



Verweven met burgerschapsvorming



Levensbeschouwelijk onderwijs in het openbaar
voortgezet onderwijs

Angelique Hofman

S4850017

Begeleider: Prof. F.J.S. Wijsen

Aantal woorden: 16.220

Datum: 26 juni 2017

Verweven met burgerschapsvorming

Levensbeschouwelijk onderwijs in het openbaar voortgezet onderwijs

Angelique Hofman

S4850017

Masterscriptie Religiewetenschappen: Religie en Beleid

Begeleider: Prof. F.J.S. Wijsen

Tweede lezer: Dr. C.J.A. Sterkens

Faculteit der Filosofie, Theologie en Religiewetenschappen

Radboud Universiteit Nijmegen

Met medewerking van: VOS/ABB

Juni 2017

Verklaring van eigen werk:

Hierbij verklaar en verzeker ik, Angelique Hofman, dat voorliggende eindwerkstuk getiteld *'Levensbeschouwelijk onderwijs in het openbaar onderwijs'*, zelfstandig door mij is opgesteld, dat geen andere bronnen en hulpmiddelen dan die door mij zijn vermeld zijn gebruikt en dat de passages in het werk waarvan de woordelijke inhoud of betekenis uit andere werken – ook elektronische media – is genomen door bronvermelding als ontlening kenbaar gemaakt worden.

Nijmegen, Juni 2017

Hereby I, Angelique Hofman, declare and assure that I have composed the present thesis with the title *'Levensbeschouwelijk onderwijs in het openbaar onderwijs'*, independently, that I did not use any other sources or tools other than indicated and that I marked those parts of the text derived from the literal content or meaning of other works – digital media included – by making them known as such by indicating their source(s).

Nijmegen, Juni 2017

Inhoudsopgave:

Hoofdstuk 1: Inleiding	p. 5
1.1. Projectkader	p. 5
1.2. Conceptuele kader	p. 7
1.2.1. Doelstelling	p. 7
1.2.2. Theoretisch kader	p. 7
1.2.3. Probleemstelling	p. 8
1.2.4. Centrale begrippen	p. 9
1.3. Technisch design	p. 11
1.3.1. Onderzoekstrategie	p. 11
1.3.2. Bronnen	p. 11
1.3.3. Dataverzameling	p. 12
1.3.4. Interview guide	p. 12
1.3.5. Analysemethode	p. 13
1.3.6. Structuur	p. 14
Hoofdstuk 2: Achtergrond	p. 15
2.1. Scheiding kerk en staat	p. 15
2.1.1. Diversiteitsliberalisme	p. 15
2.2. Neutraliteit	p. 17
2.3. Vrijheid van onderwijs	p. 18
Hoofdstuk 3: Levensbeschouwelijk onderwijs	p. 21
3.1. Godsdienst- en Levensbeschouwelijk onderwijs in Nederland	p. 21
3.2. Waarom levensbeschouwing?	p. 23
3.3. Modellen van levensbeschouwelijk onderwijs	p. 24
3.3.1. Grimmitt	p. 24
3.3.2. Veugelers	p. 25
3.3.3. Sterkens	p. 25
Hoofdstuk 4: Casus	p. 29
4.1. Visie VOS/ABB op levensbeschouwelijk onderwijs	p. 29
4.2. Selectie voortgezet onderwijs scholen	p. 30
4.3. Open en axial coding	p. 33
4.3.1. Inhoud: Religie onderwijs vs. 'Beschouwen van het leven'	p. 33
4.3.2. Naam: Levensbeschouwing vs. Burgerschapsvorming/LEF	p. 34

4.3.3. Organisatie: Zelfstandig vak vs. Geïntegreerd in ander vak	p. 35
4.3.4. Doel: Bijdrage aan maatschappij	p. 36
4.3.5. Motivatie: Persoonlijke ontwikkeling en voorbereiding op samenleving	p. 37
4.3.6. Werkwijze: Zelfstandig vak vs. Onderdeel van burgerschapsvorming	p. 37
4.4. Theorievorming	p. 38
Hoofdstuk 5: Conclusie	p. 40
5.1. Conclusie	p. 40
5.2. Aanbeveling	p. 41
Hoofdstuk 6: Discussie en Reflectie	p. 44
6.1. Discussies	p. 44
6.2. Reflectie	p. 45
Literatuurlijst	p. 48
Bijlage 1: Interview guide	p. 51
Bijlage 2: Schema coding	p. 54

Hoofdstuk 1: Inleiding

‘Openbaar onderwijs staat open voor alle leerlingen, dus ook voor kinderen van wie de ouders waarde hechten aan onderwijs vanuit een godsdienstige of levensbeschouwelijke richting. Staatssecretaris Sander Dekker van Onderwijs wil dat vreemd genoeg niet zien. [...] Dekker vindt dat ouders die godsdienst en zingeving belangrijk vinden maar moeten kiezen voor bijvoorbeeld een protestant-christelijke, katholieke of islamitische school en de openbare school links kunnen laten liggen. Het mooie van openbaar onderwijs is dat het van en voor iedereen is. Door de ontmoeting met de ander leren kinderen in de openbare school van en met elkaar, ook op het gebied van godsdienst, levensbeschouwing en zingeving. Als iedereen met een bepaalde geloofs- of levensbeschouwelijke visie een eigen school moet opzoeken, zoals Dekker kortweg stelt, worden het belang en het rijke karakter van de openbare school miskend.’¹ – Hans Teegelbeckers, directeur VOS/ABB².

Hier stelt Hans Teegelbeckers, directeur van de vereniging van openbare en algemeen toegankelijke scholen (VOS/ABB), dat aandacht voor en kennis van levensbeschouwingen, religies en zingeving niet alleen tot het bijzonder onderwijs behoren maar dat deze onderwerpen ook zeker terug te vinden moeten zijn in het openbaar onderwijs. Juist omdat in het openbaar onderwijs kinderen van allerlei verschillende levensbeschouwelijke en culturele achtergronden welkom zijn. Hierdoor zijn openbaar onderwijs scholen bij uitstek plekken waar ontmoeting tussen verschillende culturen en levensbeschouwingen plaatsvindt. In tegenstelling tot het idee van staatssecretaris Dekker waarbij iedere leerling enkel naar een school gaat waar kinderen zijn met dezelfde levensbeschouwelijke of godsdienstige achtergrond. Volgens VOS/ABB, een organisatie die advies geeft op verschillende gebieden binnen het primair en voortgezet onderwijs, is het van belang dat deze variëteit van leerlingen wordt omarmd omdat dit een afspiegeling geeft van de samenleving. Juist levensbeschouwelijk onderwijs kan bijdragen aan respect, waardering, acceptatie van verschillende levensbeschouwelijke visies en het helpen begrijpen van deze variëteit waardoor kinderen beter kunnen participeren in de Nederlandse samenleving.

1.1. Projectkader:

Levensbeschouwing is geen gemakkelijk thema, zeker niet in het onderwijs. Door de toenemende globalisering, migratie, secularisatie en individualisering is de Nederlandse samenleving zeer divers geworden. Samen met de verschillende migrantenstromingen zijn ook diverse religies en levensbeschouwelijke opvattingen Nederland binnengekomen en hebben zich hier gevestigd. Daarnaast heeft de secularisatie en individualisering ervoor gezorgd dat mensen steeds meer hun eigen levensbeschouwelijke opvatting of geloof ontwikkelen in plaats van zich aan te sluiten bij een religieuze institutie.³

¹ H. Teegelbeckers (20-12-2016). ‘Godsdienst en Levensbeschouwelijk onderwijs horen thuis in het openbaar onderwijs’ in: *Trouw*, p. 17.

² Vereniging van openbare en algemeen toegankelijke scholen.

³ T. Bernts, G. de Jong en H. Yar (2006). ‘Een religieuze atlas van Nederland’ in: W. van de Donk, A. Jonkers & G.

Deze diversiteit is ook terug te zien in de leerlingenpopulatie op het voortgezet onderwijs en in andere delen van het publieke domein. De klassieke secularisatiethese, die veronderstelde dat religie uit het publieke domein zal verdwijnen en alleen nog zou voorkomen in de privé sfeer, dient genuanceerd te worden. De secularisering heeft er voor gezorgd dat er minder aandacht werd besteed aan levensbeschouwelijk onderwijs; gevolg hiervan is dat vele mensen nu 'religieus ongeletterd zijn'. Dit betekent dat er in de westerse samenleving op dit moment weinig kennis is over en van verschillende religies en levensbeschouwingen.⁴ Levensbeschouwelijk onderwijs is een manier om de Nederlandse samenleving weer van religieuze en levensbeschouwelijke kennis te voorzien. Deze kennis kan bijdragen aan respect voor, acceptatie van en dialoog met anderen.

Het openbaar voortgezet onderwijs doet echter weinig met levensbeschouwelijk onderwijs. Er is vaak geen vak 'levensbeschouwing' te vinden op deze scholen en meestal wordt kennis van religies of levensbeschouwingen geïncorporeerd bij andere vakken zoals maatschappijleer of geschiedenis. Het openbaar onderwijs wordt vooral geïdentificeerd met het begrip 'neutraal'. Binnen het openbaar onderwijs is het idee ontstaan dat alle vormen van levensbeschouwelijk onderwijs buiten het openbaar onderwijs moet plaatsvinden, dus dat het openbaar onderwijs 'actief neutraal' moet zijn.⁵ Dit is te zien aan de afwezigheid van levensbeschouwelijk onderwijs in het openbaar voortgezet onderwijs. Echter in de Wet op het voortgezet onderwijs (artikel 42, 46 en 47) wordt aan het openbaar onderwijs de opdracht gegeven tot 'actieve pluriformiteit'. Dit betekent dat het openbaar voortgezet onderwijs moet onderwijzen over levensbeschouwelijke tradities, moeten werken aan de persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen en ruimte moet geven aan levensbeschouwelijk onderwijs. Ook VOS/ABB is van mening dat openbare scholen juist actief pluriform moeten zijn op het gebied van levensbeschouwelijk onderwijs. Het idee van neutraliteit bestaat ook in actieve pluriformiteit. Aan alle levensbeschouwingen en religies wordt gelijkwaardig aandacht gegeven, zonder een bepaalde mening of visie opgelegd te krijgen. In de praktijk wordt dit echter zeer weinig gedaan.

Waar afwezigheid van levensbeschouwelijk onderwijs naar mijn mening bijna kenmerkend is voor het openbaar voortgezet onderwijs, is het tegenovergestelde het geval in het bijzonder onderwijs en dan met name het confessioneel onderwijs. Op deze scholen lijkt opvoeden in een religieuze of levensbeschouwelijke traditie juist centraal te staan. Dit verschil in identiteit binnen het duale onderwijsstelsel heeft te maken met verschillende factoren. Historische processen zoals de schoolstrijd, de verzuiling en de daarna opkomende secularisatie, het beginsel scheiding van kerk en staat en het liberalisme hebben hier onder andere invloed op gehad. Maatschappelijke problemen, de religieuze ongeletterdheid binnen de huidige Nederlandse samenleving en de opdracht die de overheid in de Wet op het voortgezet onderwijs heeft vastgesteld, vragen naar mijn mening om een meer actief

Kronjee, e.a. (red). *Geloven in het publieke domein: Verkenningen van een dubbele transformatie* [WRR rapport]. Amsterdam: Amsterdam University Press, p. 89.

⁴ J. Casanova (2009). *Europas Angst vor der Religion*. Berlin University Press, p. 19, 30.

⁵ De term 'actief neutraal' is ontleend aan het artikel *Juist in het openbaar onderwijs* van M. Lammers.

pluriforme houding van het openbaar voortgezet onderwijs ten opzichte van levensbeschouwelijk onderwijs.

Levensbeschouwelijk onderwijs kan namelijk tot gevolg hebben dat leerlingen meer begrip en respect krijgen voor de visie, religie en levensbeschouwing van een ander. Dit kan leiden tot acceptatie en dialoog. Kennis over levensbeschouwingen, religies en levensthema's is nodig om de leerlingen voor te bereiden op de multiculturele en pluriforme Nederlandse samenleving. Levensbeschouwelijk onderwijs is hier een handig hulpmiddel voor en kan leerlingen ondersteunen in hun persoonlijke ontwikkeling. Bijvoorbeeld door nuances aan te brengen en de kinderen te leren een gefundeerde mening te hebben. Deze vaardigheden en kennis zijn, naar mijn mening, nodig voor het oplossen van maatschappelijke problemen of om kinderen te leren hoe in de Nederlandse samenleving als verantwoordelijke burger te leven. Daarom is het van belang dat het openbaar onderwijs ook vormen van levensbeschouwelijk onderwijs voor leerlingen mogelijk maakt.

Door actieve pluriformiteit op een openbare school is er meer aandacht voor verschillende religies en levensbeschouwingen. Dit leidt tot meer respect, begrip, nuance en ontwikkeling van een persoonlijke visie op het leven. Dit is ook de visie van VOS/ABB op het gebied van levensbeschouwelijk onderwijs. Zij vinden dat alle leerlingen de mogelijkheid horen te krijgen om zich op levensbeschouwelijk gebied te ontwikkelen, juist ook in het openbaar voortgezet onderwijs.⁶

1.2. Conceptuele kader

In het projectkader is besproken waarom actieve pluriformiteit in het openbaar onderwijs kan bijdragen aan het oplossen van centrale problemen in de Nederlandse samenleving. Nu zal worden besproken wat precies onderzocht zal worden in deze masterscriptie.

1.2.1. Doelstelling

Uit de Wet op het voortgezet onderwijs en vanuit het beleid van VOS/ABB valt op te maken dat het openbaar voortgezet onderwijs de opdracht heeft gekregen om actief pluriform te zijn. Tot nu toe blijkt dat in de praktijk deze opdracht anders wordt geïnterpreteerd. Het doel van dit onderzoek is om inzicht verschaffen in de redenen van openbaar voortgezet onderwijs scholen om geen tot weinig levensbeschouwelijk onderwijs aan te bieden. Vervolgens beoogt deze scriptie aanbevelingen te doen over hoe het beleid van actieve pluriformiteit met betrekking tot levensbeschouwelijk onderwijs op het openbaar voortgezet onderwijs gestimuleerd kan worden en welke vorm van levensbeschouwelijk onderwijs daar het beste bij past.

⁶ F. Breemer en M. Lammers (2016). School! In: *School!Gids. Een toekomstvisie op ons onderwijsbestel*. Vereniging Openbaar Onderwijs en VOS/ABB, p. 5-9; VOS/ABB. Brochure: *Levensbeschouwing juist in het openbaar onderwijs*.

1.2.2. Theoretisch kader

Het verschil tussen een actief neutrale visie en een actief pluriforme visie van het openbaar voortgezet onderwijs op levensbeschouwelijk onderwijs moet in een wettelijke en organisatorische context worden geplaatst. Daarom wordt als achtergrond van dit onderzoek het principe van scheiding van kerk en staat besproken aan de hand van drie modellen die zichtbaar zijn in Europa. Volgens Carl Sterkens heeft het diversiteitsliberalisme invloed gehad op welk model van scheiding van kerk en staat in Nederland gebruikt wordt. Ook heeft het idee van neutraliteit bijgedragen aan de manier waarop Nederland omgaat met de banden tussen de overheid en religieuze instellingen. Naast de juridische benadering, zal ook een organisatorisch kader worden verstrekt waarbij het Nederlands onderwijsstelsel wordt toegelicht. Dit stelsel is gebaseerd op de Nederlandse Grondwet. De wettelijke context is daarom belangrijk voor dit onderzoek en dit is ook weer terug te zien in de opdracht van het openbaar onderwijs met betrekking tot levensbeschouwelijk onderwijs.

Na een introductie op het godsdienst- en levensbeschouwelijk onderwijs in Nederland, zal dit onderwerp worden benaderd vanuit een religiewetenschappelijk/pedagogisch oogpunt. Belangrijk is de vraag waarom levensbeschouwelijk onderwijs er toe doet en wat het bijdraagt aan de vorming van de leerlingen. Daarnaast worden drie verschillende theorieën van levensbeschouwelijk onderwijs besproken. Michael Grimmitt, Wiel Veugelers en Carl Sterkens hebben allen hun eigen model op religie/levensbeschouwelijk onderwijs beschreven. Deze modellen bieden inzicht in de verschillende vormen die levensbeschouwelijk onderwijs kan aannemen.

1.2.3. Vraagstelling

Aan de hand van de wettelijke en organisatorische context kan de conclusie getrokken worden dat de overheid officieel inzet op actieve pluriformiteit binnen het openbaar onderwijs. Echter is er in de praktijk vaak nog sprake van actieve neutraliteit; dit is niet alleen te zien op openbare scholen waarbij levensbeschouwelijk onderwijs een marginale rol speelt. Dit is ook te merken in de politiek. Sander Dekker, staatssecretaris van onderwijs, geeft aan dat ouders die levensbeschouwing belangrijk vinden, moeten kiezen voor een christelijke of islamitische school en niet voor het openbaar onderwijs. Hier zit dus een spanningsveld. De overheid heeft in de Wet op het voortgezet onderwijs gesteld dat het openbaar onderwijs actief pluriform zou moeten zijn. Staatssecretaris Dekker geeft echter weer andere signalen af. Als de overheid wilt dat het openbaar onderwijs actief pluriform wordt, zal ook de manier waarop levensbeschouwelijk onderwijs wordt gegeven hierop moet aanhaken.

De vraagstelling van dit onderzoek is daarom als volgt: Hoe zou het beleid van actieve pluriformiteit met betrekking tot levensbeschouwelijk onderwijs op het openbaar voortgezet onderwijs gestimuleerd kunnen worden zodat het ook in de praktijk zal worden aanvaard en uitgevoerd? Deze onderzoeksvraag is te verdelen in een aantal deelvragen:

1. Welke vormen van levensbeschouwelijk onderwijs zijn in het huidige openbaar voortgezet onderwijs terug te vinden?

2. Wat is de opdracht van het openbaar voortgezet onderwijs met betrekking tot het levensbeschouwelijk onderwijs?
3. Wat veroorzaakt de discrepantie tussen de huidige vorm van levensbeschouwelijk onderwijs en de opdracht die aan het openbaar voortgezet onderwijs gegeven is?
4. Welke vorm van levensbeschouwelijk onderwijs doet recht aan het beleid van actieve pluriformiteit?

Aan de hand van deze deelvragen zal ik op antwoorden uit komen die me zullen helpen bij het beantwoorden van de onderzoeksvraag.

1.2.4. Centrale begrippen

Nu zullen drie centrale begrippen van dit onderzoek besproken worden. Levensbeschouwing is belangrijk omdat dit het onderwerp is van het onderzoek en daarom is een duidelijke afbakening van dit begrip van belang. Daarnaast wordt levensbeschouwing wel eens verward met religie of geloof. Daarom wordt ook het begrip religie aangehaald en ingekaderd zodat het goed kan worden onderscheiden van levensbeschouwing. Tot slot wordt het begrip ‘burgerschapsvorming’ kort uitgelegd.

Levensbeschouwing – Waarschijnlijk de meeste gebruikte term in dit onderzoek is het begrip ‘levensbeschouwing’. Dit is direct ook één van de lastigere begrippen; er bestaat namelijk geen consensus over wat allemaal wel en niet valt onder levensbeschouwing. In het Van Dale woordenboek wordt levensbeschouwing als volgt gedefinieerd: *iemands beoordeling en opvatting van het bestaan*.⁷ Omdat in dit onderzoek vaak wordt gesproken over levensbeschouwing in verband met levensbeschouwelijk onderwijs, is de definitie van het begrip levensbeschouwing gehaald uit: *Geloof je het zelf?! Levensbeschouwelijk leren in het basisonderwijs*.⁸ In dit boek wordt levensbeschouwing beschreven als ‘een samenhangend geheel van ideeën, ervaringen, waarden en beelden dat een persoon ontwikkelt over zichzelf, over het samenleven met anderen en over de wereld’.⁹

Levensbeschouwing wordt hier gezien als een persoonlijk levensverhaal dat zich langzaam steeds verder ontvouwt door persoonlijke ervaringen, ontmoeting met anderen en existentiële vragen. De mensen om een persoon heen, zowel mensen die dichtbij staan als personen die men ontmoet zonder daar lang bij stil te staan, hebben invloed op hoe men zichzelf, de manier van samenleven met anderen en de kijk op de wereld ontwikkelt. Iedereen heeft een ‘beschouwing op het leven’ en dit stuurt ieders gedrag en keuzes in het alledaagse leven. Een levensbeschouwing kan ook beïnvloed worden door een religieuze traditie. Geloof kan onderdeel zijn van iemand zijn persoonlijke levensbeschouwing. Een

⁷ Van Dale woordenboek: Levensbeschouwing, gezien 21 juni 2017: www.vandale.nl/opzoeken?pattern=levensbeschouwing&lang=nn

⁸ Dit boek is van redacteurs Bas van den Berg, Ina ter Avest en Tamar Kopmels. Het is een basisboek voor studenten van de pabo in Nederland.

⁹ Bas van den Berg, Ina ter Avest en Tamar Kompels (2013). *Geloof je het zelf?! Levensbeschouwelijk leren in het basisonderwijs*. Uitgeverij Countinho bv Bussum, p. 21.

levensbeschouwing is echter breder dan een religie.¹⁰

Religie – Binnen de religiewetenschap is de definitie van religie al een geruime tijd een belangrijke en enorme uitdaging. Vele wetenschappers hebben geprobeerd substantiële of functionele definities van religie gegeven. De meesten proberen hierbij zoveel mogelijk aandacht te geven aan zowel de theologische, praktische, individuele en/of de collectieve dimensie van religie. Al deze definities zullen hier niet worden besproken. Maar het is wel belangrijk om een definitie van religie te geven en om deze te vergelijken met het begrip levensbeschouwing. In deze scriptie wordt religie gedefinieerd als volgt: ‘religie is het geloof in bovennatuurlijke wezens en geeft betekenis aan het leven door dit geloof

Naar mijn mening moet de uitleg van het begrip religie zowel substantief (uitleggen wat religie is) als functioneel zijn (uitleggen wat religie doet). Het substantieve deel van mijn definitie van religie is dat religie het geloof is in bovennatuurlijke wezens. De functie van religie is dat religie betekenis geeft aan het leven door het geloof in en de relatie met bovennatuurlijke wezen(s). Daarom is de definitie van religie, zoals het in dit onderzoek zal worden gebruikt, als volgt: ‘religie is het geloof in bovennatuurlijke wezens en religie geeft betekenis aan het leven door het geloof in en de relatie met bovennatuurlijke wezen(s) door middel van religieuze gebruiken’. Met deze religieuze gebruiken wordt de manier waarop gelovigen met het bovennatuurlijke communiceert bedoeld zoals rituelen, gebeden of symbolen.

Natuurlijk zijn er ook wetenschappers die een bredere definitie van religie hanteren. Dit is ook terug te zien in bijvoorbeeld het Van Dale woordenboek waarbij de term religie wordt uitgelegd als ‘geloofsleer of godsdienst’.¹¹ En volgens hetzelfde woordenboek is godsdienst: ‘1. het geheel van de plechtigheden, leerstellingen van een godsverering; geloof, religie, 2. godsdienstonderwijs als schoolvak’.¹² Religies zijn leerstellingen en visies die gebaseerd zijn op het geloof in het bovennatuurlijke zoals een God. Levensbeschouwing daarentegen kan duiden op elke visie van het leven, zowel agnostische, atheïstische en theïstische visies.

Burgerschapsvorming – Op scholen is burgerschapsvorming niet een vast vak maar meer een algemene taak van de school. Burgerschapsvorming kan worden toegepast binnen andere vakken en op school in het algemeen; de school wordt als een soort oefenplaats gebruikt. Het is van belang dat leerlingen vaardigheden en bepaalde houdingen leren door het oefenen van democratische principes en door bij te dragen aan de ‘mini-samenleving’ in de school. Dit kan binnen andere leergebieden bijvoorbeeld bij maatschappijleer, waar wordt gesproken over democratie en de rol van de media, het kennismaken met verschillende

¹⁰ Van den Berg, Avest en Kompels, *Geloof je het zelf?!*, p. 21-22.

¹¹ Van Dale woordenboek: Religie, gezien 21 juni 2017:

<http://www.vandale.nl/opzoeken?pattern=religie&lang=nn>

¹² Van Dale woordenboek: Godsdienst, gezien 21 juni 2017:

<http://www.vandale.nl/opzoeken?pattern=godsdiens&lang=nn>

religies bij levensbeschouwelijk onderwijs of door te debatteren bij Nederlands. De SLO (Stichting Leerplan Ontwikkeling) heeft de kern van burgerschapsvorming als volgt geformuleerd: 'Centraal staat daarbij het actief meedoen aan de samenleving, een deel van die samenleving te willen zijn en er een positieve bijdrage aan te willen leveren'. Daarbij heeft de SLO burgerschapsvorming in drie domeinen uitgewerkt:¹³

- Democratie: een manier om verschillende opvattingen en belangen bij elkaar te brengen en op vreedzame wijze tot oplossingen te komen.
- Participatie: het tonen van verantwoordelijkheid voor de eigen leefomgeving door er een bijdrage aan te leveren.
- Identiteit: het eigen waardesysteem van waaruit iemand handelt in de publieke ruimte, zoals de school: wat is belangrijk genoeg om energie in te steken, welke idealen heeft iemand?

Elke school, zowel op het primair onderwijs als op het voortgezet onderwijs is verplicht om bij te dragen aan sociale integratie en actief burgerschap door middel van burgerschapsvorming.¹⁴

1.3. Technisch design

Het is ook van belang om te bespreken hoe in deze scriptie onderzocht zal worden hoe het beleid van actieve pluriformiteit met betrekking tot levensbeschouwelijk onderwijs in het openbaar voortgezet onderwijs gestimuleerd kan worden zodat het ook in de praktijk aanvaard en uitgevoerd zal worden.

1.3.1. Onderzoeksstrategie

In deze scriptie zullen twee manieren van onderzoeken samenkomen. Allereerst is er literatuuronderzoek gedaan naar het Nederlands onderwijsstelsel, levensbeschouwelijk onderwijs en de opdracht van het openbaar onderwijs op het gebied van levensbeschouwing. Om erachter te komen wat de huidige situatie is van het levensbeschouwelijk onderwijs in het openbaar voortgezet onderwijs, welke vormen van levensbeschouwelijk onderwijs er gegeven worden en welke vorm van levensbeschouwelijk onderwijs wenselijk geacht wordt bij het openbaar voortgezet onderwijs, zal er een kwalitatief veldonderzoek plaatsvinden. Hierbij worden er interviewgesprekken gehouden met de schoolleider en/of een docent levensbeschouwing (of als die aanwezig is op de school, een docent maatschappijleer of geschiedenis) van een acht voortgezet onderwijs scholen.

¹³ SLO: Veel gestelde vragen over burgerschapsvorming, gezien 21 juni 2017:
<http://www.slo.nl/primair/themas/burgerschap/faq/>

¹⁴ SLO: Veel gestelde vragen over burgerschapsvorming, gezien 21 juni 2017:
<http://www.slo.nl/primair/themas/burgerschap/faq/>

1.3.2. Bronnen

Voor dit onderzoek zal informatie gehaald worden uit verschillende literatuur, documenten van VOS/ABB en interviews met schoolleiders en/of docenten van acht verschillende scholen. De verenigingen of stichtingen waar deze scholen toebehoren, zijn allemaal lid van VOS/ABB. De docenten die zijn geïnterviewd geven maatschappijleer, geschiedenis, Engels, levensbeschouwing of godsdienstles. Dit verschilt per school. De interviews met de schoolleiders en de docenten vonden plaats op de scholen zelf. Het literatuuronderzoek richt zich met name op het theoretische aspect van dit onderzoek. Een aantal belangrijke auteurs, zoals Michael Grimmitt en Carl Sterkens, is al eerder genoemd in het theoretisch kader.

1.3.3. Dataverzameling

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, is er gebruik gemaakt van half gestructureerde interviewgesprekken. Per geselecteerde school zijn twee personen geïnterviewd, namelijk de schoolleider en een docent levensbeschouwing (of een docent maatschappijleer/geschiedenis als er geen docent levensbeschouwing aanwezig is). De interviews hadden een duur van gemiddeld 45 minuten. Er is voor deze methode gekozen omdat er door middel van een persoonlijk interviewgesprek meer de diepte in kon worden gegaan met de geïnterviewde persoon. Als een vraag niet helemaal duidelijk was voor de ondervraagde persoon, kon deze worden uitgelegd. Als er een juist een interessant of misschien een onduidelijk antwoord werd gegeven door de geïnterviewde, kon de interviewer hier dieper op ingaan door door te vragen. De interviews zijn afgenomen door mijzelf (Angelique Hofman). Voor de masteropleiding Religie en Beleid heb ik stage gelopen bij VOS/ABB. Voor deze organisatie heb ik onderzoek gedaan naar levensbeschouwelijk onderwijs in het openbaar voortgezet onderwijs. Als stagiair van VOS/ABB heb ik interviewgesprekken afgenomen voor mijn onderzoek. Bij elk interview is er kenbaar gemaakt dat het onderzoek werd uitgevoerd in opdracht van VOS/ABB met als doel de situatie wat betreft levensbeschouwelijk onderwijs op het openbaar onderwijs in kaart te brengen.

1.3.4. Interview guide

De interviewgesprekken werden gehouden in opdracht van VOS/ABB. Daarom heb ik samen met de beleidsmedewerker van VOS/ABB, Marleen Lammers, de interviewvragen opgesteld; zo konden de interviewvragen antwoord geven op de zaken die voor VOS/ABB van belang waren op het gebied van levensbeschouwelijk onderwijs. De thema's die zij belangrijk achtte, kunnen worden verdeeld in vijf categorieën: de identiteit van de school, de visie op levensbeschouwelijk onderwijs, de huidige situatie wat betreft levensbeschouwelijk onderwijs, de gewenste situatie op dit gebied en de manier waarop deze gewenste situatie volgens de school gerealiseerd zou kunnen worden. VOS/ABB wilde graag te weten komen wat er gebeurt op een openbare voortgezet onderwijs school op levensbeschouwelijk gebied en daarom dat de interviewvragen daar op gericht zijn. Nadat de interview guide was

opgesteld, heb ik een proefinterview gehouden met de directeur van VOS/ABB, Hans Teegelbeckers, om erachter te komen of de interviewvragen zouden kunnen worden begrepen en tot informatieve antwoorden zouden kunnen leiden. De informatie die uit de interviewgesprekken zijn gewonnen, heeft geleid tot een advies aan VOS/ABB. De interview guide kan worden gevonden in bijlage 1.

1.3.5. *Analysemethode*

De interviewgesprekken zijn opgenomen en daarna uitgeschreven in transcripten. Omdat de opzet van het interview half gestructureerd is, kwamen er naast overeenkomstige antwoorden ook veel verschillende resultaten naar voren komen. De transcripten heb ik verzameld en opgeslagen in het computerprogramma Atlas.ti.¹⁵ Nadat alle transcripten in dit programma waren gezet, ben ik door alle teksten heengegaan en heb ik hoofdcodes toegewezen aan stukken tekst die met die hoofdcode te maken hadden. Deze hoofdcodes zijn gebaseerd op de hoofdvragen van de interviewvragen; de hoofdcodes zijn op een *deductieve* manier tot stand gekomen. Deze codes stonden namelijk al vast en zijn gebaseerd op eerder bedachte vragen. Onder elke hoofdcode staan deelcodes die behoren tot deze specifieke hoofdcode. De deelcodes zijn gebaseerd op de antwoorden die gegeven zijn door de respondenten. Deze deelcodes zijn dus op een *inductieve* manier verkregen. De deelcodes zijn geleidelijk ontwikkeld en verfijnd tijdens het analyseproces.¹⁶ Dit is de eerste stap in mijn analyse: codes toewijzen aan de relevante stukken tekst oftewel *open coding*.

Na deze stap van open coding heb ik geprobeerd om deductieve en inductieve codes te blijven combineren en op basis hiervan categorieën te ontwikkelen waar ik de antwoorden van de respondenten onder kon scharen. Deze manier bleek echter voor veel herhaling te zorgen. Daarom heb ik de onderzoeksvragen losgelaten en heb ik ervoor gekozen om met zes codes te werken die relevant waren voor de onderzoeksvraag en de uiteindelijke conclusie, namelijk de codes: inhoud, naam, organisatie, doel, motivatie en werkwijze. Per code heb ik in de analyse opgenomen wat de huidige situatie was volgens de respondenten (dus als het ging over de inhoud van levensbeschouwelijk onderwijs: waar gaat het vak over?) en de gewenste situatie (waar zou het vak over moeten gaan?). Een schema van deze codes is opgenomen in bijlage 2. Uit de analyse volgden bevindingen (ook wel onderzoeksresultaten genoemd) die als een rode draad door de interviews met de respondenten heen liepen. Deze bevindingen zijn uitgeschreven in paragraaf 4.4. Theorievorming.

1.3.6. *Structuur*

In deze inleiding van de scriptie is besproken wat er precies wordt onderzocht, waarom dit wordt onderzocht en hoe dit wordt gedaan. In het tweede hoofdstuk wordt

¹⁵ Een computerprogramma dat gebruikt kan worden bij wetenschappelijke onderzoeken om kwalitatief data te analyseren.

¹⁶ S. van Thiel (2014). *Research Methods in Public Administration and Public Management: An Introduction*. Routledge, p. 145.

achtergrondinformatie verstrekt wat voornamelijk een wettelijk en organisatorisch kader biedt aan de rest van het onderzoek. In hoofdstuk drie komt het theoretisch kader aanbod en hier wordt de literatuurstudie beschreven die van belang is voor het onderzoek. De casus, die in hoofdstuk vier aan de orde komt, is gebaseerd op het onderzoek dat is gedaan voor de opdrachtstage bij VOS/ABB. In deze opdrachtstage werd onderzoek gedaan naar de huidige situatie en de wensen en behoeften wat betreft het levensbeschouwelijk onderwijs in het openbaar voortgezet onderwijs. Dit heeft geleid tot een conclusie (hoofdstuk vijf) waar ook aanbevelingen beschreven staan. Tot slot wordt er in het zesde hoofdstuk kort aandacht besteed aan verdere discussie en vervolgonderzoeken en dat hoofdstuk wordt afgesloten met een reflectie op het onderzoek.

Hoofdstuk 2: Achtergrond

2.1. Scheiding kerk en staat

Het principe scheiding van kerk en staat is een algemeen bekend beginsel in Nederland. Hoewel de scheiding van kerk en staat niet is vastgelegd in de Grondwet is het een algemeen aanvaard principe. Dit komt mede doordat deze scheiding verankerd ligt in twee wetsartikelen: de vrijheid van godsdienst en het gelijkheidsbeginsel¹⁷. De scheiding van kerk en staat betekent dat religieuze instituten (zoals de kerk) en de overheid (staatkundige macht) niet in dezelfde handen zijn, hun eigen zaken regelen en zij geen beslissende invloed hebben op elkaar. Deze scheiding speelt daarom voornamelijk op organisatorisch en bestuurlijk niveau; de kerk zal niet op de stoel van de staat plaatsnemen en andersom.¹⁸

In Europa zijn verschillende modellen met betrekking tot de scheiding van kerk en staat waar te nemen. Het Nederlandse model is daar een van. Daarnaast bestaat er ook een model met een zeer strikte scheiding van kerk en staat in bijvoorbeeld Frankrijk en Turkije. Dit model staat bekend als het *laïcité* model waarbij er een strikte scheiding bestaat tussen de publieke neutraliteit van de staat en religieuze overtuiging van gelovigen die privé moet blijven. De overheid subsidieert geen enkele religie op geen enkele manier want zij is volledig neutraal.¹⁹

Een ander model, die lijnrecht tegenover het *laïcité* beginsel staat, is het staatskerken model. Hierbij heeft één religieuze gemeenschap of institutie een bevoorrechte positie. Tussen de overheid en de staatskerk bestaan nauwe banden en de andere religies hebben een ondergeschikte rol. Voorbeelden van dit model zijn te vinden in Malta en Griekenland en in mindere mate ook in het Verenigd Koninkrijk en Denemarken.²⁰ Het Nederlandse model valt precies tussen deze twee modellen in. De staat is niet volledig neutraal tegenover religies; de overheid steunt religieuze gemeenschappen en instituties en subsidieert bijvoorbeeld confessionele scholen. Maar zij wil geen onderscheid maken tussen religieuze gemeenschappen en in Nederland bestaat er niet zoiets als een staatskerk.

2.1.1. Diversiteitsliberalisme

Deze positie van Nederland op het gebied van scheiding van kerk en staat kan in verband worden gebracht met het idee van diversiteitsliberalisme. Tijdens de Verlichting in de 18^e eeuw kwam het liberalisme op als politieke stroming. Het liberalisme heeft als uitgangspunt dat een individu zoveel mogelijk vrijheid heeft en dat daarom de overheid zich zo min mogelijk bemoeit met het economische en maatschappelijke leven van de individu. Elke individuele burger moet worden gezien als uniek en verschillend tegelijkertijd en de staat

¹⁷ Artikel 1: Gelijke behandeling en discriminatieverbod.

¹⁸ De Nederlandse Grondwet, Scheiding Kerk en Staat [NL], gezien 21 juni 2017: <http://www.denederlandsegrondwet.nl/9353000/1/j9vviHf299q0sr/vid1ivwch6z6>

¹⁹ R. Sandberg (2008). Church-state relations in Europe: from legal models to an interdisciplinary approach. *Journal of Religion in Europe* 1, nr. 3, p. 332-334.

²⁰ Idem, p. 330-331.

hoort de rechten van de burgers te verdedigen. De overheid moet daarin alle burgers keuzevrijheid geven en gelijk behandelen. Volgens religiewetenschapper Carl Sterkens zitten daar twee kanten aan: het is niet aan de overheid om te bepalen wat goed is voor alle burgers. Tegelijkertijd moet de staat er alles aan doen om de vrijheid van burgers te bewaren. De overheid kan daarom niet worden beïnvloed door bepaalde morele normen en waarden.²¹

Binnen het liberalisme kunnen er twee onderscheidingen gemaakt worden die in verband staan met religie en overheid: autonome liberalisme en diversiteitsliberalisme. Binnen het autonome liberalisme staat de autonomie van de burger op de eerste plek. In het geval van religie betekent dit dat religie een persoonlijke aangelegenheid hoort te zijn die in de private sfeer speelt. De overheid mag zich hier niet over uitlaten; zij mag religies niet steunen of morele waarden opperen. De staat mag alleen ingrijpen als de autonomie van de burger in gevaar komt en wordt bedreigd. Een van de belangrijkste speerpunten van het autonome liberalisme is het recht van het individu om alles te zeggen en/of te bekritisieren, ook bepaalde waarden, gewoonten of tradities. De staat moet garanderen dat burgers zoveel mogelijk vrij zijn om hun mening te uiten en hun eigen keuzes te maken.²²

Het diversiteitsliberalisme hecht ook waarde aan de vrijheid van het individu. Maar volgens deze stroming betekent dat dat burgers ook vrij zijn om hun identiteit uit te dragen, zowel in uiterlijke verschijning als in woorden en daden. Hierbij moeten burgers wel accepteren en respecteren dat andere individuen het recht hebben om het oneens te zijn en andere inzichten hebben. De staat moet neutraal staan tegenover de verschillende ideeën van burgers om deze rechten te garanderen en bewaken. Daarnaast mag de overheid religieuze gemeenschappen en instituties onder bepaalde omstandigheden steunen als dit gebeurt op basis van gelijkheid. Dit mag omdat de overheid ervoor kan zorgen dat religies en hun gemeenschappen blijven bestaan. Deze vrijheid mag alleen beperkt worden als bepaalde gemeenschappen de vrijheid van andere groepen niet respecteren en accepteren.

Het verschil tussen diversiteitsliberalisme en autonome liberalisme is dat de eerste stroming de overheid zeker neutraal is met betrekking tot religie, maar zij negeert religie niet; de overheid erkent juist dat religie een belangrijk onderdeel is van de pluriforme samenleving. De vrijheid van het individu is nog steeds de focus van het diversiteitsliberalisme maar tegelijkertijd wordt het verschil tussen burgers erkend, evenals de invloed die mensen op elkaar hebben.²³ Het is duidelijk dat in Frankrijk het autonome liberalisme centraal staat. De overheid bemoeit zich op geen enkele manier met religie en de scheiding tussen kerk en staat is strikt. In Nederland is juist meer het diversiteitsliberalisme waar te nemen. De overheid is positief neutraal; zij ziet religie en religieuze groeperingen en instituten als belangrijke delen van de samenleving en steunt religieuze gemeenschappen zoveel mogelijk op gelijke basis.

²¹ C. Sterkens (2001). *Interreligious Learning, The Problem of Interreligious Dialogue in Primary Education*, Leiden, Brill, p. 190.

²² H. Hadiwitanto (2016). *Religion and Generalised Trust, An Empirical-Theological Study among University Students in Indonesia*, Zürich, Lit Verlag, p. 126-127.

²³ Idem, p. 127-128.

2.2. Neutraliteit

Naast de scheiding van kerk en staat zijn er nog twee normatieve uitgangspunten die in dit onderzoek worden besproken en die specifiek betrekking hebben op levensbeschouwelijk onderwijs, namelijk godsdienstvrijheid en neutraliteit van de staat. Hierbij gaat het om de levensbeschouwelijke neutraliteit van de staat. Deze is nodig om de autonomie en vrijheid van de burger te garanderen en onderstreept daarmee het diversiteitsliberalisme dat Nederland kenmerkt. Met de neutraliteit van de overheid worden ook de andere normatieve uitgangspunten, de scheiding van kerk en staat én de vrijheid van godsdienst, gewaarborgd. Hoogleraar Wibren van der Burg, rechtsfilosoof en ethicus, heeft een onderscheid gemaakt tussen drie verschillende varianten waarop de neutraliteit van de staat kan worden vorm gegeven.²⁴

Ten eerste kan er sprake zijn van inclusieve neutraliteit. Dat houdt in dat gelovigen van alle levensbeschouwelijke, religieuze en culturele stromingen dezelfde mogelijkheden, kansen en vrijheid hebben om hun levensbeschouwing, religie en cultuur te beleven, belijden en uit te dragen. De staat geeft iedereen evenveel steun om dit principe te garanderen en geen enkele levensbeschouwing, religie of cultuur wordt bevooroordeeld of benadeeld.²⁵ Maar de overheid kan echter ook kiezen voor exclusieve neutraliteit. Dit houdt in dat de staat zich ver weg houdt van religies en levensbeschouwingen; er is geen plaats voor deze zaken in het publieke domein. Religie en levensbeschouwing is een privézaak. In dit geval krijgen religieuze of levensbeschouwelijke instanties of organisaties geen enkele steun van de staat. Exclusieve neutraliteit is terug te vinden in het Franse idee van *laïcité*.²⁶

Tot slot kan de overheid ervoor kiezen om compenserende neutraliteit toe te passen. Hierbij geeft de staat extra steun aan bepaalde religieuze, levensbeschouwelijke of culturele minderheden omdat ze anders niet dezelfde gelijke kansen krijgen als grotere religieuze of culturele groeperingen. Er kan bijvoorbeeld extra financiële steun worden gegeven aan een joodse middelbare school, die in verhouding weinig leerlingen heeft, zodat deze school toch kan blijven bestaan.²⁷ De Nederlandse overheid volgt zoveel mogelijk het principe van inclusieve neutraliteit. Dit is voornamelijk terug te zien in het Nederlands onderwijsstelsel, zoals de financiële gelijkstelling van het openbaar en het bijzonder onderwijs.

Maar het is ook te zien in de manier waarop neutraliteit zou moeten worden ingevuld op openbare scholen. Van der Burg stelt dat het openbaar onderwijs de opdracht heeft gekregen van de overheid tot actieve pluriformiteit.²⁸ Als openbare scholen neutraliteit willen uitdragen moeten zij juist aandacht schenken aan alle levensbeschouwelijke, godsdienstige en maatschappelijke waarden, normen en thema's. Actieve pluriformiteit hoort bij de inclusieve neutraliteit van de Nederlandse overheid. Daarnaast is Van der Burg van mening dat het openbaar onderwijs veel meer ontmoetingsscholen heeft dan het bijzonder onderwijs, omdat het openbaar onderwijs open staat voor iedereen. Deze ontmoeting van minderheden op scholen kan het onderling begrip bevorderen. Van der Burg

²⁴ W. van der Burg (2009). *Het ideaal van de neurale staat. Inclusieve, exclusieve en compenserende visies op godsdienst en cultuur*. Den Haag: Boom Juridische Uitgevers, p. 14-15, 38-39.

²⁵ Idem, p. 39-40.

²⁶ Idem, p. 41-42.

²⁷ Idem, p. 42-43.

²⁸ Idem, p. 40.

vindt daarom dat het openbaar onderwijs zich juist moet richten op het ideaal van deze ontmoetingsschool met expliciete aandacht voor levensbeschouwelijke en culturele diversiteit.²⁹

2.3. Vrijheid van onderwijs

Nederland is een uniek land op het gebied van onderwijs. Het onderwijsstelsel in Nederland is namelijk dual; er wordt onderscheid gemaakt tussen openbaar onderwijs en bijzonder onderwijs. Het openbaar onderwijs is het vanwege de overheid gegeven onderwijs waarbij scholen worden gefinancierd door de overheid en zij garant staat voor de neutraliteit van het onderwijs.³⁰ Deze scholen hebben geen levensbeschouwelijke, godsdienstige of onderwijskundige grondslag als basis. Het openbaar onderwijs staat open voor alle kinderen, ongeacht religieuze of culturele achtergrond.³¹

Daarnaast kent Nederland ook het 'bijzonder onderwijs'. Het bijzonder onderwijs gaat uit van particulieren en is het niet vanwege de overheid gegeven onderwijs. Bijzonder onderwijs wordt wel bekostigd door de staat maar het moet aan bepaalde maatstaven voldoen om in aanmerking te komen voor deze financiële hulp. Het bijzonder onderwijs verschilt met het openbaar onderwijs op enkele gebieden. De scholen mogen zelf hun identiteit vaststellen en geven les vanuit een levensbeschouwelijke, godsdienstige of bepaalde pedagogische overtuiging. Het bestuur van deze scholen is meestal in handen van een vereniging of stichting en wordt dus niet bestuurd door de overheid (dit is nu ook vaak het geval in het openbaar onderwijs). Scholen die onder het bijzonder onderwijs vallen mogen van hun leerlingen en docenten eisen dat ze een bepaalde levensbeschouwing of godsdienst aanhangen.³² Dit is een groot verschil met het openbaar onderwijs waar alle kinderen welkom zijn, welke religieuze achtergrond zij ook hebben.

Het bijzonder onderwijs is daarnaast te verdelen in twee verschillende soorten: het confessioneel bijzonder onderwijs en het algemeen bijzonder onderwijs. Voorbeelden van het confessioneel bijzonder onderwijs zijn christelijk, islamitisch, joods en hindoeïstisch onderwijs. Dit zijn dus scholen met een godsdienstige of levensbeschouwelijke richting als grondslag. Het algemeen bijzonder onderwijs is het neutraal bijzonder onderwijs en is daarom meer te vergelijken met het openbaar onderwijs. Het belangrijkste kenmerk van het algemeen neutraal bijzonder onderwijs is dat alle religies, levensbeschouwingen en maatschappelijke stromingen gelijk worden gewaardeerd. Bij bijzondere scholen kan worden verwacht van de ouders dat zij de visie en/of religieuze grondslag van de school steunen, uitdragen of respecteren.³³

²⁹ Van der Burg, *Het ideaal van de neutrale staat*, p. 42, 44.

³⁰ A. Dölle (2011). De vrijheid van onderwijs in seculier en postmodern Nederland. In: H. Broeksteeg & A. Terlouw (red.), *Overheid, recht en religie*. Deventer: Kluwer, p. 197.

³¹ Informatie openbaar en bijzonder onderwijs Rijksoverheid, gezien 21 juni 2017:

<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/vrijheid-van-onderwijs/inhoud/openbaar-en-bijzonder-onderwijs>

³² M. Lammers (2011). Vrijheid en voorschriften: eisen van de overheid aan het bijzonder onderwijs. In: H. Broeksteeg & A. Terlouw (red.), *Overheid, recht en religie*. Deventer: Kluwer, p. 221.

³³ Informatie openbaar en bijzonder onderwijs Rijksoverheid, gezien 21 juni 2017:

Dit unieke Nederlandse onderwijslandschap is ontstaan door de 'schoolstrijd' die plaatsvond in de negentiende eeuw. De schoolstrijd ging over de strijd om de vrijheid van het bijzonder onderwijs en dan met name het confessioneel onderwijs. Om deze te vrijheid te bewerkstelligen moest het begrip 'openbaar onderwijs' begrensd worden. Daarnaast moest de categorie 'bijzonder onderwijs' worden uitgevonden. Dit herdefiniëringsproces van het Nederlands onderwijssysteem resulteerde uiteindelijk in de vrijheid van het onderwijs. Dit werd in 1848 expliciet gegarandeerd in artikel 194 van de Nederlandse Grondwet, hoewel dit artikel enkel het openbaar onderwijs noemde.

Pas in 1917 werd er zowel van het openbaar onderwijs als van het bijzonder onderwijs gesproken in de Grondwet.³⁴ Hierdoor kreeg ook het neutraliteitsbeginsel van het openbaar onderwijs een positie in de wet. In 1920 werden het openbaar en bijzonder onderwijs financieel gelijkgesteld. Om de identiteit van het openbaar onderwijs af te zetten tegen de identiteit van het bijzonder onderwijs werd gesteld dat het openbaar onderwijs 'neutraal' was als het gaat om maatschappelijke en levensbeschouwelijke visies; bijzonder onderwijs werd juist opgevat als 'zendend', waarbij vaker werd onderwezen of opgevoed in een religie of op basis van een religieuze visie.³⁵

De omvang en inhoud van artikel 194 over vrijheid van onderwijs geldt nog steeds en staat nu bekend als artikel 23. In dit artikel staat het volgende:

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.

<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/vrijheid-van-onderwijs/inhoud/openbaar-en-bijzonder-onderwijs>

³⁴ S. van Bijsterveld (2013). Een vergeten episode uit de schoolstrijd: de ontdekking van 'openbaar' en 'bijzonder' onderwijs. *Tijdschrift voor Religie, Recht en Beleid* jr. 4, nr. 3, p. 17-18.

³⁵ M. Lammers (2013). Juist in het openbaar onderwijs. *Narhex* jr. 13, nr. 3, p. 41-42.

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.³⁶

Artikel 23 garandeert niet alleen onderwijsvrijheid maar ook het recht om als burger een door de overheid gefinancierde school op te richten, ook als dit een confessionele school betreft.³⁷ Dit betekent dat de overheid onderwijs met een bepaalde religieuze grondslag, zoals het gereformeerd of islamitisch onderwijs, bekostigt als het aan bepaalde eisen voldoet.

³⁶ Artikel 23 Grondwet, gezien 21 juni 2017:

<http://www.denederlandsegrondwet.nl/9353000/1/j9vvihlf299q0sr/vi5kn3s122s4>

³⁷ K. de Wildt & R. Plum (2014). Godsdienstonderwijs in Nederland en Duitsland. Een spagaat tussen religie en staat. *Tijdschrift voor Religie, Recht en Beleid* jr. 5, nr. 1, p. 7-8.

Hoofdstuk 3: Levensbeschouwelijk onderwijs

3.1. Godsdienst- en levensbeschouwelijk onderwijs in Nederland

Openbaar en bijzonder onderwijs kan zowel teruggevonden worden op het primair onderwijs als wel op het voortgezet onderwijs. Het godsdienst- of levensbeschouwelijk onderwijs op het primair en voortgezet onderwijs is vastgelegd in een wettelijk kader. De Wet op het primair onderwijs bepaalt dat alle leerlingen van het basisonderwijs recht hebben op godsdienst of humanistisch vormend onderwijs (GVO of HVO). Deze wet stelt dat scholen maximaal 120 uur per jaar godsdienst of humanistische vorming moeten aanbieden aan haar leerlingen.³⁸ Confessionele primair onderwijs scholen bieden vaak godsdienstonderwijs aan waarbij de eigen religieuze traditie als basis wordt gebruikt.

De ouders van leerlingen van het openbaar primair onderwijs kunnen bij hun school aangeven als zij willen dat hun kind(eren) levensbeschouwelijk onderwijs krijgen. In dit geval moet de school ervoor zorgen dat er godsdienstige of humanistische vorming wordt aangeboden aan de leerlingen. Het GVO of HVO wordt gegeven door docenten van een levensbeschouwelijke instantie die door de openbare school is gekozen. Deze instantie levert, naast de docent, ook de inhoud van de lessen aan. De openbare school gaat zelf niet over de inhoud van het GVO of HVO.³⁹ Openbare scholen bieden dit onderwijs aan omdat ouders hier naar vragen en zij daarom de ruimte hebben om hun kinderen te laten opvoeden in een bepaalde traditie. Openbare scholen hebben naast het godsdienst of humanistisch vormend onderwijs zelf nog de verplichting om levensbeschouwelijk onderwijs in hun onderwijs op te nemen. Zij kunnen hier een eigen invulling aan geven.

Op confessionele voortgezet onderwijs scholen wordt het vak godsdienst of levensbeschouwing vaak als vast vak in het curriculum gegeven om zo de leerlingen op te voeden in de religieuze traditie van de school. In het openbaar onderwijs wordt echter nauwelijks aandacht besteed aan levensbeschouwelijk onderwijs. Ouders mogen, net zoals bij het primair onderwijs, aangeven dat zij graag zien dat hun kind(eren) levensbeschouwelijk vormingsonderwijs krijgen. De school is dan verplicht om hiervoor ruimte te creëren. Dit staat in artikel 46 en 47 in de Wet op het voortgezet onderwijs:

Artikel 46, lid 1 en 2:

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.
2. De schoollokalen worden, zo nodig verwarmd en verlicht, kosteloos voor het godsdienstonderwijs beschikbaar gesteld.

³⁸ Wet op het primair onderwijs: Artikel 50, gezien 21 juni 2017:
<http://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2017-01-01>

³⁹ Wet op het primair onderwijs: Artikel 51, gezien 21 juni 2017:
<http://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2017-01-01>

Artikel 47, lid 1 en 2:

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.
2. De schoollokalen worden, zo nodig verwarmd en verlicht, kosteloos voor het vormingsonderwijs beschikbaar gesteld.⁴⁰

Maar daarnaast heeft de overheid het openbaar onderwijs ook een andere opdracht gegeven en die staat genoteerd in artikel 42 in de Wet op het voortgezet onderwijs:

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.⁴¹

De identiteit van het openbaar onderwijs wordt gezien als ‘neutraal’; het idee is ontstaan dat alle vormen van levensbeschouwelijk onderwijs buiten het openbaar onderwijs zouden moeten plaatsvinden. De uitwerking hiervan is te zien in de praktijk; er zijn nauwelijks openbaar voortgezet onderwijs scholen die levensbeschouwelijk onderwijs aanbieden. Terwijl in de Wet op het voortgezet onderwijs staat dat het openbaar onderwijs de opdracht heeft gekregen om te onderwijzen over levensbeschouwelijke tradities en te werken aan de persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen. Volgens VOS/ABB en ook naar mijn mening, betekent dit dat de overheid het openbaar onderwijs de opdracht heeft gegeven tot ‘actieve pluriformiteit’ in plaats van ‘actieve neutraliteit’. Openbare voortgezet onderwijs scholen zouden juist op een neutrale manier leerlingen kennis kunnen laten maken met religies en levensbeschouwingen. VOS/ABB zet zich actief in voor deze paradigma verschuiving.⁴²

Nederland kent de scheiding van kerk en staat en daarom lijkt het vaak apart dat de overheid confessioneel onderwijs steunt of aan het openbaar onderwijs de opdracht geeft om aandacht te geven aan godsdienstige of levensbeschouwelijke waarden. Echter, in verband met het diversiteitsliberalisme is deze opdracht of bekostiging niet zo vreemd.

⁴⁰ Wet op het voortgezet onderwijs: Artikel 46 en 47, gezien 21 juni 2017:

<http://wetten.overheid.nl/BWBR0002399/2017-01-01>

⁴¹ Wet op het voortgezet onderwijs: Artikel 42, gezien 21 juni 2017:

<http://wetten.overheid.nl/BWBR0002399/2017-01-01>

⁴² Lammers, Juist in het openbaar onderwijs, 41-43.

Binnen de stroming van het diversiteitsliberalisme vindt men dat religie een belangrijk onderdeel is van de Nederlandse pluriforme samenleving. De vrijheid en gelijkheid van individuen zijn van belang, evenals de gelijkheid van religies. Deze stroming erkent de aanwezigheid van religie in de persoonlijke levens van individuen. Daarnaast is het aan de overheid om de rechten van burgers te beschermen en om bijvoorbeeld kwalitatief goed onderwijs te garanderen. De overheid kan dit alleen controleren en handhaven door bepaalde maatstaven te stellen aan het onderwijs, zowel aan bijzonder als aan openbaar onderwijs. De overheid zal altijd invloed blijven houden op het onderwijs, daarom dus ook op het godsdienst- of levensbeschouwelijk onderwijs. Tegelijkertijd wil de staat de onderwijsvrijheid blijven garanderen.

3.2. Waaron levensbeschouwing?

Door de in de afgelopen decennia toegenomen secularisatie is religie van de publieke sfeer meer en meer naar private sfeer gedreven. Hierdoor is ook het idee van religieuze geletterdheid, kennis over religie, tot taak van ouders geworden in plaats van de overheid. Echter zijn veel ouders nog erg onzeker en verlegen met hun rol in de geloofsopvoeding en dit betekent dat veel kinderen geen tot weinig kennis over religie meekrijgen, zeker als de ouders niet betrokken zijn bij een religieuze gemeenschap.⁴³ En dat terwijl nu blijkt dat de secularisatiethese niet helemaal meer opgaat voor de westerse samenleving. Europese landen worden steeds vaker geconfronteerd met religieuze pluriformiteit in het publieke domein, zo stelt godsdienstsocioloog José Casanova.⁴⁴ Volgens hem liggen de problemen en discussies over religie in de huidige westerse samenleving niet zo zeer bij religie zelf. Casanova is van mening dat deze problemen worden veroorzaakt door het terugdringen van religie naar de privésfeer en door hoe wij als samenleving denken over moderniteit, secularisme en democratisering.⁴⁵

Juist kennis over en van verschillende religies, levensbeschouwingen, waarden, gebruiken en tradities, kunnen zorgen voor meer acceptatie, respect en dialoog met anderen. Dit is een van de redenen waarom levensbeschouwelijk onderwijs belangrijk is. Het is niet alleen interessante kennis; het is nuttige bagage voor leerlingen die moeten gaan participeren in de religieuze pluriforme en multiculturele Nederlandse samenleving. Levensbeschouwelijk onderwijs is daarvoor een handig hulpmiddel. Binnen levensbeschouwelijk onderwijs leren leerlingen na te denken over de samenleving, over goed en kwaad, over hoe conflicten te hanteren en hoe met vriendschappen om te gaan. Daarnaast kan levensbeschouwelijk onderwijs leerlingen ondersteunen in hun persoonlijke ontwikkeling, vooral op het gebied van zingeving, geloof en ethiek. Levensbeschouwelijk onderwijs geeft leerlingen de ruimte om op zoek te gaan naar jezelf, te twifelen over bepaalde aspecten van het leven en om levenservaringen te delen. Identiteitsontwikkeling is

⁴³ S. Terpstra (2013). Juist in het openbaar onderwijs. *Narhex* jr. 13, nr. 3, p. 13.

⁴⁴ Interview met José Casanova: 'Bijt religie de democratie?' door Wilfred van de Poll, 19 juli 2011, gezien op 21 juni 2017: <http://www.trouw.nl/tr/nl/5091/Religie/article/detail/2810347/2011/07/19/Bijt-religie-de-democratie.dhtml>

⁴⁵ Casanova, *Europas Angst vor der Religion*, p. 19, 30.

een belangrijk functie van het onderwijs en levensbeschouwelijk onderwijs kan hierin en grote rol spelen.

Daarnaast kan levensbeschouwelijk onderwijs aandacht geven aan het idee van de pluriforme samenleving, visies van anderen, de actualiteit, het nuanceren van bepaalde zaken en het dialoog aangaan met elkaar. Tijdens het vak levensbeschouwing krijgen kinderen de kans om hun eigen levensbeschouwing te vormen en die van anderen te horen en te begrijpen. Hierdoor leren zij om respect te hebben voor anderen en om begrip te ontwikkelen voor iemand anders standpunten. Daarnaast is er tijdens lessen levensbeschouwing meer ruimte om aandacht te geven aan de actualiteit. Levensthema's die in het nieuws worden aangehaald kunnen verder besproken worden tijdens deze lessen. Door over levensthema's te praten, hebben docenten ook de kans om bepaalde nuances aan te brengen. Vanuit de media wordt vaak telkens dezelfde beelden, veronderstellingen of meningen meegegeven. In sommige huishoudens kunnen deze beelden goed worden gefilterd. Maar er zijn ook veel huishoudens die bepaalde beelden alleen maar versterken. Juist bij het vak levensbeschouwing kan er aandacht worden gegeven aan deze beelden en kan de docent nuances aanbrengen. Op deze manier kunnen de leerlingen de samenleving beter begrijpen en zijn ze hier ook beter op voorbereid.

Tot slot heeft elke leerling een eigen levensbeschouwing. Levensbeschouwelijk onderwijs geeft iedere leerling de kans om zijn eigen persoonlijke levensbeschouwing te ontwikkelen en leert de kinderen om een eigen gefundeerde mening te vormen. Deze mening moet doordacht zijn en beargumenteerd kunnen worden door de leerling zelf. Daarom is levensbeschouwelijk onderwijs van groot belang en deze mening wordt gedeeld door VOS/ABB.⁴⁶

3.3. Modellen van levensbeschouwelijk onderwijs

Binnen het wetenschappelijk debat bestaan verschillende visies op religieus (of levensbeschouwelijk) onderwijs. Er is een aantal wetenschappers die verschillende modellen hebben ontwikkeld op dit gebied. De modellen die voor dit onderzoek zijn gebruikt, zijn gehaald uit de theorieën van Michael Grimmitt, Wiel Veugelers en Carl Sterkens.

3.3.1. Grimmitt:

De theorie van Michael Grimmitt is wellicht het meest bekende model. Grimmitt verdeelt het religieus onderwijs (maar dit kan even goed ook gelden voor het levensbeschouwelijk onderwijs) in drie vormen: leren in, leren over en leren van een religie of levensbeschouwing. 'Leren in' is volgens Grimmitt de wijze van religieus onderwijs waarbij een kind *in* een bepaalde religieuze of levensbeschouwelijke traditie wordt onderwezen en opgevoed. Grimmitt's tweede vorm 'leren over' betekent dat leerlingen religieus of levensbeschouwelijk onderwijs krijgen waarbij zij kennis vergaren *over* verschillende religieuze of levensbeschouwelijke tradities. Hier komt geen persoonlijke vorming of

⁴⁶ VOS/ABB. Brochure: *Levensbeschouwing juist in het openbaar onderwijs*.

ontwikkeling bij kijken. ‘Leren van’ is de derde vorm waarbij leerlingen door middel van levensbeschouwelijk onderwijs leren *van* verschillende religieuze en levensbeschouwelijke tradities. Hierdoor leert de leerling ook over zichzelf, over zijn eigen religieuze tradities en zijn eigen persoonlijke levensbeschouwing.⁴⁷

3.3.2. Veugelers:

Wiel Veugelers is bijzonder hoogleraar Humanistisch Vormingsonderwijs. Veugelers heeft het model van Grimmitt overgenomen en enkele aanpassingen gemaakt. Hij heeft het levensbeschouwelijk onderwijs opgedeeld in vier verschillende vormen. De eerste is ‘opvoeden in een religie’. Deze komt overeen met ‘leren in’ van Grimmitt. De tweede vorm gaat over ‘leren over verschillende religies’ en komt ook overeen met de tweede vorm van Grimmitt. De laatste twee vormen van het model van Veugelers zijn echter wel anders dan het ‘leren van’ van Grimmitt, hoewel ze wel gezien kunnen worden als varianten hiervan. Deze twee varianten zijn: persoonlijke religieuze ontwikkeling binnen een religieuze traditie en persoonlijke religieuze ontwikkeling binnen een democratisch kader.⁴⁸ Bij de eerste variant gaat het voornamelijk om de eigen keuzes van de leerling en zijn persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling. Dit is een mengvorm van het leren in, van en over zoals Grimmitt dat uitlegt. Bij de tweede variant ligt de focus ook op de persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling van de leerling alleen hierbij staan de docent en de school uitdrukkelijk volledig neutraal tegenover de verschillende religies en levensbeschouwingen. Daarnaast wordt er meer aandacht gegeven aan de dialoog en democratisch oplossen van meningsverschillen.⁴⁹

3.3.3. Sterkens:

Carl Sterkens is universitair hoofddocent Empirische en praktische religiewetenschap aan de Radboud Universiteit Nijmegen. De theorie van Sterkens gaat over interreligieus leren in het primair onderwijs. Ik ben van mening dat zijn drie modellen ook toegepast kunnen worden op levensbeschouwelijk onderwijs. Hieronder zal ik proberen de modellen van Sterkens te combineren met hoe dit in de praktijk binnen religieus of levensbeschouwelijk onderwijs van toepassing zou kunnen zijn. Sterkens onderscheidt het monoreligieus, het multireligieus en het interreligieus model. Het monoreligieus onderwijs heeft de focus liggen op de religieuze identiteit die de school uitdraagt. Binnen deze vorm zullen de leerlingen leren in de religieuze (of levensbeschouwelijke) traditie van de school en zullen de kinderen dit proberen zich eigen te maken. De sociale context van deze vorm is een samenleving waarbij geen religieuze pluriformiteit voorkomt. De leerlingen worden daarom aangespoord om te

⁴⁷ M. Grimmitt (1987). *Religious Education and Human Development: The Relationship Between Studying Religions and Personal, Social and Moral Education*. Great Wakering: McCrimmons, p. 225-226, 260.

⁴⁸ W. Veugelers & E. Oostdijk (2013). ‘Humanistische Levensbeschouwelijke Vorming. Levensbeschouwelijke vorming in het Nederlandse openbaar onderwijs, in het bijzonder HVO’ in: *Pedagogiek*, jr. 33, nr.2, p. 143, 147, 151; W. Veugelers (2008). ‘Docenten levensbeschouwing en onderwijs’ in: *Ethiek en Maatschappij*, jr. 11, nr. 3, p. 26-28, 36-38.

⁴⁹ Veugelers, *Docenten levensbeschouwing en onderwijs*, p. 26, 37-38.

leven volgens de normen, waarden en overtuigingen van de normatieve religieuze traditie en om deel te nemen aan de religieuze gebruiken. Omdat deze religieuze traditie de basis is en als absolute waarheid wordt beschouwd binnen deze vorm van religieus onderwijs, is contextualisatie verder niet nodig. Daarom wordt deze vorm ook wel gezien als een traditionalistisch concept. De zwakke kant van het monoreligieus onderwijs is het gebrek aan aandacht voor de religieuze pluriformiteit die in vele samenlevingen aanwezig is.⁵⁰

Het tweede model van de theorie van Sterkens, het multireligieus model, legt wel de nadruk op de religieuze pluraliteit die terug te vinden is in bijvoorbeeld de huidige Nederlandse maatschappij. Dit model probeert de leerlingen 'religieuze geletterdheid' bij te brengen door de kinderen te informeren over verschillende religies en levensbeschouwingen en door begrip te ontwikkelen voor verschillende waarden en overtuigingen. Het multireligieus onderwijs heeft als normatieve basis dat er niet één absolute waarheid is (wat wel de basis is van het monoreligieus model) maar dat er meerdere wegen zijn die naar de uiteindelijke 'verlossing' leiden. Het multireligieus onderwijs bereidt de leerlingen wel voor op een religieuze pluriforme samenleving. Echter is de zwakte van dit model dat leerlingen wel leren over religieuze tradities en gebruiken maar er niet zelf aan deelnemen. Er wordt wel informatie verstrekt maar er wordt geen ervaring opgedaan of uitgewisseld.⁵¹

De laatste vorm beschreven door Sterkens is het interreligieus model. Interreligieus onderwijs staat voor dialoog voeren met verschillende religieuze en levensbeschouwelijke overtuigingen. Hierdoor wordt de religieuze of levensbeschouwelijke identiteit van de leerling gevormd. Binnen dit model worden de normen, waarden en overtuigingen van zowel het eigen geloof als wel van andere religies en levensbeschouwingen kritisch geanalyseerd door middel van dialoog voeren. Hierdoor probeert het interreligieus onderwijs de leerlingen respect en begrip voor andere opvattingen, religies en levensbeschouwingen bij te brengen. Daarnaast wil dit model de kinderen zelf laten nadenken over hun eigen levensbeschouwing. Het interreligieus onderwijs combineert de verschillende (sterke) kanten van de eerdere twee modellen. Het model laat de leerlingen zelf ervaren en een persoonlijke ontwikkeling doormaken en tegelijkertijd leren ze over andere religies en levensbeschouwingen. Dit is ook de normatieve basis voor het interreligieus model; namelijk toegewijd zijn aan de eigen levensbeschouwing of religieuze traditie en tegelijkertijd het erkennen van religieuze pluraliteit in de samenleving.⁵²

In tabel 1 is er een overzicht gegeven van de kenmerken van het monoreligieus, multireligieus en het interreligieus model. De kenmerken zijn gebaseerd op de norm, kernwaarden, sociale context en persoonsvorming van elk model zoals gegeven door Sterkens.⁵³

⁵⁰ C. Sterkens (2001). *Interreligious Learning. The Problem of Interreligious Dialogue in Primary Education*. Leiden: Brill, p. 49-55.

⁵¹ Sterkens, *Interreligious Learning*, p. 55-62.

⁵² *Idem*, p. 63-67.

⁵³ *Idem*, p. 49-67.

Tabel 1: Theorie religieus onderwijs Sterkens

	Monoreligieus	Multireligieus	Interreligieus
Norm	De religieuze traditie wordt als de absolute waarheid gezien.	Religieus relativisme; er is niet één waarheid maar er zijn meerdere wegen die leiden naar hetzelfde doel namelijk de redding van de mens.	Pluralisme; zowel toegewijd zijn aan je eigen religieuze identiteit en gemeenschap als het erkennen van religieuze pluraliteit.
Kernwaarden	<ul style="list-style-type: none"> - Overdragen van religieuze waarden - Absolute waarheid - Opvoeden 	<ul style="list-style-type: none"> - Respectvolle houding - Kennis/informatie over religies. 	<ul style="list-style-type: none"> - Wederzijds respect - Dialoog aangaan
Context	<ul style="list-style-type: none"> - Eigen religie en geloofsgemeenschap. - Andere religies worden gezien vanuit eigen religieuze achtergrond. - Verdeelde (verzuilde) samenleving. 	<ul style="list-style-type: none"> - Religieuze pluraliteit in de samenleving. - Religieuze betrokkenheid is verwaarloosbaar; het maakt meer niet uit. 	<ul style="list-style-type: none"> - Eigen religie en geloofsgemeenschap. - Religieuze pluraliteit in de samenleving. - Interreligieuze ontmoetingen tussen eigen religie en religieuze pluraliteit.
Persoonsvorming	<ul style="list-style-type: none"> - Dieper groeien in geloof. - Diepere band met eigen geloofsgemeenschap. - Construeren van een religieuze identiteit die overeenkomt met het eigen geloof. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ontwikkelen van religieuze geletterdheid. - Introduceren van meerdere religies aan leerlingen. - Stimuleren van interesse in leren over verschillende religies. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construeren van religieuze identiteit door relatie met eigen religie en dialoog met andere religieuze tradities. - Kritisch analyseren van (eigen) religieuze tradities. - Effectief leren communiceren tussen eigen en andere religies.
	Tekortkoming: Dit model biedt geen plaats voor religieuze pluraliteit.	Tekortkoming: De leerlingen ontwikkelen geen eigen religieuze identiteit of ontwikkelen geen persoonlijke levensbeschouwing.	Sterk: zowel het begrijpen en kritisch analyseren van de eigen religieuze identiteit en persoonlijke ervaringen, als wel van andere religieuze tradities is belangrijk.

Bij het multireligieuze model van Sterkens staat de religieuze pluraliteit centraal. Als dit model toegepast zou worden op het levensbeschouwelijk onderwijs, lijkt deze vorm het beste te zijn voor het openbaar onderwijs als men kijkt naar de opdracht tot actieve pluriformiteit. Maar, zoals in de tabel ook staat, is er een grote tekortkoming bij dit model; namelijk dat leerlingen geen eigen persoonlijke levensbeschouwing ontwikkelen. Dit gebeurt juist wel als het interreligieuze model toegepast zou worden op het levensbeschouwelijk onderwijs. Naar mijn mening zou daarom een levensbeschouwelijk onderwijs op het openbaar onderwijs een mengvorm moeten zijn tussen multireligieus en interreligieus onderwijs waarbij drie aspecten centraal staan: kennismaken met verschillende religies en levensbeschouwingen (informerend over religieuze pluriformiteit), het ontwikkelen van een persoonlijke levensbeschouwing (reflecteren op eigen leven) en de dialoog aangaan tussen leerlingen (dialogiseren om te leren op een goede manier te communiceren). Deze drie aspecten van levensbeschouwelijk onderwijs zijn ook meegenomen in het kwalitatief onderzoek. Tijdens de interviews met verschillende schoolleiders en docenten is gevraagd wat zij van deze drie aspecten vonden en of zij dit tot levensbeschouwelijk onderwijs vonden horen. Dit zal verder aan bod komen in het volgende hoofdstuk.

Hoofdstuk 4: Casus

VOS/ABB is de vereniging voor openbaar en algemeen toegankelijke scholen. Zij is een koepelorganisatie die professionele deskundigheid aanbiedt op verschillende terreinen van zowel het primair als het voortgezet onderwijs waar bestuur, management en medezeggenschap van onderwijsinstellingen mee te maken kunnen krijgen. Deze deskundigheid kan bestaan uit juridische of onderwijskundige hulp, advies over bestuurlijke organisatie, doelmatige medezeggenschap, financiën, media, ICT en onderwijshuisvesting. VOS/ABB is een vereniging van leden en behartigt de belangen van bijna 300 besturen met in totaal ruim 2200 scholen. Voor VOS/ABB heb ik onderzoek gedaan de huidige en gewenste situatie wat betreft levensbeschouwelijk onderwijs in het openbaar voortgezet onderwijs door middel van interviews met schoolleiders en docenten van acht voortgezet onderwijs scholen.

4.1. Visie VOS/ABB op levensbeschouwelijk onderwijs

De missie van VOS/ABB is: goed onderwijs voor álle kinderen. Hier zet deze organisatie zich actief voor in en dit betekent dat zij graag ziet dat openbare scholen zich open en toegankelijk opstellen voor alle leerlingen en het personeel, en dat scholen kwaliteit leveren op beide gebieden. Ook stelt VOS/ABB dat onderwijs niet op zichzelf staat maar in relatie staat met alle aspecten van de samenleving. Dit is terug te zien in hun kernwaarden en visie op levensbeschouwelijk onderwijs op het openbaar onderwijs.⁵⁴ VOS/ABB heeft, deels vanuit de wetgeving⁵⁵, zes kernwaarden opgesteld waarop openbare scholen kunnen bouwen:⁵⁶

- Iedereen is welkom. De openbare school staat open voor alle kinderen, ongeacht hun levensovertuiging, godsdienst, politieke gezindheid, afkomst, geslacht of seksuele geaardheid.
- Iedereen is benoembaar. Benoembaarheid op de openbare school staat open voor iedereen, ongeacht levensovertuiging, godsdienst, politieke gezindheid, afkomst, geslacht of seksuele geaardheid.
- Wederzijds respect. De openbare school houdt rekening met en gaat uit van wederzijds respect voor de levensbeschouwing of godsdienst van alle leerlingen, ouders en personeelsleden.
- Waarden en normen. De openbare school besteedt actief aandacht aan uiteenlopende levensbeschouwelijk, godsdienstige en maatschappelijke waarden.

⁵⁴ Website VOS/ABB: Over VOS/ABB: Wat doet VOS/ABB?, gezien op 21 juni 2017:
<https://www.vosabb.nl/over-vosabb/wat-doet-vosabb/>

⁵⁵ Wet op het primair onderwijs: Artikel 50 en 51, gezien 21 juni 2017:
<http://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2017-01-01>

Wet op het voortgezet onderwijs: Artikel 42, 46 en 47, gezien 21 juni 2017:
<http://wetten.overheid.nl/BWBR0002399/2017-01-01>

⁵⁶ K. te Bos en M. Huigsloot (2008). *Over Openbaar Onderwijs*. Woerden: VOS/ABB, p.7.

- Van en voor de samenleving. De openbare school is van en voor de samenleving en betreft leerlingen, ouders en personeelsleden actief bij de besluitvorming over doelstellingen en werkomstandigheden en stemt af met externe betrokkenen en belanghebbenden.
- Levensbeschouwing en godsdienst. De openbare school biedt de gelegenheid om levensbeschouwelijk vormings- of godsdienstonderwijs te volgen.

VOS/ABB vindt dat alle leerlingen de mogelijkheid horen te krijgen om zich op levensbeschouwelijk gebied te ontwikkelen, juist ook in het openbaar voortgezet onderwijs. Volgens VOS/ABB is het kenmerkend voor het openbaar onderwijs dat gelijkwaardigheid van achtergronden en zienswijze centraal staat. Dit komt ook terug in de kernwaarden 'iedereen is welkom', 'iedereen is benoembaar' en 'wederzijds respect'. Deze gelijkwaardigheid betekent niet direct dat de school neutraal is; elke school heeft zijn eigen identiteit. Maar gelijkwaardigheid en wederzijds respect kan wel overgaan in ontmoeting, dialoog en aandacht voor diversiteit. Dit vindt VOS/ABB zeer belangrijk en dit kan tot uiting komen in levensbeschouwelijk onderwijs.⁵⁷

Daarnaast vindt VOS/ABB dat elke school open moet staan voor alle leerlingen en dat zij een voorbeeld moet zijn van de democratische en pluriforme samenleving. Hieraan wordt niet alleen het gelijkwaardigheidsprincipe verbonden maar ook de kernwaarden 'waarden en normen' en 'van en voor de samenleving'. Waarden en normen zijn belangrijk voor levensbeschouwing omdat dit een visie geeft op wat goed leven is. En levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen draagt bij op de manier hoe zij in de samenleving staan.⁵⁸ Tot slot biedt ook de laatste kernwaarde 'levensbeschouwing en godsdienst' inzicht in de visie van VOS/ABB op levensbeschouwelijk onderwijs in het openbaar voortgezet onderwijs. Zoals al eerder is aangegeven vindt VOS/ABB het belangrijk dat alle leerlingen de mogelijkheid krijgen tot levensbeschouwelijk onderwijs, juist in het openbaar onderwijs. Daarom begeleidt VOS/ABB bijvoorbeeld ook scholen voor primair onderwijs om samen met openbare scholen en met docenten GVO en HVO aanbod te ontwikkelen. Deze begeleiding is ook mogelijk voor het voortgezet onderwijs; hoe dit aanbod er precies uit zal zien, is onder andere afhankelijk van de vraag van openbare scholen.⁵⁹

4.2. Selectie voortgezet onderwijs scholen

Voor de stageopdracht van VOS/ABB zijn er interviewgesprekken afgenomen met de schoolleiders en docenten levensbeschouwing, geschiedenis, maatschappijleer of Engels van acht verschillende voortgezet onderwijs scholen.⁶⁰ Dit aantal scholen is gekozen omdat ik in

⁵⁷ F. Breemer en M. Lammers (2016). School! In: *School!Gids. Een toekomstvisie op ons onderwijsbestel*. Vereniging Openbaar Onderwijs en VOS/ABB, p. 5-9; VOS/ABB. Brochure: *Levensbeschouwing juist in het openbaar onderwijs*.

⁵⁸ Breemer en Lammers, School!, p. 5-9; VOS/ABB. Brochure: *Levensbeschouwing juist in het openbaar onderwijs*.

⁵⁹ VOS/ABB. Brochure: *Levensbeschouwing juist in het openbaar onderwijs*.

⁶⁰ In twee gevallen heb ik enkel de docent gesproken omdat op het laatste moment bleek dat de schoolleider

totaal acht weken had om de data te verzamelen en uit te werken. Hierdoor kon ik elke week bij een school langsgaan om interviews af te nemen. Omdat met dit onderzoek ook de huidige situatie wat betreft het levensbeschouwelijk onderwijs op het openbaar voortgezet onderwijs zo goed mogelijk in kaart zou worden gebracht, was het van belang dat de selectie van scholen zo neutraal mogelijk zou gebeuren. Er was een aantal criteria waaraan de geselecteerde scholen moest voldoen.

Ten eerste moest de school onderdeel zijn van een stichting of vereniging die lid is van VOS/ABB. Omdat het onderzoek van VOS/ABB uitging, werden alleen scholen gekozen die ook tot het ledenbestand horen van VOS/ABB. Daarnaast moest de school een voorgezet onderwijs school zijn want dit is de focus van het onderzoek. Een derde criterium was dat de school of scholengemeenschap zoveel mogelijk verschillende onderwijsniveaus aanboden (bijvoorbeeld niet enkel een praktijkschool). Dit criterium was gesteld zodat de huidige situatie van het levensbeschouwelijk onderwijs op het openbaar voortgezet onderwijs zo volledig mogelijk in kaart kan worden gebracht. Omdat na deze criteria de lijst van mogelijk scholen nog steeds groot was, heb ik geprobeerd om scholen te selecteren op basis van spreiding over het land zodat ik zoveel mogelijk verschillende regio's zou aandoen.

In de praktijk was het daadwerkelijk inplannen van interviewgesprekken met de geselecteerde scholen lastiger dan het leek. Ik heb 22 scholen gebeld en meerdere keren gemaïld om een afspraak te maken en uiteindelijk is dit bij acht scholen gelukt. Ondanks dat deze acht scholen allemaal lid zijn van VOS/ABB waren er twee scholen hiervan die geen openbare school zijn. Ik heb besloten hen toch te interviewen en mee te nemen in mijn onderzoek omdat zij juist andere perspectieven kunnen geven. Daarnaast waren deze scholen wel lid van VOS/ABB dus dit is voor de organisatie nog steeds relevant. Achteraf bleek ook dat niet alle scholen waarmee ik een afspraak had gemaakt verschillende onderwijsniveaus aanboden. Dit kwam bijvoorbeeld doordat één school meerdere vestigingen had waarbij de verschillende niveaus waren gescheiden. Uiteindelijk heb ik wel interviews gehad met docenten en schoolleiders van zowel vmbo, havo en vwo dus alle onderwijsniveaus komen alsnog aan bod. Doordat van de 22 aangeschreven scholen er uiteindelijk maar acht scholen waren waarbij ik langs kon komen om een interview te houden, heb ik ook niet alle provincies kunnen aandoen en heb ik soms scholen uit dezelfde regio aangedaan. Dit was enkel een criterium om de lijst van geselecteerde scholen te verkleinen dus dit is verder geen probleem voor het onderzoek zelf.

Voor het onderzoek heb ik de volgende scholen bezocht en interviewgesprekken gehouden met de schoolleider en een docent levensbeschouwing, maatschappijleer, geschiedenis of Engels:⁶¹

Dalton Lyceum Barendrecht – Barendrecht, Zuid-Holland

Het Dalton Lyceum Barendrecht is een openbare school voor vwo (atheneum en gymnasium), havo en mavo. Daarnaast hanteert deze school de uitgangspunten van het

niet kon.

⁶¹ Op alfabetische volgorde.

daltononderwijs. Hierbij staat de leerling centraal. Bij het Dalton Lyceum Barendrecht heb ik een gezamenlijk interviewgesprek gehouden met de schoolleider en een docent maatschappijleer.

ISG Arcus – Lelystad, Flevoland

Het ISG Arcus is een interconfessionele school (protestants christelijk en rooms-katholiek) voor vmbo, mavo, havo, atheneum en gymnasium. Het ISG Arcus behoort tot de Stichting voor Voortgezet Onderwijs Lelystad (SVOL), een stichting die lid is van VOS/ABB. Bij het ISG Arcus heb ik een gezamenlijk interviewgesprek gehouden met de schoolleider en een docent godsdienst.

Jan van Brabant College (vestiging Deltaweg) – Helmond, Noord-Brabant

Het Jan van Brabant College is een openbare school. De vestiging Deltaweg van het Jan van Brabant College is een mavo/vmbo school met lwoo (leerweg ondersteunend onderwijs). Bij het Jan van Brabant College (vestiging Deltaweg) heb ik een apart interviewgesprek gehad met de schoolleider en een docent maatschappijleer.

Regius College Schagen (vestiging Oranjelaan) – Schagen, Noord-Holland

Het Regius College Schagen is een openbare scholengemeenschap voor praktijkonderwijs tot en met gymnasium. Het Regius College Oranjelaan is de vestiging voor vmbo theoretische leerweg. Bij het Regius College Schagen heb ik een gezamenlijk interviewgesprek gehouden met de schoolleider, een docent maatschappijleer en een docent verzorging en levo (levensbeschouwelijke vorming).

RSG Enkuizen – Enkuizen, Noord-Holland

RSG Enkuizen is een openbare scholengemeenschap voor vmbo theoretische leerweg, havo, atheneum en tweetalig onderwijs. Bij het RSG Enkuizen heb ik een interviewgesprek gehad met een docent Engels (die een Young Life stroom heeft opgezet in het eerste jaar).⁶²

Singelland Burgum – Burgum, Friesland

Singelland Burgum is een openbare school voor vmbo en havo. De havo bovenbouw doet Singelland Burgum in samenwerking met CSG Liudger, een christelijke scholengemeenschap. Bij het Singelland Burgum heb ik een apart interviewgesprek gehad met de schoolleider en een docent maatschappijleer/geschiedenis.

Strabrecht College – Geldrop, Noord-Brabant

Het Strabrecht College is een samenwerkingschool (rooms-katholiek, protestants-

⁶² Young Life stroom is een traject voor eerste en tweedejaars leerlingen en is een mengvorm van levensbeschouwing en burgerschapsvorming. Zie: <https://www.rsg-enkuizen.nl/nl/talent/de-4-stromen/young-life-stroom.htm>

christelijk en algemeen). Het is een school voor gymnasium, atheneum, havo en mavo. Bij het Strabrecht College heb ik een apart interviewgesprek gehouden met de schoolleider en met een docent levensbeschouwing.

Winkler Prins (deelschool vwo) - Veendam, Groningen

Het Winkler Prins is een openbare school voor alle vormen van het voortgezet onderwijs; van gymnasium tot en met praktijkonderwijs. Bij het Winkler Prins heb ik een interviewgesprek gehouden met een docent geschiedenis van de deelschool vwo.

4.3. Open en axial coding

Voor de analyse heb ik getracht de methode die Sandra van Thiel, hoogleraar bestuurskunde aan de Radboud Universiteit Nijmegen, heeft beschreven in haar boek *Research Methods in Public Administration and Public Management: An Introduction* zoveel mogelijk te volgen. Zij omschrijft kwalitatieve analyse als volgt:

“In a nutshell, the analysis of qualitative data consists of dividing the data units into even smaller units, labelling these units with a code, and comparing the different codes with each other. This process is often one of trial and error.”⁶³

Zij onderscheidt open en axial coding, interpretatie en theorieontwikkeling als fasen. Deze fasen zijn ook opgenomen in deze analyse. Hier wordt de open en axial coding als eerste besproken. In bijlage 2 in een schema te vinden van deze onderwerpen en deelcodes.

4.3.1. Inhoud: Religieus onderwijs vs. ‘Beschouwen van het leven’

De meeste respondenten, die van vier openbare scholen, de interconfessionele school en de samenwerkingsschool, zijn van mening dat levensbeschouwelijk onderwijs heel breed kan worden opgevat. Zij verstaan onder levensbeschouwelijk onderwijs: het beschouwen van het leven, kennismaken met religies en levensbeschouwingen en een persoonlijke visie op het leven ontwikkelen en deze visie kunnen beargumenteren. Een docent maatschappijleer zegt het volgende over levensbeschouwelijk onderwijs: “*Levensbeschouwelijke vorming vind ik eigenlijk echt een ander vak dan godsdienstonderwijs, namelijk dat je kinderen verschillende levensbeschouwelijke vormen aanreikt en dat ze zelf daarin een keuze mogen maken en kunnen zeggen wat ze geloven en wat ze willen.*” Een andere docent is van mening dat levensbeschouwelijk onderwijs daarnaast ook kan worden gezien als ‘voorbereiding op de samenleving’. Niet om de waarden van het levensbeschouwelijk onderwijs centraal te stellen maar juist om deze waarden te verkennen (dus kennismaken met). Er zijn echter twee respondenten, beiden van een openbare school, die levensbeschouwelijk onderwijs

⁶³ Van Thiel, Research methods, 143.

allereerst als religieonderwijs zien. Een docent maatschappijleer vertelde dat binnen zijn referentiekader levensbeschouwelijk onderwijs voornamelijk onderwijs over de verschillende wereldreligies inhoudt. Een schoolleider van een andere openbare school brengt levensbeschouwelijk onderwijs in verband met religieus onderwijs, namelijk dat leerlingen worden onderwezen *in* een religieuze traditie. Hij zegt het volgende: *“Ik heb de term veel beperkter. Levensbeschouwelijk onderwijs is voor mij met name onderwijs vanuit een religieuze visie”*.

Als het gaat om de inhoud van levensbeschouwelijk onderwijs zijn alle respondenten, op één na, het erover eens dat leerlingen onderwijzen op het gebied van verschillende levensbeschouwingen en religies belangrijk is, op alle scholen thuis hoort en onderdeel is van levensbeschouwelijk onderwijs. Er is echter één schoolleider die vindt dat dit niet per se nodig omdat hij van mening is dat iedereen begrip kan opbrengen voor de religie van iemand anders, ook zonder daar kennis over te hebben. Er is één openbare school waarbij de schoolleider en docent aangeven niets meer te willen doen aan levensbeschouwelijk onderwijs dan kennis geven over verschillende religies en levensbeschouwingen. Zij vinden dat persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling en dialoog aangaan niet thuis hoort op het openbaar onderwijs en dat dit niet de taak is van de openbare school. Deze respondenten vinden dat geloof een privéaangelegenheid is. De respondenten van de zeven andere scholen vinden persoonlijke ontwikkeling wel onderdeel van levensbeschouwelijk onderwijs. Zij vinden dat persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling wel in een openbare school, op een neutrale manier, aan de orde mag komen. De geïnterviewde schoolleiders en docenten van drie scholen geven aan dat persoonlijke ontwikkeling juist het belangrijkste onderdeel is van het onderwijs zelf, zoals deze docent zegt: *“Ik denk dat je de balans zelf kan bepalen. Maar ik zou meer gaan voor de persoonlijke vorming, ontwikkeling, dan echt onderwijs op het gebied van levensbeschouwingen, dus religies. Ook al vind ik dat ook heel mooi en belangrijk.”* De respondenten die persoonlijk ontwikkeling van belang vinden, zijn ook van mening dat de dialoog aangaan tussen leerlingen hoort bij levensbeschouwelijk onderwijs en mag plaats vinden op een openbare school.

4.3.2. Naam: Levensbeschouwing vs. Burgerschapsvorming/LEF

Het levensbeschouwelijk onderwijs als vak wordt in de meeste gevallen ‘levensbeschouwing’ genoemd. Echter is deze benaming niet wenselijk op het openbaar onderwijs. De respondenten van vier openbare scholen vinden dat ‘levensbeschouwing’ teveel connotatie heeft met religieonderwijs of met alleen leren over wereldreligies. Deze respondenten vinden allemaal levensbeschouwelijk onderwijs inhoudelijk goed en waren hier zeer positief over. Alleen vinden zij ‘levensbeschouwing’ niet neutraal genoeg klinken voor het openbaar onderwijs. Deze respondenten geven daarom de voorkeur aan het neutrale ‘burgerschap’. Maar wel waarbij inhoudelijk nog steeds levensbeschouwelijk onderwijs wordt gegeven. Een docent maatschappijleer van een openbare school zegt daarover: *“Interviewer: Zou het voor openbaar onderwijs makkelijker zijn om burgerschapsvorming aan te bieden dan levensbeschouwelijk onderwijs? Docent: Het is hetzelfde, dus hoe je het wilt noemen maakt*

niet heel veel uit maar ik zou dan denk ik wel kiezen voor het neutralere burgerschap.” Daarnaast is deze benaming niet in trek bij ouders en kinderen; de naam ‘levensbeschouwing’ zou niet ‘hip’ genoeg zijn. Een docent van een openbare school geeft aan dat er beter gekozen kan worden voor een andere naam zoals LEF (Levensbeschouwing, Ethiek en Filosofie) of burgerschapsvorming. Dit sluit namelijk beter aan bij de huidige tijd, klinkt beter voor het openbaar onderwijs en is meer in trek bij leerlingen en ouders. Tot slot maken de vooroordelen tegenover het levensbeschouwelijk onderwijs het lastig voor het openbaar onderwijs om dit vak aan te bieden. Ook al geven de meeste respondenten aan dat zij vinden dat levensbeschouwing een zeer breed vakgebied is, toch wordt er door de buitenwereld nog vaak gedacht dat levensbeschouwelijk onderwijs hetzelfde is als religieus onderwijs. Dit is bijvoorbeeld gezegd door een docent godsdienst: *“We lopen tegen een hele rij vooroordelen aan. [...] Want mensen dachten: godsdienst is iets waarbij je de Bijbel uit je hoofd moet kennen, waarbij je de Bijbelboeken kent, dat je Bijbel moet lezen, dat je moet bidden. Dat soort dingen. Nou als dat vooroordeel er maar af is, dan zeggen ze: o, maar jullie hebben het er gewoon met elkaar over. [...] Ik moet toch elke keer weer zeggen: kom op, we zijn hier geen religieuze figuren aan het opleiden. We zijn hier bezig om mensen voor te bereiden op de samenleving.”*

4.3.3. Organisatie: Zelfstandig vak vs. Geïntegreerd in ander vak

Op de scholen waar de interviews zijn afgenomen is enkel op de samenwerkingschool het vak ‘levensbeschouwing’ aanwezig als zelfstandig vak binnen alle leerjaren. Op de interconfessionele school wordt het vak ‘godsdienst’ gegeven, ook aan leerlingen van alle leerjaren. Van de openbare scholen is er slechts één school waar levensbeschouwing als semi-zelfstandig vak wordt aangeboden. Op deze school wordt er in het eerste jaar het vak ‘verzorging en levo’ gegeven. Hierbij staan persoonlijke ontwikkeling en lichamelijke ontwikkeling samen centraal in één vak. Op drie andere openbare scholen is levensbeschouwelijk onderwijs niet als zelfstandig vak aanwezig binnen het curriculum maar wel op een andere, meer impliciete, manier. Op deze scholen vallen onderdelen van levensbeschouwelijk onderwijs onder de vakken geschiedenis en maatschappijleer of bij specifieke projecten. Bij geschiedenis krijgen leerlingen voornamelijk kennis over verschillende religies en levensbeschouwingen. Bij maatschappijleer is dit ook het geval en wordt er aandacht besteed aan persoonlijke ontwikkeling omdat er bepaalde maatschappelijke en levensbeschouwelijk thema’s worden besproken. Op twee openbare scholen is er geen tot zeer weinig levensbeschouwelijk onderwijs te vinden.

De meningen over of er wel of geen vast zelfstandig vak ‘levensbeschouwing’ zou moeten komen op het openbaar voortgezet onderwijs, zijn verdeeld onder de respondenten. De respondenten van drie scholen (één openbare school, interconfessionele school en de samenwerkingschool) vinden dat juist bij een zelfstandig vak er meer ruimte en tijd is voor diepgang en goede communicatie met leerlingen. Deze respondenten vinden het niet alleen bij kennismaken met religies en levensbeschouwingen moet blijven maar dat juist persoonlijke ontwikkeling en de dialoog aangaan met leerlingen van groot belang is.

Religies en levensbeschouwingen zijn onderdeel van de samenleving en levensbeschouwelijk onderwijs heeft met normen en waarden te maken. Bij een expliciet vak is er de mogelijkheid om over levensbeschouwelijke en maatschappelijke vraagstukken te praten en om nuance aan te brengen bij leerlingen. Dit komt omdat het vakgebied levensbeschouwing niet vastzit aan bepaalde exameneisen zoals het vak maatschappijleer. Daarom kan bij levensbeschouwelijk onderwijs diepgang komen die bij andere vakken lastig is. Bij een vak levensbeschouwing is er ruimte voor gesprekken met leerlingen waar er bij andere vakken geen tijd voor is en dit zorgt voor openheid bij leerlingen. Zoals in een gesprek met een docent van een openbare school werd gezegd: *“Interviewer: En levensbeschouwelijk onderwijs zou een vak zijn waar juist wel tijd is voor dit soort zaken? Docent: Ja. [...] Laat het gaan. Het is toch mooi als een onderwerp leerlingen boeit en ze daar iets over te melden hebben. Waarom zou je dan zeggen: nee jongens, we gaan weer terug naar het boek. Dat is zonde. En ik merk dat daar gewoon weinig ruimte voor is.”* Daarnaast zien de respondenten bij het vak levensbeschouwing ruimte voor de school om onderwerpen aan te snijden die juist voor de regio belangrijk is.

De respondenten van de andere openbare scholen vinden dat levensbeschouwing juist geen zelfstandig vak moet zijn in het openbaar voortgezet onderwijs. Zij zijn van mening dat een openbare school geen actief beleid moet voeren om over religies of levensbeschouwingen te praten. Zij zijn niet alleen tegen levensbeschouwing als zelfstandig vak omdat zij vinden dat dit niet thuis hoort in het openbaar onderwijs. Maar ook omdat zij het van belang vinden dat de uitkomsten van het levensbeschouwelijk onderwijs, namelijk respect, begrip en nuance aanbrengen, te zien moeten zijn in de algemene houding van de school. Een schoolleider zegt: *“En de vraag is: wat is de relevantie van een lesje in de week levensbeschouwelijk onderwijs. Ik heb liever dat we dat niet doen maar wel belijden en uitdragen en met elkaar een plezierige gemeenschap creëren. In plaats van dat we iedere week levensbeschouwelijk onderwijs neer te zetten door daar ook lessen van te maken. En vervolgens is er buiten die lessen chaos, is er geen begrip voor elkaar en wordt er van alles gedaan.”* Volgens een respondent, een docent geschiedenis van een openbare school, kan er beter worden gekeken naar wat er al wel wordt gedaan binnen de school aan levensbeschouwing of burgerschapsvorming en er voor zorgen dat burgerschapsvorming en levensbeschouwing binnen het huidige aanbod wordt versterkt en verbeterd. Een extra verplicht zelfstandig vak zal alleen maar discussie en ruzie over de inhoud en de vorm opleveren in plaats van dat er echt zaken op de scholen zullen worden verbeterd, volgens deze docent.

4.3.4. Doel: Bijdrage aan maatschappij

Volgens de respondenten leidt levensbeschouwelijk onderwijs tot meer begrip, respect en waardering voor elkaar. Daarnaast bestaat er binnen dit vakgebied de ruimte om nuance aan te brengen bij leerlingen omdat er tijd is voor discussie en dialoog. Binnen levensbeschouwelijk onderwijs is er ruimte om maatschappelijke en levensbeschouwelijke onderwerpen bespreekbaar te maken en de uitgesproken meningen van leerlingen te

nuanceren. Daarnaast kan levensbeschouwelijk onderwijs zorgen voor meer openheid bij leerlingen omdat levensthema's bespreekbaar worden gemaakt. Volgens een docent levensbeschouwing is niet alleen hij positief over levensbeschouwelijk onderwijs maar ook andere docenten binnen dit vakgebied benadrukken het belang hiervan: *“Ik ben op een congres geweest in Utrecht waar leraren levensbeschouwing waren. Waarvan een deel [van de leraren] aangaf: we hebben niets met religies, we geloven zelf ook niet. Maar het feit dat we dit doen op de scholen blijkt heel hard nodig te zijn. En degenen die dat deden, zeiden: we genieten hiervan, we zorgen voor begrip voor elkaar, dat er openheid komt.”* Een aantal respondenten vindt dat leerlingen beter worden voorbereid door levensbeschouwelijk onderwijs aan te bieden; er is zelfs een schoolleider die denkt dat levensbeschouwelijk onderwijs voor een betere wereld kan zorgen: *“Interviewer: En wat denkt u dat met levensbeschouwelijk onderwijs bereikt kan worden? Schoolleider: Begrip voor mekaar, acceptatie, een betere wereld.”*

Er is echter één docent maatschappijleer die vond dat levensbeschouwelijk onderwijs niet per se voor extra begrip bij leerlingen zorgt. Deze docent geloofde niet dat scholen die wel expliciet levensbeschouwelijk onderwijs op hun programma hebben staan hun leerlingen beter voorbereiden op de samenleving dan scholen die hier niets aan doen. De docent was van mening dat dit meer te maken heeft met de school zelf en de docenten, hoe goed leerlingen worden voorbereid op de maatschappij en dat dit niet afhangt van een bepaald vak.

4.3.5. Motivatie: Persoonlijke ontwikkeling en voorbereiden op samenleving

Volgens bijna alle respondenten (op één na) moet levensbeschouwelijk onderwijs worden gegeven op scholen omdat dit vak positief kan bijdragen aan de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen en de Nederlandse maatschappij. Juist bij levensbeschouwelijk onderwijs kunnen leerlingen zichzelf een spiegel voorhouden en hun eigen visie op het leven ontwikkelen. Alle respondenten zijn van mening dat de Nederlandse samenleving erg divers is wat betreft levensbeschouwelijke stromingen, visies en achtergronden. De geïnterviewde schoolleiders en docenten willen hun leerlingen voorbereiden op zo'n pluriforme maatschappij. Vooral bij de interconfessionele school en de samenwerkingschool werd het belang van deze voorbereiding onderstreept, met name op het gebied van religieuze en levensbeschouwelijke stromingen. Vier respondenten van drie openbare scholen geven aan dat juist vanuit de neutrale positie als openbare school, zij de leerlingen alle religies en levensbeschouwingen kunnen laten zien. Een docent van een openbare school zegt bijvoorbeeld: *“Vanuit de neutraliteit die we hier op school hebben, kun je juist alles laten zien en kunnen kinderen daar zelf een mening over vormen en dat vind ik wel heel belangrijk.”*

4.3.6. Werkwijze: Zelfstandig vak vs. Onderdeel van burgerschapsvorming

Zoals eerder is besproken zijn er drie scholen waarbij levensbeschouwelijk onderwijs als een (semi-)zelfstandig vak wordt aangeboden. Bij het vak levensbeschouwing en godsdienst op de samenwerkingschool en de interconfessionele school staat het leren over verschillende

religies en levensbeschouwingen en persoonlijke ontwikkeling op dit gebied centraal. Op de openbare school wordt er met name aandacht besteed aan kennis over religies en levensbeschouwingen. Dit is ook het geval bij de openbare scholen waar levensbeschouwelijk onderwijs impliciet plaats vindt binnen andere vakken en projecten.

Tijdens de interviewgesprekken is er ook expliciet gevraagd aan de respondenten of zij vonden dat kennismaken met verschillende religies en levensbeschouwingen, persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling en de dialoog aangaan tussen leerlingen aspecten zijn die tot levensbeschouwelijk onderwijs horen. Bijna alle respondenten waren het over eens dat deze verschillende aspecten onderdeel zijn van levensbeschouwelijk onderwijs. Daarnaast zijn de meeste respondenten (van vier openbare scholen, de interconfessionele school en de samenwerkingsschool) van mening dat levensbeschouwelijk onderwijs onderdeel kan zijn van het vak burgerschapsvorming. Volgens een aantal respondenten is dit te realiseren door meer uren maatschappijleer of burgerschapsvorming verplicht te stellen. Ook zijn zij van mening dat docenten nog meer de visie op levensbeschouwing en burgerschap moet uitdragen binnen de school; dit moet niet alleen plaatsvinden bij een specifiek vak. Volgens de respondenten kan voornamelijk de overheid helpen met het realiseren van deze gewenste situatie. Om meer tijd en energie te stoppen in een vak als burgerschapsvorming hebben de scholen geld nodig van de overheid, hebben de respondenten aangegeven. Zij zijn van mening dat er niet genoeg budget is voor scholen om voor dit onderwijs extra docenten aan te trekken. Een docent van een openbare school zegt dit: *“Ik denk dat er vanuit de overheid wat dingen besloten moeten worden. Burgerschapsvorming bijvoorbeeld, school moet er aandacht aan besteden maar er is niet vast gelegd hoe dan precies. En dat is al zo ongeveer tien jaar zo. En er verandert bijna niks. En ik dat dat met levensbeschouwelijke vakken ook zo is. Het staat niet zo vast. Tenminste, niet voor openbare scholen. Dus als er vanuit de overheid wordt gezegd: dit is het kader, dit moeten ze in elk geval weten. Je mag dan zelf bepalen wat dan de balans is tussen persoonlijke vorming en kennisoverdracht ofzo. Ik denk dat dat wel fijn is. En dat er dan ook vanuit de schoolleiding noodzaak is om het aan te pakken.”*

4.4. Theorieontwikkeling

Uit de onderzoeksresultaten komt een aantal belangrijke zaken naar boven dat als een rode draad door de antwoorden van de respondenten loopt. Ten eerste is men van mening dat levensbeschouwelijk onderwijs erg breed kan worden opgevat; het gaat over *het beschouwen van het leven*. Aspecten die behoren tot dit onderwijs zijn kennismaken met verschillende religies en levensbeschouwingen, persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling en de dialoog tussen leerlingen. Daarnaast blijkt dat er weerstand en vooroordelen bestaan tegenover het levensbeschouwelijk onderwijs; dit gaat voornamelijk om de naam en niet zozeer om de inhoud. Het blijkt dat op het openbaar voortgezet onderwijs nog steeds het idee heerst dat levensbeschouwelijk onderwijs daar niet expliciet thuis hoort. Ten derde blijkt dat het doel van levensbeschouwelijk onderwijs voornamelijk

ligt bij het voorbereiden op de samenleving, nuance aanbrengen en zorgen voor meer respect en openheid naar elkaar. De reden waarom men dit wilt bereiken is om te zorgen voor een positieve bijdrage aan de ontwikkelingen van leerlingen en daarbij ook aan de Nederlandse samenleving.

De meningen van de respondenten over of dit vak een op zichzelf staand vak moet zijn, zijn erg verdeeld. Aan de ene kant zou een zelfstandig vak zorgen voor meer ruimte, tijd en openheid om belangrijke levensbeschouwelijke zaken te bespreken. Aan de andere kant zal er veel discussie over zijn hoe dit vak eruit zou komen te zien, hoe hier tijd voor vrijgemaakt moet worden en zijn er nog steeds mensen van mening dat dit vak niet expliciet op het openbaar onderwijs thuis hoort. Tot slot kan uit de onderzoeksresultaten worden opgemaakt dat als er op openbare scholen levensbeschouwelijk onderwijs wordt gegeven, dit voornamelijk gaat over kennismaken met verschillende religies en levensbeschouwingen. Terwijl de meeste respondenten vinden dat ook persoonlijke ontwikkeling en dialoog aangaan zeer belangrijk is. In het volgende hoofdstuk, de conclusie, zal verder worden besproken hoe deze onderzoeksresultaten uitgewerkt kunnen worden.

Hoofdstuk 5: Conclusie

5.1. Conclusie

In de literatuur is besproken dat het huidige openbaar voortgezet onderwijs een actief neutrale houding aanneemt wat betreft levensbeschouwelijk onderwijs. Het idee leeft namelijk dat levensbeschouwelijk onderwijs niet expliciet aanwezig hoort te zijn op het openbaar onderwijs. Dit is ook te zien aan de antwoorden van de respondenten. Van de zes openbare scholen was er maar één school die expliciet levensbeschouwelijk onderwijs als vak had. Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat ondanks dat er niets tot weinig levensbeschouwelijk onderwijs aanwezig is op openbare scholen, de respondenten wel positief zijn over de inhoud van levensbeschouwelijk onderwijs. Hoe komt het dan dat de opdracht die in de Wet op het voortgezet onderwijs staat niet wordt uitgevoerd door de openbare scholen?

Deze discrepantie wordt voornamelijk veroorzaakt doordat er nog veel vooroordelen bestaan tegenover levensbeschouwelijk onderwijs. De meeste respondenten konden uitleggen dat levensbeschouwing veel breder is dan religie(onderwijs) en waren positief over de doelen die bereikt konden worden met levensbeschouwelijk onderwijs. Echter waren de respondenten van de openbare scholen huiverig om levensbeschouwelijk onderwijs expliciet een plek te geven op de school omdat de naam van dit vakgebied niet neutraal genoeg klinkt. Voor vele respondenten heeft de term levensbeschouwing nog teveel te maken met godsdienstig of confessioneel onderwijs. En onderwijs aanbieden die connotatie heeft met religieonderwijs is iets wat de meeste openbare scholen niet willen. Daarnaast lijkt het alsof de respondenten zich niet bewust zijn van de opdracht die de overheid heeft meegegeven met betrekking tot levensbeschouwelijk onderwijs. Nergens uit de interviews blijkt dat de respondenten van deze opdracht op de hoogte waren en ook gaven aan aantal respondenten aan dat zij juist geen levensbeschouwelijk onderwijs aanbieden omdat zij een openbare school zijn.

In de interviews haalden de respondenten zelf telkens het onderwerp burgerschapsvorming aan en een aantal van hen waren van mening dat er geen verschil is tussen levensbeschouwing en burgerschapsvorming. De meeste respondenten waren het erover eens dat levensbeschouwelijk onderwijs prima onderdeel kan zijn van burgerschapsvorming. Naar mijn mening zit er wel een wezenlijk verschil tussen deze twee vakgebieden. Levensbeschouwelijk onderwijs is gericht op de leerling, wat de leerling ziet, ervaart, voelt en hoe de leerling zichzelf als persoon ontwikkelt. Bij burgerschapsvorming is er een soort ideaalbeeld waar leerlingen toe worden opgeleid, namelijk het idee van de 'goede burger'. Bij burgerschapsvorming werkt de leerling toe naar het sociaal wenselijke. Burgerschapsvorming is belangrijk omdat leerlingen daar worden onderwezen in hoe de maatschappij in elkaar zit en hoe ze in de samenleving kunnen participeren. Levensbeschouwelijk onderwijs, als onderdeel van burgerschapsvorming en met behoud van eigen karakter, is met zijn gerichtheid op de persoon een goede aanvulling op burgerschapsvorming. Burgerschapsvorming klinkt neutraler en door levensbeschouwelijk

onderwijs onderdeel te maken van burgerschapsvorming, wordt het voor openbare scholen gemakkelijker om levensbeschouwelijk onderwijs te geven.

Daarom zou levensbeschouwelijk onderwijs, met behoud van eigen karakter, als onderdeel van burgerschapsvorming de oplossing zijn voor het openbaar voortgezet onderwijs. Als levensbeschouwelijk onderwijs onderdeel wordt gemaakt van burgerschapsvorming, lijken openbare scholen er niets op tegen te hebben om de inhoud van levensbeschouwelijk onderwijs daadwerkelijk aan te bieden. Op deze manier kunnen openbare scholen gestimuleerd worden om de opdracht van de overheid wat betreft levensbeschouwelijk onderwijs te aanvaarden en uit te voeren. Door openbare scholen bewust te maken van de opdracht van de overheid op het gebied van levensbeschouwelijk onderwijs, hen meer kaders bieden over wat binnen burgerschapsvorming en levensbeschouwing valt en bepaalde helpende diensten op dit specifieke gebied zichtbaarder laten zijn voor openbare scholen, wordt het voor het openbaar onderwijs nog realistischer om de opdracht van de overheid uit te voeren. Deze conclusie is verder uitgeschreven in een aantal aanbevelingen (zie volgende paragraaf 5.2. Aanbevelingen).

5.2. Aanbevelingen

De manier waarop het beleid van actieve pluriformiteit wat betreft levensbeschouwelijk onderwijs op het openbaar voortgezet onderwijs gestimuleerd kan worden zodat het ook in de praktijk zou kunnen worden aanvaard en worden uitgevoerd zal verder worden uitgewerkt in deze aanbevelingen. Uit de conclusie valt op te maken dat openbare scholen zich niet bewust zijn van de opdracht tot actieve pluriformiteit. Het idee van actieve neutraliteit heerst nog steeds en uit de huidige situatie blijkt dat de openbare scholen weinig doen met levensbeschouwelijk onderwijs, tenminste niet wat recht doet aan de opdracht die is gegeven. Daarom geldt als eerste aanbeveling: *Maak openbare voortgezet onderwijs scholen bewust van de opdracht die zij hebben wat betreft levensbeschouwelijk onderwijs.* Dit proces van bewust maken is voornamelijk een taak van de overheid, maar ook VOS/ABB kan hierbij ondersteunen door deze opdracht meer te promoten bij haar leden.

Het is wel van belang dat bij het bewust maken van het openbaar onderwijs goed wordt nagedacht hoe deze boodschap over de opdracht wat betreft levensbeschouwelijk onderwijs wordt gebracht. Er moet worden ingespeeld op de openbare identiteit van de scholen door bijvoorbeeld aan te geven dat juist op openbare scholen de leerlingen op een neutrale manier kunnen kennismaken met religies en dat leerlingen zich, zonder inmenging van religieuze of levensbeschouwelijk overtuigingen, persoonlijk kunnen ontwikkelen. Door de openbare identiteit als argument te gebruiken voor levensbeschouwelijk onderwijs in het openbaar onderwijs komt de boodschap wellicht veel positiever binnen en heeft het meer kans om aangenomen te worden.

De tweede aanbeveling gaat over de vorm van het levensbeschouwelijk onderwijs die het beste past bij het openbaar onderwijs waardoor de opdracht wellicht makkelijk wordt aanvaard. Het is belangrijk dat deze vorm van levensbeschouwelijk onderwijs op een juiste manier in de praktijk wordt gebracht waarbij de openbare identiteit van scholen weer van

groot belang is. Daarom klinkt de tweede aanbeveling als volgt: *Zorg dat het levensbeschouwelijk onderwijs deel wordt van burgerschapsvorming (of eventueel maatschappijleer) op het openbaar onderwijs.* Door levensbeschouwing deel te maken van burgerschapsvorming of maatschappijleer wordt het voor het openbaar onderwijs veel aantrekkelijker om dit onderwijs aan te bieden.

Daarnaast lijken openbare scholen het lastig te vinden om extra tijd te creëren voor een vakgebied als levensbeschouwing of burgerschapsvorming. De respondenten hebben aangegeven dat ze bij bijvoorbeeld burgerschapsvorming weten dat ze als school daar iets mee moeten doen maar dat het voor hun onduidelijk is hoe ze hier precies invulling aan moeten geven omdat hier geen vaste eisen voor zijn gesteld door de overheid. Dat openbare scholen ook aandacht aan levensbeschouwelijk onderwijs moeten geven, lijken de meeste respondenten zich niet van bewust. Maar zelfs als dit wel duidelijk is, dan lijkt het voor een school lastig te zijn om levensbeschouwelijk onderwijs op een goede manier te incorporeren in het onderwijs omdat scholen niet weten hoe ze dit moeten doen. Hoewel de overheid de scholen wellicht vrij wil laten in hoe ze burgerschapsvorming en levensbeschouwing aanwezig laten zijn, lijken de respondenten graag meer houvast te willen hebben door specifiekere eisen van de overheid. Daarom dat voor de derde aanbeveling geldt: *Geef scholen meer houvast op het gebied van burgerschapsvorming en levensbeschouwelijk onderwijs.* Dit kan bijvoorbeeld door vanuit de overheid specifieke eisen voor burgerschapsvorming en levensbeschouwelijk onderwijs op te stellen. Deze eisen kunnen het wel lastiger maken voor sommige scholen om burgerschapsvorming toe te passen omdat er minder vrijheid is. Maar de respondenten die dit onderwerp aanhalen, geven allemaal aan dat zij vinden dat er te weinig duidelijkheid is op het gebied van burgerschapsvorming.

De laatste aanbeveling sluit bij de vorige aan. Openbare scholen lijken niet bewust af te weten van de opdracht wat betreft levensbeschouwelijk onderwijs. En op het gebied van burgerschapsvorming en levensbeschouwelijk onderwijs blijkt uit de interviews dat openbare scholen niet goed weten hoe ze dit moeten vormgeven of op een betere manier kunnen invullen. Een organisatie als VOS/ABB kan een belangrijk aandeel hebben om deze situatie te verbeteren. VOS/ABB kan worden gezien als een organisatie die de vertaalslag kan maken tussen de abstracte ideeën en wetten van de overheid en de praktische problemen van de scholen. VOS/ABB kan diensten aanbieden en ontwikkelingen die openbare scholen kan helpen om burgerschapsvorming en levensbeschouwelijk onderwijs beter vorm te geven en te integreren in het onderwijs. Daarom geldt als laatste aanbeveling: *Diensten en producten op het gebied van burgerschapsvorming en levensbeschouwelijk onderwijs zichtbaarder maken.* Dit geldt niet alleen voor de diensten en producten van VOS/ABB maar ook van andere organisaties die soortgelijke producten of diensten aanbieden.

Deze aanbevelingen, namelijk openbare scholen bewust maken van de opdracht, levensbeschouwelijk onderwijs onderdeel maken van burgerschapsvorming, meer houvast bieden op het gebied van burgerschapsvorming en levensbeschouwelijk onderwijs en diensten met betrekking tot deze vakgebieden zichtbaarder maken, kunnen ervoor zorgen dat het beleid van actieve pluriformiteit aanvaard en uitgevoerd kan worden op openbaar

voortgezet onderwijs scholen. Een belangrijk punt dat moet worden meegenomen bij alle aanbevelingen is dat er veel aandacht moet blijven en rekening moet worden gehouden met de openbare identiteit van scholen. Als men kan inzien dat levensbeschouwelijk onderwijs juist past bij deze openbare identiteit, is de eerste stap al gezet.

Hoofdstuk 6: Discussie en Reflectie

6.1. Discussie

Dit onderzoek naar hoe het beleid van actieve pluriformiteit in het openbaar onderwijs gestimuleerd kan worden zodat het in de praktijk wordt aanvaard en uitgevoerd en de case study die is gedaan in opdracht van VOS/ABB laat nog veel ruimte voor discussie. In het theoretisch kader zijn drie verschillende theorieën opgenomen namelijk die van Grimmitt, Veugelers en Sterkens. Maar over deze theorieën en over het gebruik van de modellen kan gediscussieerd worden. Sommige personen uit het religie- en levensbeschouwelijk onderwijsveld vinden Grimmitt bijvoorbeeld zeer gedateerd. Daar komt bij dat er natuurlijk nog andere theorieën en methoden bestaan die niet in dit onderzoek aan de orde zijn gekomen. Een idee voor vervolgonderzoek is daarom om een inventarisatie te maken van de meest gebruikte modellen en theorieën op het gebied van religie- en/of levensbeschouwelijk onderwijs en ook de meeste recente theorieën hierin op te nemen.

In dit onderzoek is de opdracht van het openbaar onderwijs wat betreft het levensbeschouwelijk onderwijs veelvuldig besproken. In de conclusie komt naar voren dat het lijkt alsof de openbare voortgezet onderwijs scholen zich niet bewust zijn van deze opdracht. In deze scriptie is daar niet verder onderzoek naar gedaan. Dit zou wellicht wel kunnen in een vervolgonderzoek waar wordt gekeken naar of openbare scholen inderdaad af weten van deze opdracht. Als dit niet het geval is, dan kan er verder onderzocht worden hoe dit komt en hoe scholen bewust kunnen worden gemaakt van deze opdracht. Dit geldt eigenlijk ook voor de gewenste situatie die de respondenten beschreven in de interviews. Bij de case study werd aan de schoolleiders en docenten gevraagd wat zij de ideale situatie vonden wat betreft levensbeschouwelijk onderwijs. Hier kwamen echter vrij algemene antwoorden uit. Een vervolgonderzoek specifiek op dit onderwerp zou nog meer de diepte in kunnen gaan en kunnen uitzoeken wat openbare scholen precies willen op dit gebied en hoe de respondenten van deze scholen dat voor zich zien.

Tot slot is de derde aanbeveling die wordt gedaan in de conclusie een reden voor discussie. Een aantal respondenten die zijn geïnterviewd voor het onderzoek hebben aangegeven dat zij graag meer tijd en geld willen voor burgerschapsvorming en maatschappijleer en dat voornamelijk de overheid hier oplossingen voor kan bieden. Een van de respondenten zei bijvoorbeeld dat als de overheid burgerschapsvorming echt zo belangrijk vindt, dat de overheid hier dan ook geld voor moet vrijmaken. Dit geld mag dan wel alleen worden uitgegeven aan dit specifieke vakgebied (burgerschapsvorming en levensbeschouwelijk onderwijs). De overheid kan dan bepaalde eisen stellen aan scholen willen zij in aanmerking komen voor deze financiële bijdrage. Een aantal respondenten is daarnaast ook voor het verplicht stellen van extra uren maatschappijleer in de bovenbouw. De vraag is alleen hoe reëel deze oplossingen zijn. Burgerschapsvorming is een breed vakgebied die in alle facetten van de school aanwezig is. Hier kunnen niet zomaar eisen aan worden gesteld, zeker niet zonder dat dit veel discussie zal opleveren. Want er moet goed worden onderbouwd waarom bepaalde eisen bijvoorbeeld wel worden gesteld en op andere

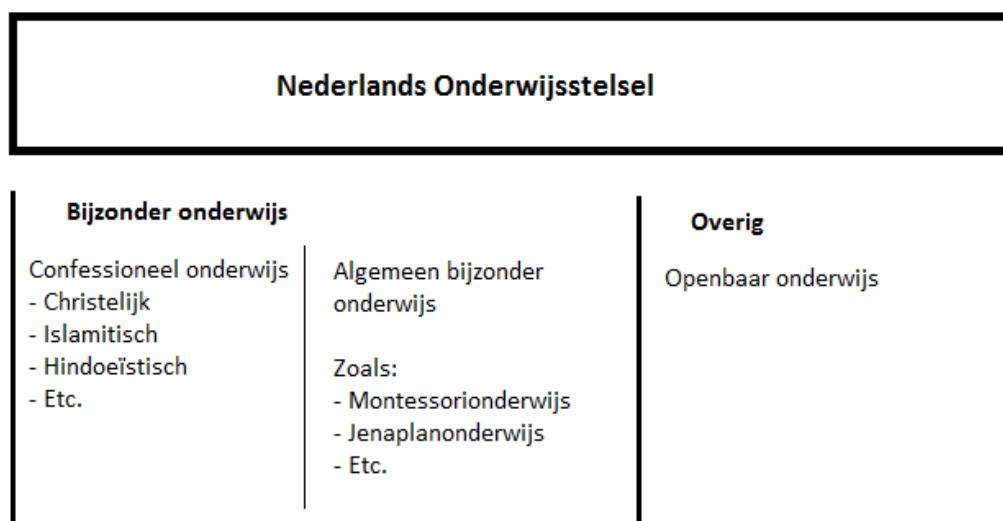
gebieden wel weer vrijheid wordt toegekend. Daarnaast is het de vraag of deze oplossingen passen binnen de vrijheid van het onderwijs. Hoewel dit zeer effectieve oplossingen zouden kunnen zijn, bestaat hier ook veel discussie over.

6.2. Reflectie

Door dit onderzoek, en met name de opdrachtstage bij VOS/ABB, kwam er een aantal zaken naar boven dat mijn aandacht trok. Namelijk de positie van het openbaar onderwijs binnen het Nederlands onderwijsstelsel, het verschil tussen burgerschapsvorming en levensbeschouwelijk onderwijs en de vooroordelen tegenover levensbeschouwelijk onderwijs die nog steeds belemmeringen veroorzaken. Zoals in de literatuur te vinden is, wordt het openbaar onderwijs vaak in verband gebracht met 'neutraliteit' wat betreft levensbeschouwelijk onderwijs. Dit kwam ook een aantal keer terug in de gesprekken met de respondenten; zij geven de openbare identiteit als reden waarom er niets tot weinig wordt gedaan aan levensbeschouwelijk onderwijs. Hier tegenover staat de opdracht die de overheid heeft meegegeven aan het openbaar onderwijs. Ook VOS/ABB vindt dat het openbaar onderwijs actief pluriform moet zijn en juist op openbare scholen kunnen kinderen op een neutrale manier in aanraking komen met verschillende levensbeschouwingen.

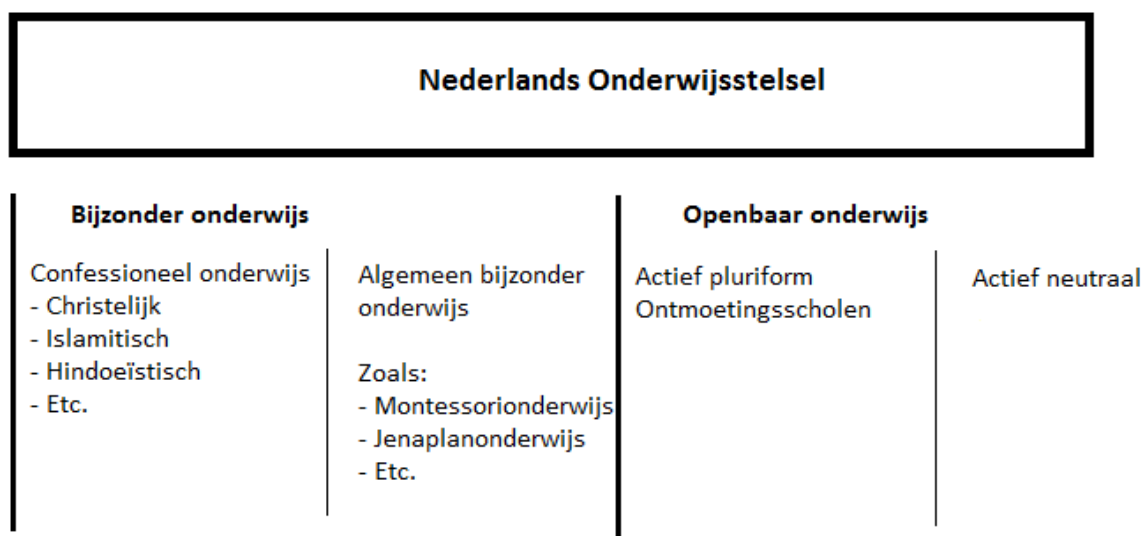
Wat ik heb ondervonden, is dat in mijn beleving het bijzonder onderwijs als een onderscheidende categorie wordt gezien binnen het Nederlands onderwijsstelsel. Binnen het bijzonder onderwijs zijn er confessionele scholen en algemeen bijzondere scholen. Deze scholen hebben een bepaalde religieuze, levensbeschouwelijke of onderwijskundige identiteit. De 'rest', de neutrale en 'normale' scholen die niet een zeer duidelijke (religieuze of onderwijskundige) identiteit hebben en tot het openbare onderwijs behoren, worden, naar mijn mening, gezien als behorend tot de 'overige' categorie (afbeelding 1 is toegevoegd ter verduidelijking).

Afbeelding 1: Bijzonder onderwijs vs. Overig



Maar het openbaar onderwijs is geen 'rest' categorie; het openbaar onderwijs op zichzelf is niet neutraal maar heeft een eigen identiteit. Ik denk dat hierbij dezelfde 'denkfout' wordt gemaakt als bij het idee van secularisatie. Over het algemeen vindt men gesecculariseerde zaken neutraler dan religieuze zaken. Neem als voorbeeld een herdenking. Voor de meeste mensen is een herdenking neutraal als er geen religieuze of levensbeschouwelijk instanties bij betrokken worden. Terwijl het uitsluiten van religie ook niet neutraal is. Juist aandacht geven aan religieuze pluriformiteit zou nog wel eens de meest neutrale optie kunnen zijn. Dit geldt ook voor scholen; door actief levensbeschouwelijk pluriform te zijn, geef je de meest juiste (en waarschijnlijk ook meest neutrale) afspiegeling van de samenleving weer. In plaats van het openbaar onderwijs als behorend tot het vakje 'overig' te zien, moet het openbaar onderwijs eerder als een eigen categorie en identiteit worden opgevat. Want het openbaar onderwijs heeft een eigen identiteit (of dit nou actief pluriform of actief neutraal is). Juist binnen het openbaar onderwijs zijn echte ontmoetingsscholen te vinden, zoals eerder in dit onderzoek ook al is aangestipt, en dit zou het openbaar onderwijs als identiteit kunnen aannemen (zie afbeelding 2 ter verduidelijking).

Afbeelding 2: Bijzonder onderwijs vs. Openbaar onderwijs



Het tweede onderwerp van deze reflectie gaat over het verschil tussen levensbeschouwelijk onderwijs en burgerschapsvorming. Er was een aantal respondenten die van mening was dat hier geen verschil tussen zat. Maar er was ook één docent die iets zei wat ik zeer interessant vond. Deze docent vertelde dat ze levensbeschouwelijk onderwijs erg belangrijk vond en wilde dat dit vak op alle scholen zou worden gegeven omdat het juist heel persoonlijk is. De docent gaf aan dat het bij burgerschapsvorming ook wel voor een gedeelte persoonlijk is maar dat dit toch vooral een statisch vak is. Burgerschapsvorming gaat uit van de gemiddelde mens terwijl niemand gemiddeld is. Dit deed mij verder denken over het verschil tussen levensbeschouwing en burgerschapsvorming. Bij burgerschapsvorming is er een soort

ideaalbeeld waar leerlingen voor worden opgeleid, namelijk het idee van de 'goede burger'. Hoewel niet in de wet vaststaat wat een goede burger zijn precies inhoudt, bestaat er toch wel een soort consensus over. Burgerschapsvorming is erg gericht op het idee van wat je moet gaan worden, namelijk het sociaal wenselijke 'goed burgerschap' en daar werk je naar toe. Bij burgerschapsvorming worden de leerlingen wel een bepaalde richting opgestuurd. De meeste docenten zullen het erover eens zijn dat leerlingen tijdens lessen maatschappijleer gestuurd mogen worden om ze ervan te overtuigen om later te gaan stemmen bijvoorbeeld. Een van de respondenten gaf aan dat ze leerlingen dit oplegde. Terwijl bij levensbeschouwelijk onderwijs er zo min mogelijk sprake is van sturing. Dezelfde respondent gaf aan dat ze geen levensbeschouwelijk onderwijs wilde geven omdat ze de leerlingen geen religie of levensbeschouwing wilde opleggen. Toen het echter ging over stemmen vond de docent dit geen probleem.

Bij levensbeschouwelijk onderwijs gaat het veel meer om de persoonlijke levensbeschouwelijk ontwikkeling van de leerlingen zelf. Deze ontwikkeling is ook helemaal van hunzelf. Bij dit vakgebied werken de leerlingen niet toe naar een ideaalbeeld en worden ze niet opgeleid in een bepaalde levensovertuiging. Levensbeschouwelijk onderwijs is wat elke leerling zelf ervaart ziet en waarbij hij of zij met andere leerlingen in dialoog kan gaan. Het is op de persoon gericht en hoe hij of zij zichzelf wilt ontwikkelen. Burgerschapsvorming is leerlingen opleiden in het sociaal wenselijke terwijl levensbeschouwelijk onderwijs leerlingen meer zelf laat nadenken. Daarom is het, naar mijn mening, van belang dat levensbeschouwelijk onderwijs onderdeel is van burgerschapsvorming. Burgerschapsvorming is belangrijk omdat het leerlingen meegeeft hoe de maatschappij in elkaar zit en hoe een leerling daar het best in participeert. Levensbeschouwelijk onderwijs (als onderdeel van burgerschapsvorming en met behoud van eigen karakter) is een goede aanvulling hierop omdat dit de persoonlijke kant van burgerschapsvorming kan zijn.

Volgens de SLO bestaat burgerschapsvorming uit drie domeinen: democratie, participatie en identiteit. De meeste mensen scharen levensbeschouwing onder het domein identiteit. Ik denk echter dat levensbeschouwelijk onderwijs nog meer verweven zit in burgerschapsvorming dan alleen in het domein identiteit. In dit onderzoek is gebleken dat persoonlijke ontwikkeling, dialoog aangaan en kennismaken met verschillende religies en levensbeschouwingen aspecten zijn van levensbeschouwelijk onderwijs. Bij het domein identiteit past levensbeschouwelijk onderwijs zeker goed; voornamelijk de persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling is hierbij van toepassing. Het dialoog aangaan met en tussen leerlingen kan onderdeel zijn van het domein participatie. Het domein democratie wordt omschreven als 'een manier om verschillende opvattingen en belangen bij elkaar te brengen'; kennismaken met verschillende religies en levensbeschouwingen kan, naar mijn mening, hier zeker aan verbonden worden. Daarom ben ik van mening dat levensbeschouwelijk onderwijs, met behoud van eigen karakter, goed past als onderdeel van burgerschapsvorming.

Literatuurlijst:

Boeken en artikelen:

Berg, B. van der, I. ter Avest en T. Kompels (2013). *Geloof je het zelf?! Levensbeschouwelijk leren in het basisonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Countinho bv.

Bernts, T., G. de Jong en H. Yar (2006). 'Een religieuze atlas van Nederland' in: W. van de Donk, A. Jonkers & G. Kronjee, e.a. (red). *Geloven in het publieke domein: Verkenningen van een dubbele transformatie* [WRR rapport]. Amsterdam: Amsterdam University Press, p. 89-139.

Bijsterveld, S. van, (2013). Een vergeten episode uit de schoolstrijd: de ontdekking van 'openbaar' en 'bijzonder' onderwijs. *Tijdschrift voor Religie, Recht en Beleid* jr. 4, nr. 3.

Burg, W. van der, (2009). *Het ideaal van de neurale staat. Inclusieve, exclusieve en compenserende visies op godsdienst en cultuur*. Den Haag: Boom Juridische Uitgevers.

Casanova, J. (2009). *Europas Angst vor der Religion*. Berlin University Press.

Dölle, A. (2011). De vrijheid van onderwijs in seculier en postmodern Nederland. In: H. Broeksteeg & A. Terlouw (red.), *Overheid, recht en religie*. Deventer: Kluwer.

Friese, S. (2014). *Qualitative Data Analysis with Atlas.ti* (second edition). Thousand Oaks: Sage.

Grimmitt, M. (1987). *Religious Education and Human Development: The Relationship Between Studying Religions and Personal, Social and Moral Education*. Great Wakering: McCrimmons.

Hadiwitanto, H. (2016). *Religion and Generalised Trust, An Empirical-Theological Study among University Students in Indonesia*. Zürich, Lit Verlag.

Hermans, C.A.M. (2001). *Participierend Leren. Grondlijnen van religieuze vorming in een globaliserende samenleving*.

Kamp, K. van der, en J. Albers (2011). 'Nationale herdenkingen zijn gevuld met lege symbolen', in: *Tijdschrift voor Religie, Recht en Beleid*, jr. 2, nr. 1, p. 23-29.

Lammers, M. (2013). Juist in het openbaar onderwijs. *Narhex* jr. 13, nr. 3, p. 41-46.

Lammers, M. (2011). Vrijheid en voorschriften: eisen van de overheid aan het bijzonder onderwijs. In: H. Broeksteeg & A. Terlouw (red.), *Overheid, recht en religie*. Deventer: Kluwer.

Sandberg, R. (2008). Church-state relations in Europe: from legal models to an interdisciplinary approach. *Journal of Religion in Europe* 1, nr. 3.

Sterkens, C. (2001). *Interreligious Learning, The Problem of Interreligious Dialogue in Primary Education*, Leiden, Brill.

Teegelbeckers, H. (20-12-2016). 'Godsdienst en Levensbeschouwelijk onderwijs horen thuis in het openbaar onderwijs' in: *Trouw*, p. 17.

Terpstra, S. (2013). Juist in het openbaar onderwijs. *Narhex* jr. 13, nr. 3, p. 12-14.

Thiel, S. van, (2014). *Research Methods in Public Administration and Public Management: An Introduction*. Routledge.

Veugelers, W. & E. Oostdijk (2013). 'Humanistische Levensbeschouwelijke Vorming. Levensbeschouwelijke vorming in het Nederlandse openbaar onderwijs, in het bijzonder HVO' in: *Pedagogiek*, jr. 33, nr.2.

Veugelers, W. (2008). 'Docenten levensbeschouwing en onderwijs' in: *Ethiek en Maatschappij*, jr. 11, nr. 3.

Wildt, K. de, & R. Plum (2014). Godsdienstonderwijs in Nederland en Duitsland. Een spagaat tussen religie en staat. *Tijdschrift voor Religie, Recht en Beleid* jr. 5, nr. 1.

Websites:

Artikel 23 Grondwet, gezien 21 juni 2017:

<http://www.denederlandsegrondwet.nl/9353000/1/j9vvihlf299q0sr/vi5kn3s122s4>

De Nederlandse Grondwet, Scheiding Kerk en Staat [NL], gezien 21 juni 2017:

<http://www.denederlandsegrondwet.nl/9353000/1/j9vvihlf299q0sr/vid1ivwch6z6>

Informatie openbaar en bijzonder onderwijs Rijksoverheid, gezien 21 juni 2017:

<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/vrijheid-van-onderwijs/inhoud/openbaar-en-bijzonder-onderwijs>

Interview met José Casanova: 'Bijt religie de democratie?' door Wilfred van de Poll, 19 juli 2011, gezien op 21 juni 2017:

<http://www.trouw.nl/tr/nl/5091/Religie/article/detail/2810347/2011/07/19/Bijt-religie-de-democratie.dhtml>

SLO: Veel gestelde vragen over burgerschapsvorming, gezien 21 juni 2017:

<http://www.slo.nl/primair/themas/burgerschap/faq/>

Van Dale woordenboek: Godsdienst, gezien 21 juni 2017:

<http://www.vandale.nl/opzoeken?pattern=godsdiens&lang=nn>

Van Dale woordenboek: Levensbeschouwing, gezien 21 juni 2017:

www.vandale.nl/opzoeken?pattern=levensbeschouwing&lang=nn

Van Dale woordenboek: Religie, gezien 21 juni 2017:

<http://www.vandale.nl/opzoeken?pattern=religie&lang=nn>

Wet op het primair onderwijs: Artikel 50, gezien 21 juni 2017:

<http://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2017-01-01>

Wet op het primair onderwijs: Artikel 51, gezien 21 juni 2017:

<http://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2017-01-01>

Wet op het voortgezet onderwijs: Artikel 46 en 47, gezien 21 juni 2017:

<http://wetten.overheid.nl/BWBR0002399/2017-01-01>

Wet op het voortgezet onderwijs: Artikel 42, gezien 21 juni 2017:

<http://wetten.overheid.nl/BWBR0002399/2017-01-01>

Bijlage 1: Interview guide

1. Identiteit school

Hoofdvraag: Wat is de identiteit van uw school?

Doorvragen:

- Wat houdt dat in?
- Hoe komt dat tot uiting in de praktijk?

Hoofdvraag: Welke waarden, normen en overtuigingen vindt u belangrijk dat de school uitdraagt en die de leerlingen meekrijgen?

Denk aan: gelijkwaardigheid, gelijke kans en mogelijkheden

Hoofdvraag: Zijn dat de kernwaarden van uw school?

De kernwaarden van het openbaar onderwijs zijn: 1. Iedereen is welkom, 2. Iedereen is benoembaar, 3. Wederzijds respect, 4. Waarden en normen, 5. Van en voor de samenleving, 6. Levensbeschouwing en Godsdienst.

Hoofdvraag: Wat is de (levensbeschouwelijke) sociale context waar u uw leerlingen op wilt voorbereiden?

Denk aan:

- Eén autonome religieuze traditie, geen contextualisatie nodig.
- Meerdere religies en levensbeschouwingen die allemaal eigen invulling geven aan het leven.
- Religie/levensbeschouwing speelt geen rol in het publieke domein (is privé).

Hoofdvraag: Hoe wilt u dat de leerlingen de school verlaten?

Denk aan: Waar ligt de focus op: resultaat of burgerschapsvorming?

2. Visie op levensbeschouwelijk onderwijs

Hoofdvraag: Wat is de visie van uw school op levensbeschouwelijk onderwijs?

Doorvragen:

- Wat is uw visie op levensbeschouwelijk onderwijs?

Doorvragen:

- Vindt u dat levensbeschouwelijk onderwijs kennis geeft over verschillende religies of levensbeschouwingen?
- Vindt u dat levensbeschouwelijk onderwijs bedoeld is om de persoonlijke levensbeschouwing van leerlingen te ontwikkelen?
- Vindt u dat bij levensbeschouwelijk onderwijs ook het dialoog aangaan tussen verschillende levensbeschouwingen hoort?

Hoofdvraag: Wat verstaat u onder levensbeschouwelijk onderwijs?

Hoofdvraag: Wat denkt u dat u met levensbeschouwelijk onderwijs kunt bereiken?

Hoofdvraag: Wat is volgens u de houding van het openbaar onderwijs ten opzichte van levensbeschouwelijk onderwijs?

Doorvragen:

- Is dit meer passief pluriform (dus geen/zo min mogelijk levensbeschouwelijk onderwijs) of meer actief pluriform (juist wel levensbeschouwelijk onderwijs)?
- Wat vindt u?

Hoofdvraag: Vindt u levensbeschouwelijk onderwijs van belang?

3. Huidige situatie

Hoofdvraag: Is er sprake van levensbeschouwelijk onderwijs op uw school?

Hoofdvraag: Zo ja, bent u tevreden met de huidige situatie? Waarom wel/niet?

Hoofdvraag: Zo nee, waarom biedt u school geen levensbeschouwelijk onderwijs aan?

Doorvragen:

- Is er te weinig tijd voor levensbeschouwelijk onderwijs?
- Is er te weinig belangstelling? En van wie dan?
- Is dit wel of geen prioriteit voor de school? Waarom wel/niet?
- Zijn er docenten voor deze functie?

4. Gewenste situatie

Hoofdvraag: Stel dat alles mogelijk is, wat is dan de ideale situatie wat betreft levensbeschouwelijk onderwijs op uw school?

Doorvragen:

- Zouden jullie de huidige situatie wat betreft het levensbeschouwelijk onderwijs (of het gebrek hieraan) willen veranderen?
- Wat zijn de wensen van schoolleiders met betrekking tot dit onderwerp? En van de docenten?
- Wat zijn de behoeften van schoolleiders met betrekking tot dit onderwerp? En van de docenten?

Denk aan: wensen/behoeften van ouders, leerlingen, etc.

5. Oplossingsvoorwaarden

Hoofdvraag: Wat is er nodig om de gewenste situatie wat betreft het levensbeschouwelijk onderwijs op de school te realiseren?

Doorvragen:

- Welke belemmeringen zijn er?
- Hoe kan er tijd vrijgemaakt worden voor levensbeschouwelijk onderwijs?
- Hoe kan er belangstelling komen voor levensbeschouwelijk onderwijs?
- Wil de school levensbeschouwelijk onderwijs meer prioriteit geven? Zo ja, hoe dan?
- Kunnen er docenten worden aangetrokken voor deze functie?
- Is het mogelijk om projecten te doen?

Hoofdvraag: Zijn er nog zaken over levensbeschouwelijk onderwijs die wij nog niet besproken hebben en die u graag nog wilt meegeven?

Bijlage 2: Schema coding

Code	Deelcode	
Inhoud	Religieonderwijs	Huidige situatie: Waar gaat het levensbeschouwelijk onderwijs over?
	'Beschouwen van het leven'	Gewenste situatie: Waar zou levensbeschouwelijk onderwijs over moeten gaan>
Naam	Levensbeschouwing	Huidige situatie: Hoe heet het vak?
	Burgerschapsvorming/LEF	Gewenste situatie: Hoe zou het vak moeten heten?
Organisatie	Zelfstandig vak	Huidige situatie: Is het een zelfstandig vak?
	Geïntegreerd in ander vak	Gewenste situatie: Zou het een zelfstandig vak moeten zijn?
Doel	Bijdrage aan maatschappij	Wat wordt er bereikt met levensbeschouwelijk onderwijs?
Motivatie	Persoonlijke ontwikkeling	Huidige situatie: Waarom wordt levensbeschouwelijk onderwijs gegeven?
	Vorbereiden op samenleving	Gewenste situatie: Waarom zou levensbeschouwelijk onderwijs gegeven moeten worden?
Werkwijze	Zelfstandig vak	Huidige situatie: Hoe wordt levensbeschouwelijk onderwijs gegeven?
	Onderdeel van burgerschapsvorming	Gewenste situatie: Hoe zou levensbeschouwelijk onderwijs gegeven moeten worden?