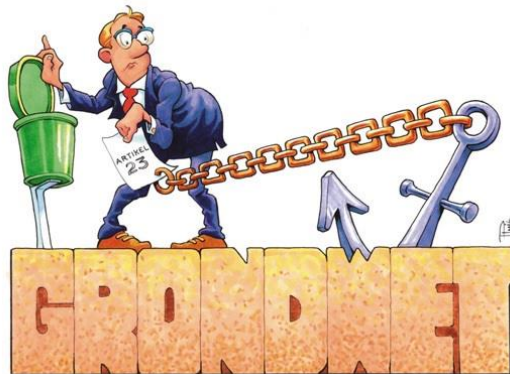




Godsdienstige en levensbeschouwelijke scholen in de Nederlandse samenleving: afschaffen of behouden?

Over de rol van religie en levensbeschouwing in het funderend onderwijs



Naam en studentnummer: Luuk Schuttert – 4500598

Begeleider: dr. M.J Becker

Aantal woorden (exclusief bibliografie): 20.869

Datum: 07-06-2023

Scriptie ter verkrijging van de graad “Master of arts” in de filosofie
Radboud Universiteit Nijmegen

Hierbij verklaar en verzeker ik, Willem Lucas Schuttert, dat deze scriptie zelfstandig door mij is opgesteld, dat geen andere bronnen en hulpmiddelen zijn gebruikt dan die door mij zijn vermeld 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, 7 juni 2023.

Samenvatting

In Nederland is er veel kritiek op overheidsfinanciering van scholen met een godsdienstige of levensbeschouwelijke grondslag. Tegenstanders trekken het bestaan van deze bijzondere scholen als zodanig in twijfel en stellen dat er alleen openbaar seculier onderwijs zou moeten zijn in de Nederlandse samenleving. Voorstanders verdedigen met hand en tand het bestaan en de financiering van deze scholen. In dit onderzoek wordt de stelling onderzocht of bijzondere scholen een plaats dienen te hebben in het Nederlandse onderwijsbestel. Drie filosofische problemen staan centraal in dit onderzoek. Het eerste probleem gaat over de vraag of de vrijheid van onderwijs vrijheid is voor het kind of voor de ouders. Het tweede probleem gaat over de vraag of goed onderwijs de afwezigheid is van de kennis- en waarheidsclaims van godsdienst en levensbeschouwing. Het derde probleem gaat over de vraag welke rol de staat dient in te nemen ten opzichte van het onderwijs.

Inhoudsopgave

1. Inleiding	4
1.1 Probleemstelling.....	4-7
1.2 Onderzoeksvraag en deelvragen.....	7-8
1.3 Opbouw.....	8
2. De vrijheid van onderwijs van artikel 23 Grondwet	9
2.1 De pluriformiteit van het duale bestel in het funderend onderwijs.....	9-11
2.2 Openbaar onderwijs en de rol van godsdienst en levensbeschouwing.....	11
2.3 Het bijzonder onderwijs en de drie deelvrijheden.....	11-12
2.3.1 De vrijheid van stichting.....	12-13
2.3.2 De vrijheid van richting.....	13-14
2.3.3 De vrijheid van inrichting.....	14-15
2.4 Maatschappelijke tendensen: de huidige vrijheid van onderwijs onder spanning.....	15-18
3. Het onderwijsvrijheidsprobleem	19
3.1 Twee opvattingen van vrijheid.....	19
3.1.1 Negatieve vrijheid.....	19-21
3.1.2 Positieve vrijheid.....	21-23
3.2 Het onderwijsvrijheidsprobleem - individu of gemeenschap?.....	23
3.2.1 Kinderen.....	23-24
3.2.2 Negatieve vrijheid van kinderen.....	24-26
3.2.3 Positieve vrijheid van kinderen.....	26-27
3.2.4 Ouders.....	27
3.2.5 Negatieve vrijheid van ouders.....	28-30
3.2.6 Positieve vrijheid van ouders.....	30-32
4. Het wetenschapsfilosofische probleem	33
4.1 De drieslag van Biesta.....	33-34
4.2 Tegenstanders van bijzondere scholen.....	34-35
4.3 Voorstanders van bijzondere scholen.....	35-37
5. Het staatsneutraliteitsprobleem	38
5.1 Paul Cliteur - ethisch liberalisme.....	38-40
5.1.1. Het ethisch liberalisme en de onderwijsvrijheid.....	40-41
5.2 John Rawls - politiek liberalisme.....	41-43
5.2.1 Het politiek liberalisme en de onderwijsvrijheid.....	43-45
5.3 Michael Sandel - communitarisme.....	45-47
5.3.1 Het communitarisme en de onderwijsvrijheid.....	47
6. Conclusie	48-50
Literatuurlijst	51-56

Hoofstuk 1: Inleiding

Ruim een eeuw na de Pacificatie van 1917 vormt de positie van bijzondere scholen nog steeds de input van hevige debatten. Bijzondere scholen zijn scholen die bestaan vanuit een godsdienstige of levensbeschouwelijke overtuiging.¹ Volgens de Onderwijsraad is door verschillende kwesties en gebeurtenissen de maatschappelijke en politieke discussie over de vrijheid van onderwijs van artikel 23 van de Grondwet weer toegenomen.² Voorbeeld is de ophef rond bepaalde passages over seksualiteit in lesmateriaal van islamitische en christelijke scholen.³ Ook de zogenoemde ‘anti-homo verklaringen’ van reformatorische scholen zorgde voor verontwaardiging. Opmerkelijk is dat nu meer reformatorische scholen de anti-homo verklaring hebben ondertekend dan bij de ophef in 2020.⁴ Daarnaast zijn de kledingvoorschriften op reformatorische scholen een probleem.⁵ Bovendien zijn op een reformatorische school in Gorinchem drie leerlingen ongevraagd uit de kast geduwd.⁶ Verder worstelen openbare middelbare scholen met het verzoek om gebedsruimtes voor islamitische leerlingen.⁷ Tot slot waren er beschuldigingen dat docenten op een islamitische middelbare school een deel van het lesprogramma besteedden aan de salafistische geloofsleer en zou er sprake zijn van financieel wanbeheer.⁸

§1.1: Probleemstelling

De overheid kan weinig doen aan deze kwesties en gebeurtenissen, omdat wij in Nederland de vrijheid van onderwijs in artikel 23 van de Grondwet hebben vastgelegd. Die vrijheid zorgt ervoor dat de staat zich niet bemoeit met godsdienstige of levensbeschouwelijke aangelegenheden op bijzondere scholen. Mede door de hierboven genoemde kwesties en

¹ In dit onderzoek worden de woorden ‘godsdienst’ en ‘religie’ als synoniemen gebruikt. Het grootste gedeelte van de bijzondere scholen in het basis- en voortgezet onderwijs is godsdienstig van aard. Een veel kleiner gedeelte is levensbeschouwelijk van aard. Dienst Uitvoering Onderwijs, “DUO Open onderwijsdata, Openbare data en publicaties over bekostigd onderwijs in Nederland,” *Ministerie van Onderwijs, Wetenschap en Cultuur*, geraadpleegd op 3 februari 2023, <https://duo.nl/open-onderwijsdata/databestanden/>.

² Onderwijsraad, *Onderwijsvrijheid en overheidszorg*, 9 december 2019, 13, <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/publicaties/2019/12/9/notitie-onderwijsvrijheid-en-overheidszorg>. De Onderwijsraad is een raad die al meer dan 100 jaar gevraagd en op eigen beweging adviezen schrijft over onderwijsbeleid en -wetgeving aan de regering en de Eerste en Tweede Kamer. De raad is onafhankelijk en de adviezen zijn gebaseerd op wetenschappelijke kennis en inzichten.

³ Andreas Kouwenhoven en Milena Holdert, “Homo-les’ basisscholen omstreden,” *NRC*, 12 september 2019, <https://www.nrc.nl/nieuws/2019/09/12/homo-les-basisscholen-omstreden-a3973100>; Maaïke van Houten, “Orthodoxe school onveilig,” *Trouw*, 5 februari 2020, <https://www.trouw.nl/religie-filosofie/orthodoxe-school-onveilig~b619d660/>.

⁴ Pointer, “Eén op de vijf reformatorische scholen vindt homohuwelijk moreel onacceptabel,” *KRO-NCRV*, 5 februari 2020, <https://pointer.kro-ncrv.nl/een-op-de-vijf-reformatorische-scholen-vindt-homohuwelijk-moreel-onacceptabel>; Pointer, “Ondanks ophef wijzen meer reformatorische scholen homohuwelijk af,” *KRO-NCRV*, 27 mei 2022, <https://pointer.kro-ncrv.nl/ondanks-ophef-wijzen-meer-reformatorische-scholen-homohuwelijk-af>.

⁵ Kaya Bouma, “Zeeuws Calvin College straft leerling om kortebroekprotest: excuses aanbieden of van school af,” *Volkscrant*, 6 september 2019, <https://www.volkscrant.nl/nieuws-achtergrond/zeeuws-calvijn-college-straft-leerling-om-kortebroekprotest-excuses-aanbieden-of-van-school-af~b962919e3/>.

⁶ Esther Rosenburg, “School duwt kinderen ongevraagd uit de kast,” *NRC*, 26 maart 2021, <https://www.nrc.nl/nieuws/2021/03/26/school-duwt-kinderen-ongevraagd-uit-de-kast-a4037387>.

⁷ Andreas Kouwenhoven en Joost Ingen-Housz, “Scholen worstelen met gebedsruimtes voor leerlingen – ‘bij ons wordt niet aan religie gedaan,’” *NRC*, 31 maart 2023, <https://www.nrc.nl/nieuws/2023/03/31/scholen-worstelen-met-gebedsruimtes-voor-leerlingen-bij-ons-wordt-niet-aan-religie-gedaan-a4160998>.

⁸ Deze verwijten bleken achteraf niet juist te zijn. Hatixhe Raba, “Uitspraak Haga Lyceum: hoe zit het met de omstreden school?” *NOS-Nieuws*, 20 januari 2020, <https://nos.nl/artikel/2319421-uitspraak-haga-lyceum-hoe-zit-het-met-de-omstreden-school>.

gebeurtenissen stellen velen dat het bestaan van bijzondere scholen als zodanig onwenselijk is in de Nederlandse samenleving.⁹ Met name de godsdienstige of levensbeschouwelijke grondslag van de school, dringt religieuze en levensbeschouwelijke overtuigingen onnodig op aan kinderen en dat is onwenselijk. Uit onderzoek van het opiniepanel van EenVandaag uit 2019 blijkt dat een meerderheid (60%) in Nederland voor het afschaffen is van het bijzonder onderwijs.¹⁰ Wat daarmee bedoeld wordt is dat godsdienst en levensbeschouwing als grondslag van het onderwijs geen plaats meer dient te hebben in het onderwijsbestel.

De tegenstanders van het bijzonder onderwijs noemen een aantal argumenten om het bijzonder onderwijs af te schaffen. Ten eerste, zou de notie 'vrijheid van onderwijs' meer de nadruk moeten leggen op de vrijheid van het individu en niet op het recht van de groep of gemeenschap.¹¹ Artikel 23 geeft ouders het recht op onderwijs dat in overeenstemming is met hun diepste godsdienstige of levensbeschouwelijke overtuiging.¹² Maar dat frustreert te veel de autonomie en ontplooiingsmogelijkheden van het kind. Het is de taak van het onderwijs om kinderen te vormen tot zelfdenkende burgers. Als kinderen slechts een verlengstuk zijn van de keuzevrijheid van hun ouders, wordt hun morele status als onafhankelijke personen niet gerespecteerd en zelfs ondermijnd.¹³ Daarom is het beter dat de staatstaak van 'zorg' voor het onderwijs enkel gericht is op het recht van het kind op goed onderwijs.¹⁴

Ten tweede, goed onderwijs moet neutraal en objectief zijn.¹⁵ Neutraal in die zin dat actieve geloofsbelijdenis of levensbeschouwing niet thuishoort op school. Er mag wel onderwijs *over* alle religies en levensbeschouwingen worden gegeven, maar niet *vanuit* de godsdienst of levensbeschouwing. Objectief onderwijs betekent dat kinderen met een onbevangen blik en een open houding naar de wereld kijken. Hen moet de methode van het kritisch denken worden aangeleerd. Die methode is gebaseerd op een ethisch principe. Het is moreel gezien beter om een beroep te doen op betrouwbare kennis, dan op onbetrouwbare kennis.¹⁶ De kennisclaims op bijzondere scholen over of vanuit religieuze of levensbeschouwelijke overtuigingen is hoogst problematisch. Daarom moeten kinderen onderwezen worden met de meest betrouwbare kennis die er op dat moment is. Dat laatste doen bijzondere scholen niet, of onvoldoende; zij zouden zelfs kinderen indoctrineren.¹⁷

Ten derde, in een moderne samenleving moet door de overheid gefinancierd onderwijs seculier en neutraal zijn, omdat kerk en staat gescheiden zijn. De overheid is

⁹ Ronit Palache, "Opinie: Word wakker, ieder kind heeft recht op een luik naar de buitenwereld," *Volkscrant*, 29 maart 2021, <https://www.volkscrant.nl/columns-opinie/opinie-word-wakker-ieder-kind-heeft-recht-op-een-luik-naar-de-buitenwereld~b2b5a190/>; Arnold de Groot, "Schaf het bijzonder onderwijs af," *NRC*, 15 maart 2019, <https://www.nrc.nl/nieuws/2019/03/15/schaf-het-bijzonder-onderwijs-af-a3953444>.

¹⁰ Jeroen Kester, "Meerderheid voor afschaffen religieus onderwijs," *EenVandaag*, 24 april 2019, <https://eenvandaag.avrotros.nl/panels/opiniepanel/alle-uitslagen/item/meerderheid-voor-afschaffen-religieus-onderwijs/>.

¹¹ Ernst Hirsch Ballin, "Anders denken over artikel 23 van de Grondwet," in *Vrijheid voor onderwijs: Een uitnodiging tot wisseling van perspectief* (Eindhoven: Damon, 2021), 86-100.

¹² Onderwijsraad, *Grenzen stellen ruimte laten*, 5 oktober 2021, 12-15, <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2021/10/05/grenzen-stellen-ruimte-laten>.

¹³ Roger Marples, "Against faith schools: a philosophical argument for children's rights," *International Journal of Children's Spirituality*, Volume 10, 2005 - Issue 2, 133-147.

¹⁴ Hirsch Ballin, "Anders denken over artikel 23 van de Grondwet," 97.

¹⁵ Rosa van Gool, "Stop de indoctrinatie van kinderen, weg met de onderwijsvrijheid," *Volkscrant*, 24 september 2017, <https://www.volkscrant.nl/columns-opinie/gastcolumn-stop-de-indoctrinatie-van-kinderen-weg-met-de-onderwijsvrijheid~b208aa10/>.

¹⁶ Maarten Boudry en Johan Braeckman, "Kritisch Denken: De Ethische Dimensie," in *Grenzen Aan de Ethiek?* (Gent: Academia Press, 2009), 49-62.

¹⁷ Michael Merry en Marcel Maussen, "Islamitische scholen en indoctrinatie," *TvRRB* 2018-3, 6-22.

neutraal in die zin dat ze geen enkele religie of levensbeschouwing bevoorrecht. Het verlenen van subsidies door de overheid aan kerken of religieuze instellingen is hierdoor niet gepast. Dit zou ook moeten gelden voor het onderwijs.¹⁸

Ten vierde, bijzonder onderwijs leidt tot ongewenste segregatie, omdat leerlingen voornamelijk worden omringd door leerlingen met dezelfde achtergrond en levensbeschouwing. Dit kan leiden tot polarisatie en intolerantie, en het kan de sociale cohesie en integratie in de samenleving ondermijnen.¹⁹ Bijzondere scholen dragen bij aan het gevaar dat er parallelle universums worden gecreëerd waarin vrijheden van jonge mensen worden afgenomen nog voor dat zij weten dat zij deze vrijheden bezitten.²⁰

Als oplossing voor deze problemen dragen de tegenstanders van het bijzonder onderwijs aan dat de staat slechts seculier openbaar onderwijs bekostigt.²¹ Deze scriptie onderzoekt de stelling of bijzondere scholen een plaats dienen te hebben in het Nederlandse onderwijsbestel. Om alleen seculier openbaar onderwijs toe te staan is een grondwetswijziging nodig. Maar gaat een fundamentele grondwetswijziging niet veel te ver? De voorstanders voor het behoud van bijzondere scholen hebben een aantal argumenten tegen de afschaffing.

Ten eerste, een zeer belangrijke achterliggende waarde van de vrijheid van onderwijs is pluriformiteit.²² Over wat goed onderwijs is, lopen de antwoorden in een pluriforme samenleving uiteen. Daarom kan iedere groep in de samenleving zelf haar school oprichten inclusief eigen godsdienstige of levensbeschouwelijke grondslag op kosten van de staat.²³ Het duale bestel dat openbaar en bijzonder onderwijs naast elkaar laat bestaan, draagt bij aan de diversiteit van het onderwijsaanbod en geeft keuzevrijheid aan ouders. Als een ouder niet wil dat zijn of haar kind naar bijzonder onderwijs gaat, dan is er ook openbaar onderwijs.

Ten tweede, we moeten erkennen dat bepaalde thema's en onderwerpen, zoals godsdienst en levensbeschouwing, kennisclaims bevatten die flexibel en onzeker kunnen zijn. Daarom is het niet gepast om bijzondere scholen te verbieden hun eigen koers te varen op bepaalde kennisgebieden. Het is namelijk tegenstrijdig om enerzijds dogmatisch te eisen dat alleen onbetwiste en ware kennis onderwezen mag worden, en tegelijkertijd te betogen dat kinderen moeten begrijpen dat betrouwbare kennis altijd voortkomt uit kritisch onderzoek, het stellen van vragen, niets klakkeloos aannemen en het zoeken naar argumenten.²⁴

Ten derde, een verbod op bijzondere scholen leidt tot staatspedagogiek. Wanneer de overheid de vorm en inhoud van het onderwijs gaat bepalen is dat een keuze voor

¹⁸ Leni Franken, "Geld voor je god? De financiering van levensbeschouwingen in België," *Religie & Samenleving*, Jaargang. 16, nr. 1 (januari 2021), 28-53.

¹⁹ Inspectie van het onderwijs, "Onderwerp van gesprek: Het bestrijden van onderwijsachterstanden en het voorkomen van segregatie Hoe geven gemeenten invulling aan de LEA?" *Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*, 21 december 2022,

<https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/themarapporten/2022/12/21/themarapport-lea>;

Michael Merry, Geert Driessen en Imane Oulali, "Doet onderwijssegregatie er toe?" *Pedagogiek* 2012, 2, 151-164.

²⁰ Palache, "Opinie: word wakker ieder kind heeft recht op een luik naar de buitenwereld."

²¹ Aleid Truijens, "God heeft op school niets te zoeken," *Volkskrant*, 15 maart 2019,

<https://www.volkskrant.nl/columns-opinie/god-heeft-op-school-niets-te-zoeken~b8c352ac/>.

²² Onderwijsraad, *Grenzen stellen ruimte laten*, 13; Onderwijsraad, *Artikel 23 Grondwet in maatschappelijk perspectief*, 5 april 2021, 39-40. <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2012/04/05/artikel-23-grondwet-in-maatschappelijk-perspectief>.

²³ Chris Hermans, *Vrijheid voor onderwijs. Een uitnodiging tot wisseling van perspectief* (Eindhoven: Damon, 2021), 11.

²⁴ Michael Merry en Marcel Maussen, "Islamitische scholen en indoctrinatie," 21.

staatsonderwijs. De overheid gaat één specifieke, dwingende, uniforme visie over het onderwijs voorschrijven, namelijk een liberale seculiere onderwijsvisie. Dat is geen neutrale positie. Het is niet de taak van de overheid om voorschrijvend op te treden over het onderwijs en de gemeenschappelijke ruimte in Nederland. In plaats daarvan moeten de verschillende groepen in de samenleving leidend zijn. Deze groepen hebben namelijk elk een eigen visie op wat het betekent om een goed mens te zijn en een goed leven te leiden. Door het bestaan van diverse scholen krijgt iedereen de mogelijkheid om vanuit zijn of haar eigenheid een waardevolle bijdrage te leveren aan de samenleving.²⁵

Ten vierde, de onderwijsvrijheid houdt ook in dat er vrijheid bestaat om af te wijken van wat de meerderheid als normaal heeft verklaard.²⁶ Pluralisme en tolerantie vereisen dat er altijd ruimte is voor afwijkende visies op wat waar en onomstreden is. Vrijheid van onderwijs gaat om het verdragen dat er op een school opvattingen worden onderwezen die niet jouw opvattingen zijn, zoals over godsdienst en levensbeschouwing, de evolutietheorie of vraagstukken over seksualiteit.²⁷

§1.2: Onderzoeksvraag en deelvragen

Gelet op het voorgaande is de onderzoeksvraag van deze scriptie: godsdienstige en levensbeschouwelijke scholen in de Nederlandse samenleving: afschaffen of behouden? Dit onderzoek kijkt naar welke plaats godsdienst en levensbeschouwing in het onderwijs moet krijgen. Specifiek kijkt dit onderzoek naar het funderend onderwijs²⁸, omdat de algemene en persoonlijke ontwikkeling en vorming vooral in de jonge jaren van iemands leven plaatsvindt. Bovendien is het belang van onderwijs moeilijk te overschatten. Talloze studies hebben aangetoond dat het ontvangen van kwalitatief goed onderwijs de sleutel is tot economisch welzijn, persoonlijk geluk, een gezond leven en effectief burgerschap.²⁹ Vanuit welke grondslag en op welke manier het onderwijs wordt gegeven op basis- en middelbare scholen, is daarom zeer belangrijk. Door te kijken naar veelvoorkomende voor- en tegenargumenten over het eventuele afschaffen van bijzonder onderwijs en deze argumenten filosofisch te benaderen, hoop ik het debat meer diepgang te geven. Specifiek kijk ik naar drie problemen.

Het eerste filosofische probleem is wat ik noem het onderwijsvrijheidsprobleem. Zowel de voorstanders als tegenstanders van het bijzonder onderwijs, gebruiken vrijheid als argument voor het behoud of de afschaffing van het bijzonder onderwijs. Bij het onderwijsvrijheidsprobleem gaat het in de kern over de vraag voor wie het onderwijs vrij is: de ouders van een specifiek godsdienstige of levensbeschouwelijke groep of het kind. Dient de staat tegemoet te komen aan de vrijheid van een religieuze of levensbeschouwelijke gemeenschap, of moet de staat de individuele vrijheid van het kind verdedigen? Anders gezegd, dient artikel 23 voorrang te geven aan het individu of aan de gemeenschap? Om deze vragen te kunnen beantwoorden, gebruik ik het klassieke essay *Twee opvattingen van vrijheid* van Isaiah Berlin waarin hij een onderscheid maakt tussen negatieve en positieve vrijheid.³⁰

²⁵ Erik Borgman, "De onderwijsvrijheid is dood, leve de vrijheid van onderwijs!" *CDV* 2022/3, 52.

²⁶ Borgman, "De onderwijsvrijheid is dood, leve de vrijheid van onderwijs!" 52.

²⁷ Paul Frissen, "Het recht op ondraaglijk verschil. Artikel 23 (vrijheid van onderwijs): een prachtig artikel met een diepe opvatting van vrijheid," in *Ware tolerantie: Hoe we onszelf kunnen zijn en elkaar toch kunnen verdragen* (Amsterdam: Van Gennep, 2022), 195-204.

²⁸ Wat staat voor het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs.

²⁹ Paul Zoontjes, *Onderwijsrecht. Eenheid in verscheidenheid* (Den Haag: Boom juridisch 2019), 23-24. Zie vele bronnen daar.

³⁰ Isaiah Berlin, *Twee opvattingen van vrijheid*, Vertaling door Tine Ausma en nawoord door Hans Blokland (Amsterdam: Boom 2015).

Reden hiervoor is dat ‘vrijheid’ een centraal begrip is binnen dit klassieke werk. Door dit vrijheidsconcept te gebruiken en toe te passen, hoop ik een diepere laag aan de politieke kwestie van de onderwijsvrijheid te geven.

Het tweede probleem is wat ik noem het wetenschapsfilosofische probleem. Een principieel bezwaar tegen bijzondere scholen, is dat de grondslag van waaruit deze scholen onderwijs geven geen betrouwbare kennis vertegenwoordigen, omdat geen betrouwbare kenbronnen bestaan over het geloof in goden.³¹ Bij dit probleem staat de vraag centraal of het onvrij is voor kinderen als zij religieuze of levensbeschouwelijke stellingen als waarheid krijgen onderwezen op school. Is goed onderwijs de afwezigheid van de kennis- en waarheidsclaims van godsdienst en levensbeschouwing? Om die vragen te kunnen beantwoorden, moet er een normatieve uitspraak worden gedaan over wat goed onderwijs is. Gert Biesta heeft drie parameters ontworpen waarbij goed onderwijs als normatief vraagstuk centraal staat, namelijk: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming.³² Ik bespreek bij dit probleem de tegen- en voorstanders van bijzondere scholen met deze drie parameters.

Het derde filosofische probleem dat ik bespreek is het staatsneutraliteitsprobleem. De kern van dit probleem gaat over de vraag welke positie de staat dient in te nemen ten opzichte van het onderwijs. Wie heeft het voor het zeggen in onderwijszaken: de overheid, het schoolbestuur en/of de ouders? Dient de staat neutraal te zijn ten opzichte van het onderwijs? Kan de staat wel neutraal zijn en is dat ook wenselijk? Ik gebruik voor dit probleem de theorieën van Paul Cliteur, John Rawls en Michael Sandel over de neutraliteit van de staat en pas die toe op de politieke kwestie van de onderwijsvrijheid.³³ Ik maak gebruik van deze auteurs, omdat het beginsel van de scheiding van kerk en staat en de liberale neutraliteit een centrale rol spelen bij Cliteur en Rawls wanneer zij spreken over principes van rechtvaardigheid en rechten. Deze centrale punten zijn ook argumenten in de politieke kwestie van de onderwijsvrijheid. Sandel heeft stevige kritiek op de liberale visies van Cliteur en Rawls. Deze liberale visies zijn te leeg en te veeleisend om rechtvaardigheid na te streven.

§1.3: Opbouw

Om de centrale vraag te kunnen beantwoorden, heeft dit onderzoek de volgende structuur. Om de drie filosofische problemen te kunnen bespreken, ga ik in het tweede hoofdstuk eerst in op wat de vrijheid van onderwijs van artikel 23 van de Grondwet inhoudt. Ook bespreek ik in dit hoofdstuk een aantal maatschappelijke ontwikkelingen die druk zetten op de huidige invulling van de onderwijsvrijheid. In het derde hoofdstuk schets ik eerst het vrijheidsconcept van Berlin en vervolgens bespreek ik het onderwijsvrijheidsprobleem. In het vierde hoofdstuk wordt gekeken naar het wetenschapsfilosofische probleem. In het vijfde hoofdstuk ga ik in op het staatsneutraliteitsprobleem. In het laatste hoofdstuk beantwoord ik de onderzoeksvraag en trek ik een conclusie.

³¹ Amber Dujardin, “Is de vrijheid van onderwijs nog wel van deze tijd?” *Volkskrant*, 28 april 2019, <https://www.trouw.nl/nieuws/is-de-vrijheid-van-onderwijs-nog-wel-van-deze-tijd~baac7382/>.

³² Gert Biesta, *Goed onderwijs en de cultuur van het meten* (Den Haag: Boom/Lemma, 2012), 30-33.

³³ Paul Cliteur, *Moreel Esperanto: Naar een autonome ethiek* (Amsterdam: Uitgeverij De Arbeiderspers, 2007); John Rawls, *Political Liberalism* (New York: Columbia University Press, 1993); Michael Sandel, *Politiek en moraal: Filosofie voor het publieke debat*, Vertaald door Marjolijn Stoltenkamp en Joost Zwart (Utrecht: Ten Have, 2016).

Hoofdstuk 2: De vrijheid van onderwijs van artikel 23 Grondwet

In dit hoofdstuk beschrijf ik hoe de vrijheid van onderwijs geregeld is in Nederland. Wat houdt de vrijheid van onderwijs van artikel 23 van de Grondwet in en welke maatschappelijke ontwikkelingen spelen in Nederland, die van invloed zijn op de vrijheid van onderwijs? De structuur van dit hoofdstuk is als volgt. In §2.1 bespreek ik de pluriformiteit van het duale bestel in het funderend onderwijs. In §2.2 behandel ik welke rol godsdienst en levensbeschouwing spelen in het openbaar onderwijs. Vervolgens schets ik in §2.4 de vrijheid van onderwijs in samenhang met het bijzonder onderwijs en ga ik in op welke rol godsdienst en levensbeschouwing spelen op bijzondere scholen. Ten slotte, ga ik in §2.5 in op drie verschillende actuele maatschappelijke ontwikkelingen die van invloed zijn op de vrijheid van onderwijs.

§2.1: De pluriformiteit van het duale bestel in het funderend onderwijs

Artikel 23 van de Grondwet is gebaseerd op het pluriformiteitsidee, omdat er verschillende ideeën zijn over wat goed onderwijs is.³⁴ Om pluriformiteit te realiseren is er in Nederland binnen het funderend onderwijs sprake van een duaal onderwijsbestel, bestaande uit het bijzonder onderwijs en het openbaar onderwijs. Dat onderscheid is onder meer inhoudelijk. Een bijzondere school is gefundeerd op één, bewust eenzijdige, religieuze of levensbeschouwelijke visie op mens en samenleving.³⁵ Het openbaar onderwijs is door de overheid aangeboden onderwijs dat algemeen voor eenieder toegankelijk en neutraal van karakter is.³⁶ De overheid heeft een positieve verplichting om zowel het openbaar als het bijzonder onderwijs te ondersteunen en te faciliteren.³⁷ In 2020 gingen in het funderend onderwijs 71,56% van de leerlingen een bijzondere school en gingen 28,44% van de leerlingen naar een openbare school.³⁸

De waarde 'pluriformiteit' heeft in het duale bestel meerdere uitwerkingen. Ten eerste, betekent pluriformiteit bij artikel 23 van de Grondwet het waarborgen van de geestelijke pluriformiteit. Op basis van de geestelijke pluriformiteit kan een specifieke godsdienstige of levensbeschouwelijke groep in de Nederlandse samenleving zonder overheidsinmenging een eigen visie op mens en samenleving tot uitdrukking brengen in het onderwijs.³⁹ Ook heeft de geestelijke pluriformiteit een connectie met het beginsel van de scheiding van kerk en staat. De scheiding van kerk en staat betekent in de eerste plaats het neutrale karakter van het openbare onderwijs. Godsdienstige en levensbeschouwelijke groepen bemoeien zich niet met wat er op een openbare school gebeurt. Tegelijk, en dat is

³⁴ Theo Joosten, "Onderwijsvrijheid: een duurzame waarde," in *De houdbaarheid van het duale bestel: overeenkomsten en verschillen tussen openbaar en bijzonder onderwijs 100 jaar na de Pacificatie* (Den Haag: Sdu Uitgevers, 2017), 62.

³⁵ Deze visie wordt ook wel de richting van de school genoemd. In Nederland worden de volgende richtingen onderscheiden: antroposofisch (vrije-schoolonderwijs), evangelische broedergemeente, evangelisch, gereformeerd vrijgemaakt, hindoeïstisch, humanistisch, interconfessioneel, islamitisch, joods, protestants christelijk, reformatorisch, rooms-katholiek en een aantal katholieke en protestantse samenwerkingscholen. Dick Mentink, Ben Vermeulen en Paul Zoontjes, "Artikel 23 Onderwijs," in *Uitleg van de Grondwet* (Den Haag: Boom Juridisch, 2021), 494.

³⁶ Mentink, Vermeulen en Zoontjes, "Artikel 23 Onderwijs," 508.

³⁷ Mentink, Vermeulen en Zoontjes, "Artikel 23 Onderwijs," 472.

³⁸ Centraal Bureau voor de Statistiek, "Onderwijsinstellingen; grootte, soort, levensbeschouwelijke grondslag," laatst gewijzigd op 29 juli 2022, <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/03753/table?fromstatweb>.

³⁹ Dick Mentink en Ben Vermeulen, *Artikel 23 Grondwet: de basis van het Nederlandse onderwijsrecht* (Den Haag: Sdu Uitgevers, 2011), 31.

het tweede aspect, is de scheiding van kerk en staat ook te zien in het idee dat de overheid zich niet bemoeit met de godsdienstige en levensbeschouwelijke zaken op bijzondere scholen.⁴⁰ Artikel 23 staat hier voor de afwezigheid van staatspedagogiek.⁴¹ Staatspedagogiek is de mogelijkheid van de staat om burgers via de publieke moraal een inhoudelijke conceptie van het goede leven voor te houden.⁴² De staat moet niet met een eigen gekozen inhoud en doelen de kinderen opvoeden.

De tweede uitwerking van het pluriformiteitsidee is de samenhang tussen opvoeding en onderwijs.⁴³ Ouders hebben het recht hun kinderen op te voeden naar hun eigen levensbeschouwelijke opvattingen over het goede leven. Ook als die opvoedingsidealen haaks staan op die van de overheid of opvattingen die breed in de samenleving heersen.⁴⁴ De gedachte is dat wat op school wordt geleerd mag aansluiten bij de geest en de sfeer van de opvoeding die de kinderen thuis ontvangen. Het stelsel van onderwijsvoorzieningen moet verzekeren dat er voor iedere ouder een vaste band bestaat tussen de in het gezin levende opvattingen over mens en samenleving en het te geven onderwijs.⁴⁵ Ouders mogen de eigen tradities, overtuigingen en achtergrond meegeven aan hun kinderen binnen het onderwijs.⁴⁶ Hoewel de ouderlijke keuzevrijheid voor een specifieke school niet expliciet staat beschreven in artikel 23, wordt die wel verondersteld.⁴⁷

De opvoedingsvrijheid van ouders binnen het onderwijs is nauw verweven met de gewetensvrijheid van ouders. De vrijheid van onderwijs komt voort uit de mogelijkheid voor ouders om hun kinderen godsdienstig of levensbeschouwelijk op te voeden. Voor aanhangers van een godsdienst of levensbeschouwing is opvoeding in overeenstemming met de eigen overtuigingen een religieuze plicht. De mogelijkheid om kinderen onderwijs te laten volgen bij een school van de eigen opvatting voorkomt gewetensnood bij deze ouders.⁴⁸

Vanuit de opvoedingsvrijheid en gewetensvrijheid veronderstelt artikel 23 dat er een voldoende pluriform scholenaanbod tot stand kan komen. Een belangrijk vertrekpunt van artikel 23 is dat iedereen zoveel mogelijk naar de eigen overtuiging kan leven.⁴⁹ Op deze manier wordt ruimte gegeven aan uiteenlopende opvattingen over 'het goede leven' en de invulling van onderwijs op basis daarvan.⁵⁰ Het duale bestel geeft ruimte aan afwijkende opvattingen, waardoor een politieke meerderheid niet via het onderwijs zijn levensovertuiging aan minderheden zou kunnen opleggen. Pluriformiteit betekent ook dat ouders ervoor kunnen kiezen om hun kinderen juist niet naar een bijzondere school te sturen. Daarom dient de overheid ook voldoende gelegenheid te geven tot het volgen van openbaar onderwijs. Maar een stelsel met alleen door de staat gefinancierde openbare scholen zou ouders verhinderen om hun kinderen onderwijs te laten volgen aan een school die in lijn ligt

⁴⁰ Dick Mentink, *Tien jaar later: over pluriformiteit en identiteit, over grondwetgever en wetgever* (Den Haag: Boom Juridische Uitgevers 2008), 13.

⁴¹ Onderwijsraad, *Onderwijsvrijheid en overheidszorg*, 40.

⁴² Johan de Jong, *Waardenopvoeding en Onderwijsvrijheid* (K.U. Nijmegen: 1998), 240.

⁴³ Mentink en Vermeulen, *Artikel 23 Grondwet*, 31.

⁴⁴ Onderwijsraad, *Onderwijsvrijheid en overheidszorg*, 37-38.

⁴⁵ Dick Mentink, *Tien jaar later*, 6.

⁴⁶ Onderwijsraad, *Grenzen stellen ruimte laten*, 12.

⁴⁷ Onderwijsraad, *Onderwijsvrijheid en overheidszorg*, 41.

⁴⁸ Onderwijsraad, *Onderwijsvrijheid en overheidszorg*, 41.

⁴⁹ Henk Post, *Gelijkheid als nieuwe religie: Een studie over het spanningsveld tussen godsdienstvrijheid en gelijkheid* (Nijmegen: Wolf Legal Publishers, 2010), 6.

⁵⁰ Onderwijsraad, *Onderwijsvrijheid en overheidszorg*, 40.

met hun specifieke opvattingen over opvoeding. Een duaal bestel garandeert een variëteit aan opvattingen over wat goed onderwijs is.⁵¹

§2.2: Openbaar onderwijs en de rol van godsdienst en levensbeschouwing

Omdat een openbare school uitgaat van de overheid en Nederland het principe van de scheiding van kerk en staat kent, mag het onderwijs niet gebaseerd zijn op één godsdienst of levensovertuiging.⁵² Openbaar onderwijs is levensbeschouwelijk neutraal. Levensbeschouwelijke neutraliteit kan op twee manieren worden opgevat: passieve en actieve neutraliteit. Passieve neutraliteit betekent dat de overheid zich geheel afzijdig houdt bij godsdienstige of levensbeschouwelijke zaken. Passieve neutraliteit heeft tot gevolg dat op openbare scholen geen aandacht wordt besteed aan uiteenlopende godsdiensten en levensbeschouwingen.⁵³ In de tweede helft van de 20^e eeuw wijzigt de passieve neutraliteit naar actieve pluriformiteit. Het openbaar onderwijs mag niet blind zijn voor de pluriformiteit van de in de samenleving levende overtuigingen. Actieve pluriformiteit houdt in dat onderwijs *over* godsdienst of levensbeschouwing past binnen de openbare school, maar les *in* of *vanuit* godsdienstige of levensbeschouwelijke opvattingen niet.⁵⁴ Het gevolg is dat op een openbare school geen uitspraken worden gedaan over de juistheid van godsdienstige of levensbeschouwelijke opvattingen. De wezenlijke kenmerken van een openbare school zijn openheid, ontmoeting en de dialoog. Actieve pluriformiteit betekent dat de school en de leerkracht diverse levensbeschouwingen onbevooroordeeld naar voren moeten brengen in het onderwijs. Een noodzakelijke voorwaarde voor een actief pluriforme benadering is de ontwikkeling van kritisch bewustzijn van het kind over de eigen politieke, maatschappelijke en levensbeschouwelijke opvattingen.⁵⁵

Actieve pluriformiteit is voor openbare scholen in het funderend onderwijs een wettelijke plicht: “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”.⁵⁶ Dit houdt praktisch in dat op openbare scholen in de lessen gelijkwaardig en in gelijke mate aandacht wordt geschonken aan de verschillende godsdienstige en levensbeschouwelijke stromingen in de Nederlandse samenleving.⁵⁷

§2.3: Het bijzonder onderwijs en de drie deelvrijheden

Om grondrechten te classificeren bestaat er een onderscheid tussen sociale en klassieke grondrechten.⁵⁸ Artikel 23 is zowel een sociaal als een klassiek grondrecht. Het eerste lid stelt

⁵¹ Onderwijsraad, *Artikel 23 Grondwet in maatschappelijk perspectief*, 40-41.

⁵² De centrale overheid beheert zelf geen openbare scholen in het funderend onderwijs, maar laat het beheer over aan schoolbesturen en gemeenten. Zie artikel 1 Wet op het primair onderwijs en art. 1 Wet voortgezet onderwijs 2020. Onderwijsraad, *Onderwijsvrijheid en overheidszorg*, 24.

⁵³ Brief van de Minister voor Voortgezet Onderwijs en Media, *Vaststelling van de begrotingsstaten van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (VIII) voor het jaar 2019*, 35 000 VIII, nr. 186, 2-3, https://www.eerstekamer.nl/behandeling/20190529/brief_regering_uitvoering_motie/document3/f=/vkzgis17lut.pdf.

⁵⁴ Onderwijsraad, *Onderwijsvrijheid en overheidszorg*, 24.

⁵⁵ VOSABB, “Daarom! Openbaar onderwijs verbindt,” Geraadpleegd op 2 februari 2023, <https://www.vosabb.nl/wp-content/uploads/2014/09/Brochure-Diploma-openbaar-onderwijs.pdf>.

⁵⁶ Zie artikel 46 lid 3 Wet op het primair onderwijs en artikel 2.3 Wet voortgezet onderwijs 2020.

⁵⁷ Onderwijsraad, *Onderwijsvrijheid en onderwijszorg*, 24.

⁵⁸ Ernst Hirsch Ballin, “De grondwet uitleggen,” in *Uitleg van de grondwet* (Den Haag: Boom juridisch), 36-37.

dat het onderwijs een voorwerp is van de aanhoudende zorg van de regering. Dat betekent dat onderwijs een sociaal grondrecht is. Sociale grondrechten dragen de overheid op om bepaalde activiteiten te ontplooiën, bevatten taakstellingen voor de overheid en zijn een inspanningsverplichting voor de overheid. Sociale grondrechten bewerkstelligen dat iedere burger kan beschikken over bijvoorbeeld voldoende gezondheidszorg, onderwijs en inkomen.⁵⁹

De veelgebruikte aanduidingen ‘vrijheid van onderwijs’ of ‘onderwijsvrijheid’ staan niet expliciet beschreven in artikel 23 van de Grondwet.⁶⁰ In het tweede lid van artikel 23 staat dat het geven van onderwijs vrij is. Deze termen geven aan dat het artikel een klassiek grondrecht is. Bij klassieke grondrechten moet de overheid zich onthouden, ze zijn ‘afweerrechten’ voor de burger. Klassieke grondrechten beschermen de burger tegen de staat.⁶¹ Bij de vrijheid van onderwijs betekent dat de godsdienstige of levensbeschouwelijke grondslag van de school vrij is van politieke sturing. Het artikel beschermt groepen burgers tegen inmenging van de staat. Om de vrijheid van onderwijs voor iedereen mogelijk te maken moet de staat de bijzondere school ook financieren. Hier wordt het sociale grondrecht verbonden met het klassieke grondrecht.⁶² De onderwijsvrijheid, die de grondwet als klassiek grondrecht beschermt, omvat drie deelvrijheden: de vrijheid van stichting, de vrijheid van richting en de vrijheid van inrichting. Deze drie deelvrijheden zijn van belang voor de aard van een bijzondere school.⁶³

§2.3.1: De vrijheid van stichting

De eerste deelvrijheid is die van stichting en wordt ook wel de vrijheid van oprichting genoemd.⁶⁴ Die houdt in dat iedereen in Nederland het recht heeft om een school op te richten. De werkingssfeer van de vrijheid van stichting strekt zich uit over de fase waarin nog geen school is opgericht.⁶⁵ In de praktijk heeft de vrijheid van stichting vooral betekenis in relatie tot het grondwettelijk verankerde recht op bekostiging.⁶⁶ Het oprichten en in stand houden van een school is een kostbare aangelegenheid. Meestal is schoolstichting uitsluitend mogelijk met financiële steun van de overheid. Het belang van de bekostigingsaanspraak voor het slagen van een stichtingsinitiatief kan dan ook moeilijk worden overschat.⁶⁷ Om voor bekostiging in aanmerking te komen, moeten scholen aan een aantal wettelijke vereisten voldoen. Die eisen beogen een balans te vinden tussen twee doelstellingen. Enerzijds proberen zij recht te doen aan de keuzevrijheid van ouders en anderzijds moeten zij ervoor zorgen dat de kosten van particuliere schoolstichtingen beheersbaar blijven.⁶⁸ De kern van deze wettelijke eisen worden gevormd door de verplichting om bijzonder onderwijs naar dezelfde maatstaf als het openbaar onderwijs te bekostigen.

⁵⁹ Constantijn Kortmann, *Constitutioneel recht*, bewerkt door P.T.T. Bovend'Eert et al. (Deventer: Wolters Kluwer, 2021), 454-455.

⁶⁰ Kortmann, *Constitutioneel recht*, 600.

⁶¹ Kortmann, *Constitutioneel recht*, 455.

⁶² Kortmann, *Constitutioneel recht*, 600.

⁶³ Kortmann, *Constitutioneel recht*, 601.

⁶⁴ Stefan Philipsen, *De vrijheid van schoolstichting: Over de reikwijdte van de vrijheid van stichting in het basis- en voortgezet onderwijs* (Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam, 2017).

⁶⁵ Philipsen, *De vrijheid van schoolstichting*, 78.

⁶⁶ Beschreven in lid 7 van de artikel 23.

⁶⁷ Philipsen, *De vrijheid van schoolstichting*, 91.

⁶⁸ Philipsen, *De vrijheid van schoolstichting*, 106.

Tot een paar jaar geleden was het vrijwel onmogelijk om een nieuwe school op te richten, omdat scholen een herkenbare godsdienst of levensbeschouwing in de Nederlandse samenleving moesten vertegenwoordigen. Door een onlangs aangenomen wet, de Wet Meer Ruimte voor Nieuwe Scholen (Hierna: WMRNS), wordt de eis verlaten dat een nieuwe school een herkenbare godsdienst of levensbeschouwing moet hebben om voor bekostiging door de staat in aanmerking te komen. Hierdoor hebben nieuwe scholen een gelijke kans, om op een pedagogische, filosofische of maatschappelijke grondslag in welke zin dan ook, tot het onderwijsbestel toegelaten te worden. Zelfs als een nieuwe school geen specifieke grondslag heeft, vormt dat geen belemmering voor overheidsfinanciering. De nieuwe wet stelt als voorwaarde dat de persoon die een nieuwe school wil oprichten, moet bewijzen dat er voldoende interesse is voor de nieuwe school. Dit kan bijvoorbeeld met verklaringen van ouders die aangeven interesse te hebben in de nieuwe school of door een marktonderzoek uit te laten voeren.⁶⁹

In Nederland wordt het met deze nieuwe wet gemakkelijker om een nieuwe bijzondere school op te richten. Dat is volgens de tegenstanders van bijzondere scholen een negatieve ontwikkeling, omdat er meer bijzondere scholen worden opgericht die extreme opvattingen kunnen onderrichten. Een gevolg van deze wet is bijvoorbeeld dat de politieke partij Forum voor Democratie zijn eigen school heeft opgericht, waar veel kritiek op kwam.⁷⁰ Ook het islamitisch onderwijs profiteert door deze nieuwe onderwijswet. Maar liefst 20 procent van de plannen voor nieuwe scholen hebben een islamitische grondslag. Islamitisch onderwijs is in de politiek vaak onderwerp van discussie, omdat de angst bestaat dat het onderwijs op gespannen voet staat met westerse waarden en de integratie belemmert.⁷¹

§2.3.2: De vrijheid van richting

De richtingsvrijheid is de tweede deelvrijheid en betekent de mogelijkheid om in het onderwijs een 'fundamentele oriëntatie, ontleend aan een welbepaalde godsdienstige overtuiging of levensbeschouwing in het onderwijs tot uitdrukking te brengen'.⁷² De richting van de school wordt bepaald door diepgewortelde godsdienstige of levensbeschouwelijke overtuigingen met een specifiek mens- en maatschappijbeeld. De specifieke godsdienstige of levensbeschouwelijke grondslag van de school kan het hele onderwijs en het hele handelen van de school doordeesemen. De grondslag komt niet alleen tot uitdrukking bij het vak godsdienst, maar ook in andere vakken, in de omgangsvormen op school, het schoolklimaat als zodanig en de houding van de school ten opzichte van medemens en de samenleving.⁷³ Daarbij verschaft de godsdienstige of levensbeschouwelijke oriëntatie een opvoedkundige zelfstandigheid voor de school. Die oriëntatie sluit aan bij de wens van ouders dat de school

⁶⁹ Tweede Kamer, *Wijziging van een aantal onderwijswetten in verband met verduidelijking van de burgerschapsopdracht aan scholen in het funderend onderwijs*, 35 050, Nr. 3, 3.

⁷⁰ Daniëlla Van 't Erve, "Ruim vijftig nieuwe scholen maken kans op financiering," *AOB*, 1 november 2021,

<https://www.aob.nl/nieuws/vijftig-nieuwe-scholen-maken-kans-op-financiering/>; Aryan van der Leij,

"Onderwijs à la Baudet is een ratjetoe voor elitekinderen," *NRC*, 26 april 2022,

<https://www.nrc.nl/nieuws/2022/04/26/onderwijs-a-la-baudet-is-een-ratjetoe-voor-elitekinderen-a4118669>.

⁷¹ Ashwant Nandram en Fleur Damen, "Goede kans op verdrievoudiging van het aantal islamitische middelbare scholen," *Volkskrant*, 30 oktober 2021, <https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/goede-kans-op-verdrievoudiging-van-het-aantal-islamitische-middelbare-scholen~bbce09df/>. Maar tegelijk is wetenschappelijk aangetoond dat de meeste islamitische scholen bijdragen aan de integratie van hun leerlingen in de Nederlandse samenleving. Marietje Beemsterboer, "Islamitische scholen dragen bij aan integratie," *TvRRB* 2019-1, 26-36.

⁷² Mentink, Vermeulen en Zoontjes, "Artikel 23 Onderwijs," 478.

⁷³ Onderwijsraad, *Onderwijsvrijheid en overheidszorg*, 32.

van hun kinderen uitgaat van vergelijkbare godsdienstige of levensbeschouwelijke overtuigingen, als die van henzelf. Dat het richtingsbegrip wordt ontleend aan een godsdienst of levensovertuiging, betekent dat de onderwijswetgeving grote terughoudendheid moet betrachten bij het voorschrijven van leerdoelen en eindtermen, waarin een normatieve mens- en maatschappijvisie tot uitdrukking komt. Hierin is het klassieke afweerelement van het grondrecht te zien.⁷⁴

Vanuit politiek-filosofisch perspectief is de richtingsvrijheid aan te merken als communitaristisch. Ieder godsdienstig of levensbeschouwelijk collectief in de Nederlandse samenleving moet de vrijheid hebben om de eigen overtuigingen in het onderwijs tot uitdrukking te brengen.⁷⁵ Door de WMRNS is dat communitaristische begrip groter geworden. Ieder levensbeschouwelijk collectief kan toetreden tot het onderwijsbestel. Hierdoor kan er zonder inmenging van de overheid voluit gekozen worden voor een grondslag die past bij de overtuigingen van leerlingen en ouders.⁷⁶ De betekenis en bescherming van het richtingsbegrip blijft op alle andere plekken in de wet onveranderd. Ook de positie van bestaande bijzondere scholen verandert niet.⁷⁷

§2.3.3: De vrijheid van inrichting

De derde deelvrijheid is die van inrichting. De inrichtingsvrijheid is de vrijheid van het schoolbestuur te kiezen voor een bepaalde onderwijskundig-pedagogische visie, de vrijheid om de eigen huishouding en de bijbehorende organisatie te regelen, en de vrijheid om het beheer en het bestuur van de school naar eigen inzichten vorm te geven, alsook de vrijheid om daadwerkelijk onderwijs te (doen) geven.⁷⁸ Alle scholen, ongeacht of ze bijzonder of openbaar zijn, bieden onderwijs dat georganiseerd is op basis van een onderwijskundige methode. Bijzondere scholen kunnen ook een religieuze én een onderwijskundige grondslag hebben.⁷⁹

De inrichtingsvrijheid staat in verband met de vrijheid van richting en kan niet worden gezien als een apart recht. De inrichtingsvrijheid valt gedeeltelijk te zien als de praktische vertaling van de vrijheid van richting. De vrijheid van inrichting zorgt ervoor dat vorm en inhoud wordt gegeven aan de richting van de school. Om de richting in de praktijk te kunnen realiseren, heeft een bijzondere school ruimte nodig, om een eigen identiteit vorm te geven en naar eigen inzicht onderwijs te verzorgen zonder overheidsbemoeienis.⁸⁰

Een onderdeel van de vrijheid van inrichting is dat het bestuur van bijzondere scholen ook organisatorische autonomie bezitten.⁸¹ Dat betekent dat de school gaat over zaken zoals ordehandhaving, het te hanteren onderwijskundige onderwijsconcept, het rooster en de manier van lesgeven. Onder de noemer 'pedagogische autonomie' beschikken openbare scholen grotendeels over dezelfde vrijheid op dit soort zaken. Ook bestaat binnen de organisatorische autonomie handelingsruimte voor onderwijsprofessionals om hun vak uit te

⁷⁴ Kortmann, *Constitutioneel recht*, 603.

⁷⁵ Adriaan Vleugel, *Het juridische begrip van godsdienst* (Deventer: Wolters Kluwer, 2018), 360.

⁷⁶ Onderwijsraad, *Artikel 23 Grondwet in maatschappelijk perspectief*, 40.

⁷⁷ Tweede Kamer, *Wijziging van een aantal onderwijswetten in verband met verduidelijking van de burgerschapsopdracht aan scholen in het funderend onderwijs*, 4.

⁷⁸ Jacob De Boer, *De vaststelling en handhaving van deugdelijkheidseisen in het onderwijs* (Den Haag: Boom juridisch, 2021), 35.

⁷⁹ Mentink, Vermeulen en Zoontjes, "Artikel 23 Onderwijs," 494.

⁸⁰ Onderwijsraad, *Onderwijsvrijheid en overheidszorg*, 23; Kortmann, *Constitutioneel recht*, 604.

⁸¹ Mentink, Vermeulen en Zoontjes, "Artikel 23 Onderwijs," 492.

oefenen.⁸² Bij deze drie deelvrijheden is het ook zo dat de onderwijsvrijheid niet toekomt aan degene die onderwijs ontvangen, zoals ouders en leerlingen, maar aan diegenen die een school oprichten en daarbinnen onderwijs verzorgen. Schoolbesturen dragen de primaire verantwoordelijkheid voor de inrichting en kwaliteit van een school, die aansluit bij de wensen van de ouders.⁸³

De vrijheid van onderwijs is niet onbegrensd. De overheid kan ingrijpen, omdat zij een verantwoordelijkheid heeft voor de inrichting en het functioneren van het stelsel van onderwijsvoorzieningen als geheel.⁸⁴ In het funderend onderwijs spelen publieke en maatschappelijke belangen, zoals een goed functionerende democratie, de kwaliteit van samenleven en een goed opgeleide beroepsbevolking, een rol. Artikel 23 van de Grondwet geeft de overheid drie met elkaar verbonden instrumenten om aan de zorgplicht te voldoen.⁸⁵ Allereerst mag de overheid eisen stellen en voorwaarden verbinden aan de bekostiging van een school, die financiering wil ontvangen. Ook houdt de onderwijsinspectie namens de overheid toezicht op de kwaliteit van onderwijs. Daarnaast mag zij wettelijke eisen stellen aan de bekwaamheid en zedelijkheid van leerkrachten en onderwijzers. Dit worden ook wel de deugdelijkheidseisen genoemd.⁸⁶

Deugdelijkheidseisen zijn minimumeisen, waaraan besturen en scholen moeten voldoen. Binnen die randvoorwaarden kunnen scholen zelf de onderwijskwaliteit realiseren. De onderwijskwaliteit in gaat over de kwaliteit van het onderwijs dat op een school gegeven wordt. Het gaat om het onderwijsproces zelf en de leerlingresultaten, maar ook om het sociale klimaat, de kwaliteitscultuur en de financiële verantwoording.⁸⁷ Het wettelijk vastleggen van zulke deugdelijkheidscriteria verplicht scholen aandacht te besteden aan zaken die de overheid voorschrijft.⁸⁸ De inspectie houdt toezicht op de door de overheid gestelde regels of voorwaarden, zodat de basiskwaliteit van het onderwijs is gewaarborgd.⁸⁹ Als een school zich niet aan de regels of voorwaarden houdt, kan de minister de bekostiging geheel of gedeeltelijk stopzetten. De deugdelijkheidseisen en de onderwijskwaliteit zijn geleidelijk meer verweven met elkaar geraakt. De overheid is de kwaliteit van onderwijs meer gaan invullen door directe kwaliteitseisen te stellen. Bijvoorbeeld door meer inhoudelijke doelen te stellen aan vakken als rekenen, taal en geschiedenis.⁹⁰

§2.4: Maatschappelijke tendensen: de huidige vrijheid van onderwijs onder spanning

Een drietal maatschappelijke ontwikkelingen zorgen ervoor dat de vrijheid van onderwijs onder druk staat. Voor de tegenstanders van het bijzonder onderwijs zijn deze ontwikkelingen positief te noemen, omdat de invloed van godsdienst en levensbeschouwing afneemt op bijzondere scholen. Voor degenen die het bijzonder onderwijs willen behouden zijn deze

⁸² Kortmann, *Constitutioneel recht*, 604.

⁸³ Zoontjes, *Onderwijsrecht. Eenheid in verscheidenheid*, 59-61.

⁸⁴ Onderwijsraad, *Onderwijsvrijheid en overheidszorg*, 26.

⁸⁵ Deze drie instrumenten staan beschreven in artikel 23 lid 2 Grondwet.

⁸⁶ Onderwijsraad, *Onderwijsvrijheid en overheidszorg*, 26.

⁸⁷ PORaad, "Het model Regie op Onderwijskwaliteit: hoe hoog leg jij de lat?" Geraadpleegd op 13 maart 2023, <https://www.poraad.nl/over-de-po-raad/het-model-regie-op-onderwijskwaliteit-hoe-hoog-leg-jij-de-lat>.

⁸⁸ Onderwijsraad, *Onderwijsvrijheid en overheidszorg*, 27. In artikel 9 Wet primair onderwijs en hoofdstuk 2 Wet voortgezet onderwijs 2020 staat wat de inhoud van het onderwijs moet bevatten in het funderend onderwijs.

⁸⁹ Oberon, "Evaluatie deugdelijkheidseisen funderend onderwijs," Geraadpleegd op 15 maart 2023, 5, <https://open.overheid.nl/documenten/ronl-bed3bcd-b4c1d-40ed-90cc-bc6f8105bfa0/pdf>.

⁹⁰ Onderwijsraad, *Onderwijsvrijheid en overheidszorg*, 27.

ontwikkelingen negatief, want zij kunnen steeds minder vanuit de eigen identiteit onderwijs geven en ontvangen.

De eerste ontwikkeling is dat de individuele vrijheid van de leerling en de ouder steeds meer centraal komen te staan. Sinds de jaren tachtig en negentig van de vorige eeuw verschuift in het onderwijs de politieke aandacht van de positie van onderwijsaanbieders naar die van onderwijsvragers. Er wordt sindsdien een sterkere nadruk gelegd op het belang van de positie van de leerling en de ouder ten opzichte van de school.⁹¹ Dit heet ook wel het proces van materialisering van het recht op onderwijs. De Onderwijsraad erkent dit proces van materialisering.⁹² De Onderwijsraad stelt dat de grotere aandacht in de huidige tijd voor de rechten van het kind vragen om nieuwe afwegingen, bijvoorbeeld ten opzichte van de gewetensvrijheid van ouders.⁹³ Tegelijk is in het huidige denken over mensenrechten een bredere beweging waar te nemen. Mensenrechten dienen in het bijzonder bescherming te bieden aan personen bij wie de positie onvoldoende krachtig en stevig genoeg is om zichzelf te verdedigen tegen een bepaalde macht. Kinderen zijn hier een voorbeeld van. Kinderrechten zijn mensenrechten van minderjarigen. Deze mensenrechten impliceren niet dat het ouderlijk gezag buiten werking wordt gesteld. Het ouderlijk gezag behoort gericht te zijn op een tot ontplooiing komende eigen identiteit van het kind in plaats van op de reproductie van de identiteit van de ouders.⁹⁴ Daarom moet artikel 23 niet alleen gaan over de verhouding tussen de staat en de ouders, maar ook over het recht van het kind om zijn eigen persoonlijkheid, talenten, geestelijke en lichamelijke vermogens zoveel mogelijk te kunnen ontplooiën.⁹⁵ De opvoedings- en gewetensvrijheid van de ouders komt onder druk te staan, omdat de rechten van het kind om zichzelf te kunnen ontplooiën zwaarder zouden wegen.

De tweede ontwikkeling is dat het onderscheid tussen openbare en bijzondere scholen vervaagt, wat leidt tot een uitholling van de onderwijsvrijheid in het funderend onderwijs, aldus de voorstanders van het bijzonder onderwijs.⁹⁶ De term 'dual bestel' suggereert dat er twee massieve blokken naast elkaar bestaan, maar dat is niet zo. Het onderscheid tussen openbaar en bijzonder onderwijs is inmiddels op een zodanige wijze verbleekt dat het in wezen niets meer voorstelt.⁹⁷ Dat komt door de maatschappelijke ontwikkeling dat bijzondere scholen niet te veel mogen afwijken van de dominante, liberale meerderheidscultuur in Nederland. Gevolg is dat vrijwel alle websites van openbare en bijzondere scholen verkondigen dat ze het kind centraal stellen. Borgman komt dan ook tot de conclusie dat scholen op elkaar zijn gaan lijken. Maar men kan ook een andere toegestane en wenselijke afwijkende visie op het onderwijs hebben.⁹⁸

De derde ontwikkeling is dat de overheid steeds meer het funderend onderwijs stuurt,

⁹¹ Charles Glenn and Jan De Groof, *Finding the Right Balance: freedom, autonomy and accountability in education* (Utrecht: Boom Juridische uitgevers/Lemma 2002), 61.

⁹² Onderwijsraad, *Artikel 23 Grondwet in maatschappelijk perspectief*, 39.

⁹³ Hirsch Ballin, "Anders denken over artikel 23 van de Grondwet," 9-10, 86-100.

⁹⁴ Hirsch Ballin, "Anders denken over artikel 23 van de Grondwet," 98.

⁹⁵ De vrijheid van het kind om zijn vermogens te kunnen ontplooiën zou meer als waarde op zichzelf moet worden. Dat zou in lijn zijn met artikel 29, eerste lid, aanhef en onder d, van het Kinderrechtenverdrag.

⁹⁶ Paul Zoontjes, "Onderwijsvrijheid en democratische rechtsstaat," *NJB* 2022/527, afl. 9, 624-634; Borgman, "De onderwijsvrijheid is dood, leve de vrijheid van onderwijs!" 50-58.

⁹⁷ Frissen, "Het recht op ondraaglijk verschil," 195-204. Erik Borgman, "De ruimte om steeds te doen wat gedaan moet worden. Het actuele belang van onderwijsvrijheid," in *Waar is het onderwijs goed voor? Anders denken over onderwijs* (Eindhoven: DAMON, 2020), 70-98.

⁹⁸ Borgman, "De onderwijsvrijheid is dood, leve de onderwijsvrijheid," 52.

terwijl nergens objectief is bepaald welke normen de overheid moet of mag stellen.⁹⁹ Waar houdt de vrijheid van onderwijs op, en is staatsbemoedening gerechtvaardigd en waar niet? Hoe 'eigen' mag een school zijn? Volgens Frissen heeft de politiek het exclusieve recht om de inhoud en de doelen van het onderwijs te bepalen.¹⁰⁰ Maar omdat de overheid het onderwijs steeds meer stuurt, wordt de Grondwet als sturingsmodel gebruikt. En dat is een gruwel voor elke verdediger van de klassieke grondrechten.¹⁰¹

Op twee terreinen is de overheid steeds meer het onderwijs gaan sturen.¹⁰² Ten eerste, bemoeit de overheid zich steeds meer met de kwaliteit van het onderwijs door de inhoud en doelen van het onderwijs te bepalen. Ten tweede bepaalt de overheid steeds meer wat 'goed' onderwijs is. De Wet ter verduidelijking van de burgerschapsopdracht is hier een voorbeeld van.

Nog niet zo lang geleden stelde de overheid zich terughoudend op wanneer het ging over het garanderen van de daadwerkelijke kwaliteit van het onderwijs. Het enige interventiemechanisme om de kwaliteit van onderwijs te waarborgen, was het centraal schriftelijk eindexamen in het voortgezet onderwijs. Een eerste verandering was dat de overheid, in 1993 in het basisonderwijs en in 2006 in de onderbouw van het voortgezet onderwijs, wettelijke kerndoelen mocht vaststellen in het onderwijs.¹⁰³ Deze kerndoelen geven het niveau van de leerling aan over de kennis, inzicht en vaardigheden die de leerling aan het eind van de onderwijsperiode moet hebben bereikt. Kerndoelen richten zich primair tot de scholen, en oefenen een belangrijke uniformerende invloed uit op de opzet van het lesprogramma en de inhoud van de voorgeschreven lesboeken. Een tweede verandering kwam er met de herstructurering en intensivering van het inspectietoezicht. Het onderwijstoezicht is in zijn huidige vorm gebaseerd op een vastgesteld toezichtskader door de minister. Sinds 2010 zijn er wettelijke normen voor de minimumkwaliteit van het onderwijs op basisscholen en middelbare scholen.¹⁰⁴ Wordt het onderwijs door de inspectie zeer zwak bevonden? Dan kan de minister besluiten de bekostiging van de bijzondere school te beëindigen.¹⁰⁵

Ook is de nieuwe wettelijke burgerschapsopdracht voor alle scholen een duidelijk verpakte overheidssturing en daarmee een druk op de vrijheid van onderwijs.¹⁰⁶ Eén van de burgerschapsopdrachten is dat scholen zich herkenbaar moeten richten op het bijbrengen van respect voor en kennis van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat. Kritiek op deze burgerschapsopdracht is de onbepaaldheid van de term 'de basiswaarden van de democratische rechtsstaat'.¹⁰⁷ Volgens Van den Brink, is er sprake van een onaanvaardbare inperking van de onderwijsvrijheid als deze liberale interpretatielijn leidend zou worden als

⁹⁹ Frissen, "Het recht op ondraaglijk verschil," 200; Stichting Leerplan Ontwikkeling, "Kerndoelen," 3 november 2022, <https://www.slo.nl/sectoren/po/kerndoelen/>.

¹⁰⁰ Frissen, "Het recht op ondraaglijk verschil," 202.

¹⁰¹ Frissen, "Het recht op ondraaglijk verschil," 202.

¹⁰² In 1993 voor het basisonderwijs en in 2006 voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Zoontjes, "Onderwijsvrijheid en democratische rechtsstaat," 628-630.

¹⁰³ In 1993 voor het basisonderwijs en in 2006 voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

¹⁰⁴ Te vinden in artikel 10a Wet op het primair onderwijs en artikel 2.94 Wet Voortgezet Onderwijs 2020.

¹⁰⁵ Op basis van artikel 164b Wet op het primair onderwijs en artikel 2.95 Wet Voortgezet Onderwijs 2020.

¹⁰⁶ Frissen, "Het recht op ondraaglijk verschil," 200; Jaco Van den Brink, "Het Wetsvoorstel burgerschapsopdracht," *TvRRB* 2020-1, 7-25.

¹⁰⁷ Van den Brink, "Het Wetsvoorstel burgerschapsopdracht," 20.

uitleg van het begrip ‘basiswaarden van de democratische rechtsstaat’.¹⁰⁸ De individualistisch-liberale waarden worden namelijk verheven tot basiswaarden voor de Nederlandse samenleving die alle Nederlanders, meer of minder religieus, zouden moeten onderschrijven. Daarmee legt de overheid een eenzijdig levensbeschouwelijk ideaal op aan scholen, namelijk het autonomieliberalisme. Dat is de liberale visie die sterk het accent legt op de individuele ontplooiing en autonomie van het individu.¹⁰⁹ Dit liberalisme gaat ervan uit dat 'het goede leven' een individueel zelfgekozen leven is, wat overeenkomt met de gedeelde morele opvattingen van de meerderheid in Nederland. Maar dit levensbeschouwelijke ideaal impliceert ook dat de overheid de taak heeft om religieuze of levensbeschouwelijke sociale structuren te corrigeren, waarbinnen individuele autonomie niet als ideaal wordt gezien of waar het niet als het ultieme ideaal wordt beschouwd.¹¹⁰

De burgerschapsopdracht voor scholen is historisch voor de Nederlandse democratische rechtsstaat. Deze burgerschapsopdracht lijkt op een verkapt vorm van staatspedagogiek, omdat de staat via de publieke moraal één inhoudelijk concept van het goede leven aan alle scholen oplegt. Voor het eerst heeft de wetgever publiek-morele basiswaarden vastgelegd die zo fundamenteel zijn voor onze samenleving dat alle kinderen en jongeren deze waarden moeten meekrijgen op school. De overheid bepaalt welke morele waarden in het onderwijs aan bod moeten komen.¹¹¹ Van den Brink stelt, dat de overheid zeer terughoudend moet omgaan met de mogelijkheid om morele waarden op te leggen aan scholen via een burgerschapsopdracht. Essentieel voor de rechtsstaat is dat de staat, ook binnen het onderwijs, zijn burgers en organisaties vrijlaat in het geloven in godsdienstige of levensbeschouwelijke overtuigingen.¹¹² Maar respect voor een diversiteit aan scholen verdraagt zich moeizaam met van overheidswege verzorgd en verplicht onderwijs.¹¹³ Dat een grotere overheidsbemoeienis met het levensbeschouwelijk onderwijs kan leiden tot een bepaalde vorm van staatspedagogiek is dan ook een reëel, gevaar volgens Frissen.¹¹⁴

¹⁰⁸ Van den Brink, “Basiswaarden als bindmiddel, niet als religie,” *NJB* 2022/528, aflevering 9; Erik Borgman, “Vrijheid van onderwijs: meer dan een recht,” in *Vrijheid voor onderwijs: Een uitnodiging tot wisseling van perspectief* (Eindhoven: Damon 2021), 62.

¹⁰⁹ William Galston, *Liberal Pluralism: The Implications of Value Pluralism for Political Theory and Practice* (Cambridge: Cambridge University Press, 2002); William Galston, *The Practice of Liberal Pluralism* (Cambridge: Cambridge University Press, 2005).

¹¹⁰ Van den Brink, “Het Wetsvoorstel burgerschapsopdracht,” 10.

¹¹¹ Van den Brink, “Het Wetsvoorstel burgerschapsopdracht,” 7.

¹¹² Van den Brink, “Het Wetsvoorstel burgerschapsopdracht,” 16.

¹¹³ De Jong, *Waardenopvoeding en Onderwijsvrijheid*, 258.

¹¹⁴ Frissen, “Het recht op ondraaglijk verschil,” 203.

Hoofdstuk 3: Het onderwijsvrijheidsprobleem

In dit hoofdstuk bespreek ik het onderwijsvrijheidsprobleem. Bij dit probleem staat de vraag centraal voor wie de vrijheid van onderwijs geldt: voor de gemeenschap of het individu? Anders gezegd, voor de ouders of voor het kind? De structuur van dit hoofdstuk is als volgt. In §3.1 schets ik de twee opvattingen van vrijheid van Berlin. Ik bespreek eerst de negatieve vrijheid en vervolgens de positieve vrijheid. In §3.2 bespreek ik het onderwijsvrijheidsprobleem door de negatieve vrijheid en positieve vrijheid toe te passen op het kind en op de ouders.

§3.1: Twee opvattingen van vrijheid

Waarom, wanneer en in hoeverre moeten mensen anderen gehoorzamen of worden mensen gedwongen te gehoorzamen? Volgens Berlin staan deze vragen sinds lange tijd centraal in de politiek.¹¹⁵ Berlin stelt dat dwang betekent dat iemand van zijn vrijheid wordt beroofd. Maar van welke vrijheid wordt hij dan beroofd? Berlin wil niet de grote diversiteit aan interpretaties en antwoorden op deze vraag over vrijheid, opgesteld door ideeënhistorici, beschrijven en bediscussiëren. In plaats daarvan bespreekt hij twee fundamentele politieke betekenissen over vrijheid, namelijk: de negatieve vrijheid en de positieve vrijheid.¹¹⁶

De ondertitel van het boek *Twee opvattingen van vrijheid* geeft aan dat zijn vrijheidsconcept niet gaat om twee interpretaties van het begrip 'vrijheid'. Negatieve en positieve vrijheid zijn niet twee verschillende soorten vrijheid. Het zijn twee sterk afwijkende, onverenigbare houdingen ten opzichte van de doeleinden van het leven. Het zijn twee rivaliserende, onverenigbare interpretaties van één enkel politiek ideaal, namelijk: vrijheid. Aangezien weinig mensen tegen vrijheid zijn, kan de manier waarop deze term wordt geïnterpreteerd en gedefinieerd belangrijke politieke implicaties hebben.¹¹⁷ Berlin benadrukt dat het antwoord op de vraag in welke mate anderen of de overheid zich met mij bemoeien, moet worden onderscheiden van de vraag wie mij regeert. Juist in dit onderscheid ligt volgens Berlin de basis van de tegenstelling tussen negatieve en positieve vrijheid.¹¹⁸

§3.1.1: Negatieve vrijheid

De eerste politieke betekenis van vrijheid is de negatieve vrijheid. De negatieve vrijheid geeft volgens Berlin een antwoord op de volgende vraag: 'Wat is het domein waarbinnen het aan het subject – een persoon of een groep personen – wordt overgelaten of zou moeten worden overgelaten, om te doen of te zijn wat in zijn vermogen ligt, zonder tussenkomst van andere personen?'¹¹⁹

Berlin's antwoord is dat:

"Gewoonlijk wordt gezegd dat ik vrij ben in die mate waarin geen mens of instantie van mensen zich met mijn handelen bemoeit. Zo is politieke vrijheid eenvoudigweg het gebied waarbinnen iemand, ongehinderd door anderen, handelend kan optreden. Indien anderen mij verhinderen iets te doen wat ik anders wel zou kunnen doen, ben

¹¹⁵ Berlin, *Twee opvattingen van vrijheid*, 11. Hans Blokland, *Wegen naar vrijheid: autonomie, emancipatie en cultuur in de westerse wereld* (Amsterdam: Boom, 1995), 47.

¹¹⁶ Berlin, *Twee opvattingen van vrijheid*, 11.

¹¹⁷ Ian Carter, "Positive and Negative Liberty," in *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, last modified on 19 november 2021, <https://plato.stanford.edu/entries/liberty-positive-negative/>.

¹¹⁸ Berlin, *Twee opvattingen van vrijheid*, 23.

¹¹⁹ Berlin, *Twee opvattingen van vrijheid*, 11.

ik in die mate onvrij; en als dit gebied door andere mensen tot beneden een bepaald minimum wordt beperkt, kan ik worden beschreven als iemand die aan dwang blootstaat of wellicht tot slaaf wordt gemaakt.”¹²⁰

Negatieve vrijheid kan men omschrijven als het gebied, sfeer of domein waarin iemand ongestoord door anderen kan doen wat in zijn vermogen ligt.¹²¹ Dit is de kern van het klassieke liberalisme. De term ‘negatief’ duidt op een vorm van vrijheid waarin een belemmering ontbreekt; er moet iets afwezig zijn, namelijk inmenging in het gedrag van iemand anders. Dat betekent ook dat andere omstandigheden dan menselijke interacties iemands negatieve vrijheid niet kunnen beperken. De negatieve vrijheidsconceptie gaat over de vraag hoe groot het domein is waarin iemand zonder, of vrij *van*, de interventie van anderen eigen keuzes kan maken.

Berlin stelt dat de argumenten van de Britse politiek filosofen om de overheid op afstand te houden in wezen altijd op hetzelfde neerkomen.¹²² Een individu heeft een bepaald minimum nodig dat onder geen beding mag worden geschonden, want anders heeft het individu te weinig ruimte om zijn natuurlijke talenten te ontwikkelen. Mensen moeten de mogelijkheid hebben om de verschillende doeleinden die zij goed, juist of heilig vinden na te streven of zelfs maar onder woorden te brengen. Door een minimum aan persoonlijke vrijheid te behouden verloochenen of verlagen wij onze natuur niet.¹²³ Daarom moet volgens Berlin negatieve vrijheid in verband gebracht worden met het onderscheid tussen de private- en publieke sfeer.¹²⁴ Iemand is vrij wanneer diegene binnen een bepaald privé-domein ongestoord zijn gang kan gaan. Hoe groter dit privé-domein, hoe groter de negatieve vrijheid.¹²⁵

Als de negatieve vrijheid onder een bepaald minimum komt door toedoen van anderen, kan dit leiden tot een blootstelling aan dwang of wellicht tot slavernij. Dwang impliceert de doelbewuste tussenkomst van andere mensen in het gebied waar het individu anders in vrijheid kan handelen. In die zin ontbreekt politieke, negatieve vrijheid alleen wanneer men door andere mensen wordt verhinderd een bepaald doel te bereiken. Het niet in staat zijn om een bepaald doel te bereiken, is nog geen gebrek aan negatieve vrijheid. Bijvoorbeeld mijn onvermogen om een portretschilderij te maken, betekent niet dat mijn negatieve vrijheid wordt aangetast.¹²⁶

Wat is de sfeer waar een ander niet mag binnendringen? Wat is de minimale omvang en hoe groot mag deze sfeer worden? En wat zijn de bijbehorende maatstaven? Volgens Berlin, is de vraag waar de grens tussen de private- en publieke sfeer moet worden getrokken een kwestie van argumentatie of van onderhandeling.¹²⁷ Op grond van welke criteria of beginselen het gebied van niet-inmenging wordt afgebakend doet er niet toe. Negatieve vrijheid betekent dat elk individu vrij is *van* ingrijpen door anderen of door de staat. De afwezigheid van inmenging is een grens die kan verschuiven, maar het is tegelijkertijd altijd een herkenbare grens.

¹²⁰ Berlin, *Twee opvattingen van vrijheid*, 12.

¹²¹ Blokland, *Wegen naar vrijheid*, 19, 48.

¹²² Berlin noemt een aantal voorstanders van de vrijheid van inmenging: Hobbes, Locke, Bentham, J.S. Mill, Constant, Jefferson, Burke, Paine. Berlin, *Twee opvattingen van vrijheid*, 14, 17-18.

¹²³ Berlin, *Twee opvattingen van vrijheid*, 14.

¹²⁴ Berlin, *Twee opvattingen van vrijheid*, 14-15.

¹²⁵ Berlin, *Twee opvattingen van vrijheid*, 13.

¹²⁶ Berlin, *Twee opvattingen van vrijheid*, 12.

¹²⁷ Berlin, *Twee opvattingen van vrijheid*, 14.

Mensenrechtenverdragen en grondwetten bevatten ‘negatieve rechten’, vastgelegd in wetsartikelen, die een indicatie kunnen geven van wat een minimale omvang van de persoonlijke sfeer is. Negatieve rechten omschrijven een minimale sfeer waarin geen ander mens of instantie mag binnendringen. Een staat moet de negatieve rechten van haar burgers respecteren en beschermen.¹²⁸ Voorbeelden van negatieve rechten zijn vooral in verband te brengen met de klassieke grondrechten. Die grondrechten beschermen de burger tegen de overheid. Te denken valt aan het recht op leven, recht op de onschendbaarheid van de menselijke waardigheid, het verbod op slavernij en foltering, het recht op eigendom, de vrijheid van vergadering, de vrijheid van meningsuiting, het recht op privacy en de vrijheid van godsdienst.¹²⁹

Berlin geeft aan dat het moeilijk is om negatieve vrijheid per geval te meten.¹³⁰ In een voetnoot bij zijn essay doet Berlin een poging om nader te omschrijven waar de grootte van iemands individuele negatieve vrijheid van afhangt.¹³¹ Bij negatieve vrijheid gaat het om de feitelijke beschikbaarheid van alternatieven. Of iemand ook daadwerkelijk van deze alternatieven gebruik maakt is niet van belang.¹³² De negatieve vrijheid bestaat volgens Berlin uit de mogelijkheid tot het verrichten van actie, niet uit (het verrichten van) de activiteit zelf. Dat betekent dat iemand die de gelegenheid heeft om door allerlei deuren te wandelen, maar toch preferereert om rustig te blijven zitten, een (negatief) vrij mens is.¹³³

§3.1.2: Positieve vrijheid

De tweede betekenis van politieke vrijheid noemt Berlin ‘positief’. Positieve vrijheid geeft volgens Berlin een antwoord op de volgende vraag: “Wat, of wie, is de bron van de beheersing of de inmenging die kan bepalen dat iemand dit doet in plaats van dat, of zó en niet anders?”¹³⁴

Berlin’s antwoord is dat:

“De positieve betekenis van het woord ‘vrijheid’ voortspruit uit de wens van het individu om meester over zichzelf te zijn. Ik wil dat mijn leven en mijn beslissingen van mijzelf afhangen, niet van om het even welke krachten vanbuiten. Ik wil het instrument zijn van mijn eigen, niet van andermans wilshandelingen. Ik wil een subject zijn, geen object; ik wil worden bewogen door redenen, door bewuste bedoelingen die van mij zijn en niet door oorzaken die mij als het ware van buitenaf overvallen. Ik wil iemand zijn, niet niemand; een doener – beslissend, niet iemand over wie beslist wordt, zelf sturend en niet door externe factoren of door andere mensen gestuurd alsof ik een ding ben, een dier of een slaaf, niet in staat een menselijk tol te spelen, dat wil zeggen om mijn eigen doeleinden en strategieën te formuleren en te realiseren.”¹³⁵

¹²⁸ Jonne Hoek, “Positieve & negatieve vrijheid - drs. Jonne Hoek,” Radboud_rechten, 19 mei 2022, <https://www.youtube.com/watch?v=dioCFCqODV8&t=1s&ab>.

¹²⁹ In Nederland zijn deze klassieke grondrechten beschreven in artikel 1 tot en met 17 van de Nederlandse grondwet.

¹³⁰ Berlin, *Twee opvattingen van vrijheid*, 23 voetnoot 17.

¹³¹ Berlin, *Twee opvattingen van vrijheid*, 24 voetnoot 17.

¹³² Isaiah Berlin, *Four essays on liberty* (Oxford: Oxford University Press, 1969), introduction: xxxix.

¹³³ Berlin, *Four essays on liberty*, introduction: xl.

¹³⁴ Berlin, *Twee opvattingen van vrijheid*, 11.

¹³⁵ Berlin, *Twee opvattingen van vrijheid*, 25.

Bij positieve vrijheid gaat het om de vrijheid *tot* iets, dat wil zeggen, het vermogen van iemand om zijn gewilde doelen na te streven en te bereiken, zodat diegene richting kan geven aan zijn eigen leven. De gemaakte keuzes worden gerechtvaardigd doordat verwezen wordt naar eigen ideeën en doeleinden. Mensen willen zelf hun leven en beslissingen bepalen en geen willoze speelbal zijn van externe machten en krachten.¹³⁶ Hoe groter het vermogen om zelf het leven te bepalen, hoe groter de positieve vrijheid.¹³⁷ Positieve vrijheid wordt vaak gelijkgesteld aan autonomie, wat letterlijk betekent de vrijheid om de eigen wetten te volgen.¹³⁸ Autonomie is het tegenovergestelde van heteronomie, waarbij iemand wordt bepaald door of afhankelijk is van andere regels of voorschriften.¹³⁹

Positieve vrijheid kan ook worden toegepast op de staat. Dat betekent dat de staat de positieve vrijheid ondersteunt, zich inzet voor het bevorderen van de autonomie en het welzijn van haar burgers. Dit betekent dat de staat niet alleen de negatieve vrijheid van haar burgers respecteert door zich te onthouden van inbreuken op hun rechten en vrijheden, maar ook actief maatregelen neemt om hen te helpen hun doelen en verlangens te realiseren. Positieve vrijheid gerealiseerd door de staat kan in verband worden gebracht met de sociale grondrechten.¹⁴⁰

Berlin maakt bij positieve vrijheid eerst een onderscheid dat in de geschiedenis van de westerse cultuur als een hiërarchische verhouding in de mens zelf is gezien.¹⁴¹ De mens bestaat uit een 'hogere of heersend zelf' en een 'lager zelf'. Het hogere zelf wordt vaak geassocieerd met de rede, de hogere natuur, het autonome zelf en het zelf 'op zijn best'. Terwijl het lagere zelf juist geassocieerd wordt met irrationele impulsen, ongecontroleerde wensen, de lagere natuur en het najagen van onmiddellijk genot. Dat lagere zelf moet aan strenge discipline onderworpen worden, wil het ooit tot volle ontplooiing van zijn 'werkelijke natuur' komen. Maar kan het hogere zelf, dat meester over zichzelf wil zijn en waarvan de drijfveren afkomstig zijn van een autonoom en rationeel ego, niet gefrustreerd worden door innerlijke, irrationele en moeilijk te sturen driften, instincten of passies? Kunnen alleen werkelijk vrije mensen hun lagere zelf in bedwang houden?¹⁴²

Berlin vervolgt zijn betoog door te stellen dat er in de geschiedenis een nog grotere kloof is ontstaan tussen het hogere en lagere zelf.¹⁴³ Het hogere zelf kan namelijk geïdentificeerd worden met bovenindividuele (sociale) entiteiten, zoals een kerk, ras, natie, klasse, partij of cultuur. Ook kan het hogere zelf geassocieerd worden met meer abstracte begrippen, zoals de algemene wil, geschiedenis of krachten uit de samenleving. Als mensen zich met deze entiteiten identificeren zijn ze geneigd om hun eigen persoonlijke en soms 'lagere' natuurlijke wensen en verlangens te negeren of te onderdrukken. Men gelooft dat het 'echte' of 'rationele' ego, dat verlost is van dierlijke passies en instincten, zal instemmen met de onderdrukking en het negeren van deze lagere wensen en strevingen, omdat dit uiteindelijk zal leiden tot een staat van ware vrijheid. Dit zou betekenen dat er een onderscheid bestaat tussen het werkelijke zelf en het maatschappelijk geheel waar het individu onderdeel van is.

¹³⁶ Blokland, *Wegen naar vrijheid*, 51.

¹³⁷ Blokland, *Wegen naar vrijheid*, 19.

¹³⁸ Blokland, *Wegen naar vrijheid*, 122.

¹³⁹ "Heteronomie," *Van Dale*, Geraadpleegd op 28 maart 2023, <https://zoeken.vandale.nl/>.

¹⁴⁰ Dit kan bijvoorbeeld betekenen dat de staat investeert in onderwijs en gezondheidszorg om burgers te helpen hun capaciteiten te ontwikkelen en hun kansen op succes te vergroten. Deze sociale grondrechten staan beschreven in de artikelen 17 tot en met 23 van de Nederlandse Grondwet.

¹⁴¹ Berlin, *Twee opvattingen van vrijheid*, 26.

¹⁴² Berlin, *Twee opvattingen van vrijheid*, 26.

¹⁴³ Berlin, *Twee opvattingen van vrijheid*, 26.

Dat werkelijke zelf is hoger dan het individuele zelf. Een individu kan zichzelf niet op een hoger niveau brengen, omdat hij niet verlicht is. Daarom zou het gerechtvaardigd zijn om dwang uit te oefenen op een individu, zodat diegene zijn ware zelf kan realiseren.¹⁴⁴

Berlin heeft kritiek op het postuleren van een hoger ik, omdat deze rechtvaardiging kan worden gebruikt om autoritair gedrag door staten te rechtvaardigen en individuele vrijheden te beperken. Anders gezegd, als de nadruk te veel komt te liggen op positieve vrijheid kan dit leiden tot totalitarisme. Wanneer iemand op een bepaald moment niet goed inziet wat voor hem het beste is, kan dwang soms worden gerechtvaardigd. Dat kan uiteindelijk de vrijheid van het op dat moment gedwongen individu vergroten. Maar volgens Berlin is het misvatting en zelfs een 'monsterlijke' ontkenning dat er geen sprake meer is van feitelijke dwang wanneer iets voor iemands eigen bestwil is, omdat de betrokkene het eigenlijk achteraf bezien ook 'echt' heeft gewild.¹⁴⁵ Wanneer de definitie van een mens op een zodanige wijze wordt gemanipuleerd, kan vrijheid elke betekenis krijgen die de manipulator wenst om druk uit te oefenen. Als een staat of individu ingrijpt voor iemands eigen bestwil gaat dat ten koste van de negatieve vrijheid van het individu, omdat de inmenging gepaard gaat met dwang. Het grootste nadeel van positieve vrijheid is dat het de overheid en anderen de mogelijkheid geeft een persoon te dwingen om autonoom te zijn. Dat is volgens Berlin een paradox.¹⁴⁶

Berlin stelt dat uit de geschiedenis blijkt dat positieve vrijheidsconcepties zich makkelijker laten lenen voor het toepassen van ongerechtvaardigde dwang.¹⁴⁷ Hij waarschuwt voor pleidooien voor positieve vrijheid die kunnen ontaarden in totalitarisme. Dit gegeven maakt dat Berlin meer een voorstander is van de negatieve vrijheid. In elke tijd en samenleving bestaan er overtuigingen en denkbeelden die worden beschouwd als het ultieme ideaal, waarnaar gestreefd zou moeten worden. Maar er zijn geen ultieme waarden die afdoende gefundeerd zijn om dwang te rechtvaardigen.¹⁴⁸ Ondanks dat Berlin stevige kritiek heeft op positieve vrijheid, is hij niet als zodanig negatief over positieve vrijheid. Een combinatie van positieve en negatieve vrijheid is zeker nastrevenswaardig, maar het is van belang het verschil tussen beide opvattingen niet uit het oog te verliezen. Positieve en negatieve vrijheid dienen strikt van elkaar gescheiden te worden. Daarbij kunnen negatieve en positieve vrijheid complementaire waarden zijn. Iemand kan meester zijn over het eigen leven, wanneer diegene niet door anderen tot iets wordt gedwongen wat hij eigenlijk niet wilde.¹⁴⁹

§3.2: het vrijheidsprobleem – individu of gemeenschap?

§3.2.1: Kinderen

Wanneer het bijzonder onderwijs wordt afgeschaft, leidt dat tot de afwezigheid van godsdienst of levensbeschouwing als grondslag in het funderend onderwijs.¹⁵⁰ In de politieke kwestie van de onderwijsvrijheid is er een spanningsveld tussen het individualisme en collectivisme.¹⁵¹ Tegenstanders van bijzondere scholen stellen dat de vrijheid van onderwijs de vrijheid van het individu moet garanderen en niet de vrijheid van de groep of gemeenschap,

¹⁴⁴ Berlin, *Twee opvattingen van vrijheid*, 27.

¹⁴⁵ Berlin, *Twee opvattingen van vrijheid*, 28-29.

¹⁴⁶ Berlin, *Twee opvattingen van vrijheid*, 29-30.

¹⁴⁷ Blokland, *Wegen naar vrijheid*, 60. Berlin, *Four essays on liberty*, xlv-xlvii.

¹⁴⁸ Berlin, *Four essays on liberty*, xlv.

¹⁴⁹ Blokland, *Wegen naar vrijheid*, 19.

¹⁵⁰ Actieve pluriformiteit is een wettelijke eis, dus dat blijft bestaan.

¹⁵¹ Dit spanningsveld is besproken in §2.5 als eerste maatschappelijk ontwikkeling dat druk zet op de geldende onderwijsvrijheid.

in dit geval de ouders. Hierdoor kan een kind ook positief meester worden over het eigen leven.¹⁵² Ik bespreek eerst de negatieve vrijheid van kinderen in verhouding tot de opvoedings- en gewetensvrijheid van de ouder en vervolgens de positieve vrijheid van het kind om autonoom te zijn op school.

§3.2.2: Negatieve vrijheid van kinderen

Volgens Hirsch Ballin, is het opmerkelijk dat het woord ‘leerling’, ‘kind’ of ‘student’ niet voorkomt in artikel 23 van de Grondwet, maar dit artikel in principe wel in dienst staat van het recht van kinderen op onderwijs. Het individu is de grote afwezige in artikel 23, terwijl juist het kind het onderwijs ontvangt.¹⁵³ De vrijheid van onderwijs beschermt groepen burgers tegen te vergaande overheidssturing, maar beschermt het kind niet tegen de eigen kring. Hirsch Ballin stelt dat bij artikel 23 het kind en diens ontplooiing centraal moet komen te staan.¹⁵⁴ Een keuze voor het kind is een keuze voor het individu.

Politieke partijen, media en academici zien daarentegen een negatieve trend van het ‘doorgesloten individualisme’, die de oorzaak is van heel wat problemen in de samenleving.¹⁵⁵ Toch stelt Dirk Verhofstadt dat individualisme volgens de *Van Dale* twee betekenissen heeft: ‘Individualisme is in de eerste plaats de leer die de rechten van het individu boven die van de gemeenschap stelt. In de tweede plaats omschrijft men individualisme als het voor alles bewaren van de persoonlijke afhankelijkheid’.¹⁵⁶ Individualisme wordt ten onrechte verward met de ieder-voor-zich-mentaliteit, eigenbelang, onverschilligheid, egoïsme, zelfzucht, egocentrisme en solipsisme.¹⁵⁷ Terwijl het individualisme aan de individuele persoon de hoogste waarde toekent en de nadruk legt op de verscheidenheid van individuen. Het ontkent niet het belang van een gemeenschap en het is niet tegengesteld aan samenleven en solidariteit. De mens handelt in de eerste plaats als een individu en niet als lid van een collectief.¹⁵⁸ Het voornaamste beginsel van het ware individualisme, is dat geen enkel mens of geen enkele groep de macht heeft om te bepalen wat de status van een ander persoon behoort te zijn, en dat is precies negatieve vrijheid. De negatieve vrijheid van individuen mag niet worden opgeofferd aan de wil van een bepaalde groep of aan collectief opgelegde voorwaarden. Elke stelling over de plicht van de mens tegenover het collectief dient met argwaan bekeken te worden.¹⁵⁹

Bijzondere scholen zorgen ervoor dat het onderwijs aansluit bij de wensen en voorkeuren van de ouders en daarmee van het collectief. Maar moeten we die vrijheid in lijn met Verhofstadt dan niet met argwaan bekijken? Op basis van welk criterium hebben de ouders meer aanspraak om de eigen opvattingen ook mee te geven aan kinderen op school, dan dat het kind zelfstandig zijn eigen weg gaat?

¹⁵² Aleid Truijens, “God heeft op school niets te zoeken,” *Volkscrant*, 15 maart 2019, <https://www.volkscrant.nl/columns-opinie/god-heeft-op-school-niets-te-zoeken~b8c352ac/>.

¹⁵³ Hirsch Ballin, “Anders denken over artikel 23 van de Grondwet,” 88.

¹⁵⁴ Hirsch Ballin, “Anders denken over artikel 23 van de Grondwet,” 93.

¹⁵⁵ Bijvoorbeeld Robert Putnam, *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community* (New York: Simon & Schuster, 2000).

¹⁵⁶ Dirk Verhofstadt, *Pleidooi voor individualisme* (Antwerpen: Houtekiet, 2004), 11; “Individualisme,” *Van Dale*, Geraadpleegd op 4 april 2023, <https://zoeken.vandale.nl/>.

¹⁵⁷ Verhofstadt, *Pleidooi voor individualisme*, 24.

¹⁵⁸ Verhofstadt, *Pleidooi voor individualisme*, 50-51.

¹⁵⁹ Verhofstadt, *Pleidooi voor individualisme*, 129.

De toekenning van ouderlijke rechten over kinderen wordt vaak gebaseerd op drie rechtvaardigingen.¹⁶⁰ Ten eerste, is het noodzakelijk dat ouder(s) de belangen van kinderen beschermen. Ouders moeten in de positie worden gesteld om het leven van kinderen richting te geven en belangrijke beslissingen voor hen te maken. Kinderen zijn vanwege hun jonge leeftijd niet in staat om zichzelf te beschermen, te onderhouden of om rationele beslissingen te nemen over belangrijke aspecten van hun leven. Ten tweede, kinderen hebben belang bij een intieme en duurzame relatie met hun ouders. Ouders zijn in de positie om te weten wat het beste is voor hun eigen kinderen en zij zijn meer dan wie dan ook begaan met het welzijn van hun kinderen. Ten slotte, dient de opvoeding vrij te zijn van belemmeringen door anderen, zodat er culturele en levensbeschouwelijke diversiteit in onze samenleving bestaat. Die relatie moet niet worden belemmerd door de staat of anderen, ook niet in het onderwijs. Door aan ouders het recht te geven hun kinderen op te voeden en te scholen op een manier die losstaat van de staat of een politieke meerderheid, zorgt men ervoor dat de pluriformiteit in de samenleving geborgd blijft.¹⁶¹

Volgens Dwyer, volgt uit deze rechtvaardigingen niet dat ouders rechten hebben om hun eigen religieuze en levensbeschouwelijke voorkeuren op te leggen aan hun kinderen, ook niet op school.¹⁶² Over het algemeen wordt de opvatting verworpen dat iemand het recht heeft om het leven van een andere persoon te beheersen, ongeacht hoe intiem de relatie tussen die personen is.¹⁶³ Het is opmerkelijk dat dit algemeen, aanvaarde principe niet wordt toegepast op het domein van de opvoeding van kinderen. In plaats van ouderlijke rechten over het kind, zouden kinderrechten de basis moeten zijn voor het onderwijs, zodat kinderen worden beschermd.¹⁶⁴

Volgens Marples, volgt uit de opvoedingsvrijheid niet de rechtvaardiging dat ouders optimaal zijn toegerust om de belangen van een kind te bepalen.¹⁶⁵ Bijzondere scholen gaan uit van de voorkeuren van de ouders en dat impliceert de opvatting dat kinderen niet meer zijn dan ouderlijk bezit. Maar kinderen zijn niet louter een middel om de verlangens van ouders te bevredigen. Het wil niet zeggen dat de staat geen rekening houdt met de opvoedingsvrijheid van de ouders, maar er is geen reden om te veronderstellen dat de motieven van de ouders achter hun godsdienstige opvoeding de belangen van het kind zijn. Integendeel, een kind heeft er belang bij om zijn eigen waarden en levensplan te kunnen formuleren. Ook als dat kind geen interesse heeft in die mogelijkheid. Als kinderen slechts een verlengstuk zijn van de opvoeding van hun ouders wordt hun morele status als onafhankelijke personen niet gerespecteerd en zelfs ondermijnd. Het zou verkeerd zijn om uit het feit dat kinderen nog niet autonoom zijn, af te leiden dat hun ouders een *carte blanche* hebben om de koers van hun leven te bepalen. Het kind moet niet in het keurslijf van de ouders worden gedwongen. De denkfout van de opvoedings- en gewetensvrijheid is de overtuiging dat kinderen niet meer zijn dan 'instrumenten' van het welzijn van hun ouders.¹⁶⁶

Met name de identiteit van de ouders wordt te nadrukkelijk opgelegd aan het kind. Amartya Sen heeft kritiek op het hebben van slechts één unieke identiteit.¹⁶⁷ Sen acht de stelling dat we als persoon maar één identiteit hebben onjuist en een illusie. In plaats daarvan

¹⁶⁰ James Dwyer, *Religious Schools v. Children's Rights* (New York: Cornell University Press, 2001), 63.

¹⁶¹ Dwyer, *Religious Schools v. Children's Rights*, 63.

¹⁶² Dwyer, *Religious Schools v. Children's Rights*, 64.

¹⁶³ Dwyer, *Religious Schools v. Children's Rights*, 67.

¹⁶⁴ Dwyer, *Religious Schools v. Children's Rights*, 63.

¹⁶⁵ Marples, "Against faith schools," 134.

¹⁶⁶ Marples, "Against faith schools," 135.

¹⁶⁷ Amartya Sen, *Identity and Violence: The illusion of identity* (New York: Penguin Books, 2007).

poneert en verdedigt Sen een notie van ‘diverse diversiteit’.¹⁶⁸ De mens van vandaag behoort tot verschillende groepen en bestaat uit een complexe reeks identiteiten, gebaseerd op burgerschap, religieuze overtuiging, ras, beroep, klasse, muzieksmaak en nog veel meer. Dat maakt dat mensen niet slechts lid van één bepaalde groep zijn. Volgens Sen, is dit een goede zaak, want precies het tegenovergestelde is gevaarlijk, namelijk de opdeling en opsluiting van mensen in één specifieke identiteit. Wanneer een persoon slechts één specifieke identiteit krijgt toegedicht, leidt dat tot gevoelens van meerderwaardigheid en geweld. Er vallen morele barrières weg door mensen te herleiden tot lid van één specifieke groep, want hierdoor verdwijnen individuele rechten en vrijheden naar de achtergrond.¹⁶⁹

De notie van ‘diverse diversiteit’ van Sen kan men ook toepassen op het bijzonder onderwijs, wat Sen ook expliciet doet.¹⁷⁰ Toegepast op de onderwijsvrijheid geeft artikel 23 gehoor aan de sterke neiging om onze kinderen op te voeden volgens de waarden, normen en opvattingen van de groep waartoe zij behoren. Maar geen enkel kind komt er wereld als christen, jood, moslim, hindoe of welke levensbeschouwing dan ook.¹⁷¹ Kinderen bestempelen als een leerling van een christelijke, katholieke of islamitische school, reduceert kinderen tot één identiteit en maakt hen kwetsbaar. De eigen rechten en vrijheden van het kind verdwijnen naar de achtergrond. Het is belangrijk, dat elk mens het recht heeft om zelf zijn eigen identiteit te bepalen.¹⁷²

§3.2.3: Positieve vrijheid voor kinderen

Omdat er geen goede rechtvaardigingen zijn voor het idee dat ouders rechten hebben over hun kinderen, vormt het bijzonder onderwijs een reële en ernstige bedreiging voor de autonomie van kinderen.¹⁷³ Volgens Marples overtroeft het recht van het kind om autonoom te worden de opvoedingsvrijheid van de ouders in het onderwijs.¹⁷⁴ Kinderen hebben als afzonderlijke personen een eigen integriteit en morele status. De overheid zou juist de belangen van het kind moeten beschermen ongeacht wat de ouders geloven, totdat het kind volwassen genoeg is om voor zichzelf te beslissen hoe diegene zijn of haar leven wil invullen naar zijn eigen gekozen opvattingen.

Om autonoom te worden moet men in staat zijn om onafhankelijke oordelen en beslissingen te nemen, vrij van externe controle. Cognitieve autonomie gaat over het proces waardoor mensen eigen overtuigingen gaan onderschrijven. We worden altijd beïnvloed door anderen, maar autonomie vereist dat een dergelijke invloed niet ten koste gaat van onze beslissingen die we met recht niet onze beslissingen kunnen noemen. Autonomie is een vereiste om een goed leven te leiden dat men voor zichzelf kan onderschrijven. Een goed leven moet niet volgens restricties van buitenaf worden geleid, maar van binnenuit, vanuit de persoon zelf.¹⁷⁵

Het principe van de individuele autonomie zorgt ervoor dat het onderwijs moet volstaan met het aanreiken van verschillende normatieve stelsels, zonder dat de school een eigen voorkeur uitspreekt. Het jonge individu dient op een objectieve wijze een palet aan

¹⁶⁸ Sen, *Identity and violence*, 13, 45.

¹⁶⁹ Sen, *Identity and violence*, xiii-xiv, 3.

¹⁷⁰ Sen, *Identity and violence*, 13, 73-74, 117-119, 160.

¹⁷¹ Sen, *Identity and violence*, 45-46.

¹⁷² Sen, *Identity and violence*, 118.

¹⁷³ Marples, “Against faith schools,” 136.

¹⁷⁴ Marples, “Against faith schools,” 133.

¹⁷⁵ Marples, “Against faith schools,” 137-138.

overtuigingen aangereikt te krijgen om in vrijheid te kunnen kiezen.¹⁷⁶ Als de overtuigingen en waarden van het kind slechts het product zijn van de krachten van het collectief of als het kind geen kennis heeft kunnen nemen van andere geloofssystemen en levenswijzen, dan kan het kind onmogelijk in staat zijn om de overtuigingen te onderwerpen aan het niveau van kritische evaluatie dat vereist is voor een autonoom persoon. Tegelijk is het niet zo dat waarden uit het niets ontstaan. Mensen formuleren waarden, overtuigingen, voorkeuren en doelstellingen als resultaat van onder meer blootstelling aan het gezin, scholen, de *peer group* en de media. Maar er is een wereld van verschil tussen een persoon van wie zijn overtuigingen en waarden alleen maar worden geaccepteerd, omdat die waarden deel uitmaken van de groep waarmee een persoon zich identificeert, en iemand die zich die overtuigingen en waarden eigen heeft gemaakt als resultaat van zorgvuldig en kritisch nadenken.¹⁷⁷

Emotionele autonomie is niet minder belangrijk als het gaat om de beoordeling van iemands algehele autonomie. De Onderwijsraad onderschrijft dit impliciet in *Grenzen stellen ruimte laten*.¹⁷⁸ Zij stelt dat binnen het onderwijs de leerling zelf beslist over het eigen handelen. Ook dient het onderwijs op een zodanige wijze vorm te worden gegeven dat het kind de ruimte heeft en voelt om niet te geloven, een ander geloof aan te nemen, anders tegen zaken aan te kijken en een eigen identiteit te ontwikkelen en uit te drukken.¹⁷⁹ Dat de Onderwijsraad dit stelt, betekent niet dat dit ook daadwerkelijk wordt bereikt op bijzondere scholen. Volgens Marples, is het een misvatting om te denken dat kinderen sterke autonome keuzes kunnen maken, nadat zij jaren geloofsonderwijs hebben ondergaan. Daarom moeten individuen realistische mogelijkheden hebben om de godsdienst of levensbeschouwing van herkomst te kunnen verlaten. Het is mogelijk dat een voormalig kind van bijzonder onderwijs het meeste of al zijn geloof of levensovertuiging heeft verloren. Maar gevolg kan zijn dat het kind schuld- en schaamtegevoelens blijft hebben over het niet meer praktiseren van de godsdienst of levensbeschouwing van de ouders en de school. De mate waarin ouders, leraren en religieuze onderwijzers een krachtige invloed uitoefenen op de emoties van kinderen mag niet worden onderschat. Daarbij is het onrealistisch om te denken dat ouders, terwijl ze kinderen opvoeden en inwijden in hun primaire cultuur, geneigd zijn om autonomie-faciliterend op te voeden.¹⁸⁰

§3.2.4: Ouders

Wanneer het bijzonder onderwijs zou worden behouden leidt, dat tot de afwezigheid van staatsinmenging en de afwezigheid van een toevallige politieke meerderheid in het funderend onderwijs. De huidige invulling van de onderwijsvrijheid is in die zin een vorm van negatieve vrijheid, de staat blijft buiten de school. Hierdoor kan een gemeenschap het eigen leven bepalen, zonder dat zij wordt gehinderd door de staat. Voorstanders van bijzondere scholen stellen dat de vrijheid van onderwijs de vrijheid van de gemeenschap moet (blijven) garanderen. De vrijheid van het individu moet niet zodanig boven de gemeenschap worden geplaatst dat daarmee het bijzonder onderwijs wordt afgeschaft. Ik bespreek eerst de negatieve vrijheid van ouders in verhouding tot de inmenging van de staat en vervolgens de

¹⁷⁶ Ben Vermeulen, "Islamitische scholen; feiten, kritieken, uitdagingen," in *Justitiële verkenningen Religie en grondrechten* (Den Haag: Boom Juridische uitgevers, 2007), 37-49, hier 46.

¹⁷⁷ Marples, "Against faith schools," 137.

¹⁷⁸ Onderwijsraad, *Grenzen stellen ruimte laten*, 39-40.

¹⁷⁹ Onderwijsraad, *Grenzen stellen ruimte laten*, 39-40.

¹⁸⁰ Marples, "Against faith schools," 139.

positieve vrijheid van de gemeenschap om een eigen visie tot uitdrukking te brengen in het onderwijs.

§3.2.5: Negatieve vrijheid van ouders

De kritiek op bijzondere scholen is dat zij gebaseerd zijn op een achterhaalde visie, want religieus onderwijs is niet meer van deze tijd. De bijzondere school moet zich schikken naar de dominante (autonomie-)liberale meerderheidscultuur in Nederland. Hierdoor zijn scholen heel erg op elkaar gaan lijken. De dominante gedachte in Nederland is dat de persoonlijke vrijheid van het individu het allerhoogste goed zou zijn. Maar onder het mom van tolerantie is de hoofdstroom van de Nederlandse cultuur erg eenkennig geworden, want het verdraagt moeilijk tot geen afwijkende visies in het onderwijs.¹⁸¹ Godsdienstvrijheid wordt gezien als een geprivatiseerd recht dat mensen in de private sfeer kunnen uiten. Formeel is er in Nederland geen strikte scheiding van kerk en staat, maar materieel zijn vele delen van het publieke domein meer seculier geworden.¹⁸²

Deze intolerante meerderheid is volgens Borgman en Frissen zijn visie op het goede leven aan het opdringen aan de minderheden in Nederland.¹⁸³ Zij zien allebei de tendens dat de tolerantie voor het niet-seculiere afneemt in de Nederlandse samenleving. In Nederland wordt steeds minder de afwijkende godsdienstige opvatting verdragen. Secularisering wordt in de dominante cultuur vooral begrepen als een afscheid van premoderne vormen en gedachten. Ook wordt secularisering gezien als een bevrijding van de individuele mens en zijn zelfbeschikking, los van God en gebod. De politieke steun voor de restanten van de verzuiling neemt af.¹⁸⁴ Bij de verzuiling was er pluraliteit en een recht op segregatie. Godsdienstige en levensbeschouwelijke groepen hadden een eigen vereniging, een eigen omroep en een eigen school. Gemeenschappen leefden naast elkaar zonder verbinding, de staat koos geen partij en was neutraal, maar bood wel publieke financiering voor alle scholen. De staat was terughoudend en verschillende gemeenschappen konden elkaar ondanks zeer uiteenlopende opvattingen toch verdragen. De tolerantie was daarmee geformaliseerd. Dat doet volgens Frissen ook recht aan de Latijnse herkomst van de term. Tolerantie betekent het verdragen van het andere, dat onbegrepen, wezensvreemd en bedreigend kan zijn. Maar door de voortschrijdende ontkerkelijkheid is deze vormgeving van verschil en vrijheid formeel en materieel uitgehold.¹⁸⁵

Volgens Frissen is de kern van de vrijheid van onderwijs het recht op een fundamenteel verschil.¹⁸⁶ Vrijheid van onderwijs gaat om het verdragen dat er op een (bijzondere) school opvattingen worden onderwezen die fundamenteel strijdig zijn met de opvattingen van een ander. Scholen moeten kunnen aangeven dat openlijke uitingen van homoseksualiteit ongewenst zijn, gebaseerd op religieuze overtuigingen zoals vermeld in de Bijbel, of vanwege de niet-acceptatie ervan door het merendeel van de ouders.¹⁸⁷ Wanneer een strengere gereformeerde school stelt dat de evolutietheorie een godslasterlijke dwaling is, dan is het de negatieve vrijheid van de school om niet door een ander te worden verhinderd die stelling te kunnen uiten. Het fundamentele idee van de vrijheid van onderwijs is dat de ouders zelf

¹⁸¹ Borgman, "De onderwijsvrijheid is dood, leve de vrijheid van onderwijs!" 53.

¹⁸² Formeel betekent hier dat het niet beschreven is in de Grondwet. Frissen, "Het recht op ondraaglijk verschil," 197-198.

¹⁸³ Frissen, "Het recht op ondraaglijk verschil," 196. Borgman, "De onderwijsvrijheid is dood, leve de vrijheid van onderwijs!" 52-53.

¹⁸⁴ Frissen, "Het recht op ondraaglijk verschil," 196.

¹⁸⁵ Frissen, "Het recht op ondraaglijk verschil," 197.

¹⁸⁶ Frissen, "Het recht op ondraaglijk verschil," 199.

¹⁸⁷ Borgman, "De onderwijsvrijheid is dood, leve de onderwijsvrijheid!" 54.

mogen bedenken hoe de wereld in elkaar zit en dat zij de school kiezen die bij die denkbeelden aansluit.¹⁸⁸

Omdat de tolerantie afneemt, bepaalt de wetgever in feite door een politieke meerderheid steeds meer wat er op school gebeurt. Zoals we gezien hebben in §2.5 vindt de sluipende uitholling van de onderwijsvrijheid plaats door de onderwijsinhoudelijke opdrachten van politieke meerderheden. De politiek bepaalt de inhoud en doelen van het onderwijs en de school is vrij in de keuze met welke middelen ze die doelen willen bereiken. Maar volgens Borgman breekt deze neiging de tradities van minderheden af, en daarmee hun identiteit en hun gevoel voor eigenwaarde.¹⁸⁹ Borgman stelt dat met een beroep op de onderwijskwaliteit scholen steeds strakker worden gecontroleerd. Met een beroep op het belang van goed burgerschap wordt de vrijheid om het onderwijs op basis van een eigen visie in te richten, ingeperkt. Met een beroep op integratie wordt het problematisch gevonden dat scholen een geprofileerde levensbeschouwelijke visie uitdragen.¹⁹⁰ Maar de vrijheid van onderwijs is geen concessie, geen tegemoetkoming van de overheid, aan groepen die zich niet weten te schikken in de meerderheidsvisie van onze cultuur.¹⁹¹

Volgens Frissen zorgt zeer vergaande overheidsinmenging voor een schending van de onderwijsvrijheid op groteske wijze.¹⁹² Negatieve vrijheid van de ouders bij de politieke kwestie van de onderwijsvrijheid is dat de staat zich niet bemoeit met de godsdienstige en levensbeschouwelijke zaken op school. We moeten de opvoedingsvrijheid en gewetensvrijheid die artikel 23 veronderstelt niet onderschatten. Het is belangrijk in een democratische samenleving dat iedereen zo veel mogelijk naar zijn eigen overtuiging kan leven. De verschillende groepen in de samenleving dienen te bepalen hoe de gemeenschappelijke ruimte er moet uitzien, want alleen zij mogen een visie hebben op wat goed mens-zijn en goed leven is. Als de staat te veel nadruk op de autonomie van het kind legt, en dus te veel nadruk op de positieve vrijheid, leidt dat tot staatsterreur. De staat zou dan immers weten wat 'het beste' is voor het kind, namelijk een autonome-liberale visie op het onderwijs. Dat is precies hetgeen waar Berlin voor waarschuwde. Maar de staat moet geen standpunt innemen over het goede leven. Zij moet zich daar juist ver vandaan houden, omdat dit kan leiden tot totalitarisme.¹⁹³ De enige verbinding die de staat met het bijzonder onderwijs moet hebben, is de plicht tot financiering ervan zonder nadere voorwaarden te stellen. Dit biedt erkenning van gelijkheid van burgers in hun onderlinge verschil.¹⁹⁴

Frissen komt tot de conclusie dat wie godsdienst en levensbeschouwing serieus neemt, minstens het recht van de gelovige zal moeten erkennen om 'het hogere boven het wereldse' te plaatsen in de eigen overtuiging, de beleving daarvan en de uitdrukking ervan in allerlei gemeenschapsvormen. De seculieren mogen hun opvattingen over gelijkheid, emancipatie, tolerantie universeel en superieur achten. Maar zowel gelovigen als seculieren moeten weten dat de onderwijsvrijheid, die de democratische rechtsstaat beschermt, principieel pluralistisch is. Die vrijheid is ook het beschermen van het ondraaglijke. Burgers hoeven het namelijk niet eens te zijn over wat ondraaglijk is. Onze waarden zijn pluralistisch. Het verschil moet worden beschermd en mag dus niet worden opgeheven zonder instemming van de ander. Democratie

¹⁸⁸ Anja Klein, "Interview Paul Frissen: het fundament voor een veerkrachtige generatie," *NSOB*, oktober 2022, https://www.nsob.nl/sites/www.nsob.nl/files/inline-files/interview%20OnzeJeugd.NU_.pdf.

¹⁸⁹ Borgman, "Vrijheid van onderwijs: meer dan een recht," 62.

¹⁹⁰ Borgman, "Vrijheid van onderwijs: meer dan een recht," 62.

¹⁹¹ Borgman, "Vrijheid van onderwijs: meer dan een recht," 63.

¹⁹² Frissen, "Het recht op ondraaglijk verschil," 200-202.

¹⁹³ Borgman, 'De onderwijsvrijheid is dood, leve de onderwijsvrijheid!' 52.

¹⁹⁴ Frissen, "Het recht op ondraaglijk verschil," 198-199.

is gebaseerd op het idee dat de minderheid ertoe doet en dat de minderheden gezamenlijk de machthebbers controleren.¹⁹⁵

§3.2.7: Positieve vrijheid ouders

Voorstanders van bijzondere scholen, zoals Borgman, pleiten voor een positieve vrijheid voor de groep. Positieve vrijheid is de vrijheid *tot* het ontwikkelen van een eigen onderwijsvisie, op een manier die past bij de eigen positie van een groep in het onderwijs.¹⁹⁶ Borgman stelt dat de onderwijsvrijheid een paradox bevat die wij telkens vergeten.¹⁹⁷ We weten als samenleving dat we goed onderwijs moeten geven, maar niet wat goed onderwijs precies is. Daarom moet de vrijheid van onderwijs ook worden gegund aan mensen die een ander mens-, maatschapij- en/of wereldbeeld hebben. Ieder betoog over onderwijs veronderstelt een visie uit een bepaalde traditie. In een plurale samenleving is ook de visie op de pluraliteit pluraal. Dat betekent dat mensen verschillend kijken naar verschillen en de goede omgang met verschillen.¹⁹⁸

In beginsel is elk idee, elke opvatting en elk perspectief op onderwijs belangrijk, maar tegelijk onvolledig. Daarom moet iedere visie worden aangevuld door andere ideeën, opvattingen en perspectieven. De verscheidenheid aan visies op het onderwijs zorgen volgens Borgman voor een bouwplaats van de toekomstige samenleving.¹⁹⁹ Alle visies leveren een bijdrage aan het vormgeven van het onderwijs en daarmee aan het vormgeven van de (toekomstige) samenleving. Geen één visie geeft een doorslaggevend en sluitend antwoord op de vraag wat goed onderwijs is. Geen enkele onderwijsvisie is op zichzelf krachtig genoeg om alle andere visies uit te sluiten. Als we de godsdienstige en levensbeschouwelijke visies afschaffen, dan wordt er niet gebouwd aan de toekomst, maar wordt de toekomst juist afgebroken. Daarom moet iedere vorm van onderwijs positief vrij zijn.²⁰⁰ De democratische rechtsstaat dient een open huis te zijn waarin zeer verschillende godsdienstige en levensbeschouwelijke groepen goed kunnen leven.²⁰¹ Door alternatieve en collectieve principes in het onderwijs ruimte te geven, is het gevaar dat Berlin schetst, namelijk dat te veel positieve vrijheid leidt tot staatsterreur, verworpen.

Ook maakt het principe van pluralisme, als één van de dragende waarden van artikel 23, het legitiem om een overtuiging te hebben die de gemeenschap een meer bepalende rol toekent dan het individu. In sommige godsdienstige gemeenschappen is dienstbaarheid aan een gemeenschap van een hogere morele waarde dan de individuele autonomie. Het meegeven van die morele waarde is een essentieel element van de godsdienstige opvoeding.²⁰² Ook laat volgens Van den Brink, de huidige zoektocht van veel burgers naar gemeenschapszin, zien dat de mens als individu niet autonoom op eigen benen kan staan. Gemeenschappen zijn zeer belangrijk voor onder meer zingeving en morele reflectie.²⁰³

Het respect voor diversiteit en de bescherming van de sociale cohesie van godsdienstige of levensbeschouwelijke gemeenschappen leidt tot een positieve vrijheid voor

¹⁹⁵ Frissen, "Het recht op ondraaglijk verschil," 204.

¹⁹⁶ Erik Borgman, *De school als bouwplaats. Onderwijs met het oog op een samenleving van vrije mensen*. (Baarn: Adveniat, 2021), 24.

¹⁹⁷ Borgman, *De school als bouwplaats*, 43.

¹⁹⁸ Borgman, *De school als bouwplaats*, 43.

¹⁹⁹ Borgman, *De school als bouwplaats*, 10.

²⁰⁰ Borgman, *De school als bouwplaats*, 24.

²⁰¹ Vermeulen, "Islamitische scholen Feiten, kritieken, uitdagingen," 48.

²⁰² Van den Brink, "Basiswaarden als bindmiddel, niet als religie."

²⁰³ Van den Brink, "Het Wetsvoorstel burgerschapsopdracht," 15.

ouders en scholen om hun eigen overtuigingen te continueren en aan toekomstige generaties over te dragen.²⁰⁴ Op basis hiervan kan gezegd worden dat een liberale overheid omstandigheden moet garanderen, waarin gemeenschappen kunnen blijven voortbestaan. Het onder voorwaarden toestaan en respecteren van bijzondere scholen kan daaraan een belangrijke bijdrage leveren.²⁰⁵

Omdat de vrijheid van onderwijs onder druk staat, stelt Borgman dat de vrijheid van onderwijs gerevitaliseerd moet worden.²⁰⁶ Kinderen groeien op in lokale gemeenschappen. Die groepen waken verantwoordelijkheid aan voor de toewijding aan een specifieke gemeenschap. Doordat een kind zich in dienst stelt van deze gemeenschap, blijkt dat afstemming en samenwerking met andere gemeenschappen nodig is voor een goede duurzame samenleving. De samenleving leeft van bindingen aan fundamentele waarden van bepaalde groepen, die voorkomen dat de dominante cultuur zich opdringt aan de minderheden. De vrijheid van onderwijs is niet gebaseerd op respect voor de pedagogische en levensbeschouwelijke visie van waaruit scholen onderwijs geven, maar op het recht van mensen om hun leven vorm te geven vanuit een binding aan fundamentele waarden en overtuigingen van een bepaalde groep. In het onderwijs dienen wij daarom te bouwen aan de samenleving van de toekomst en het onderwijs moet daarom vrij zijn voor deze bindingen.²⁰⁷

Verder is het onjuist om te stellen dat kinderen slechts 'instrumenten' zijn van het welzijn van de ouders. De opvoedingsvrijheid van de ouders bepaalt dat een school onderwijs geeft die aansluit bij hun overtuigingen. Ouders kiezen ervoor om hun kind op te laten groeien in een coherente levensvisie, omdat dit een goede basis vormt om tot een volwaardig mens uit te groeien. De bijzondere school geeft het onderwijs op een zodanige manier dat het kind de ruimte heeft en voelt om niet te geloven, een ander geloof aan te nemen en meer in het algemeen een eigen identiteit te ontwikkelen en uit te drukken.²⁰⁸ Een bijzondere school is natuurlijk explicieter godsdienstig of levensbeschouwelijk sturend aanwezig dan een openbare school. Maar niemand kan tegen zijn wil gedwongen worden om bij een levensbeschouwelijke gemeenschap aangesloten te blijven. De autonomie van het kind sluit dan ook niet noodzakelijk de opvoedingsvrijheid van de ouders uit. Op scholen kan ruimte zijn voor de ontplooiingsmogelijkheden van het kind én ruimte zijn voor de godsdienstige en levensbeschouwelijke identiteit van de school.

Tot slot wordt op bijzondere scholen de ontwikkeling van de autonomie van het kind meer bevorderd, dan op openbare scholen. Kinderen worden in de eerste fase van hun leven ingeleid in een coherente godsdienstige of levensbeschouwelijke gemeenschap. Volgens de Jong en Van den Brink is een samenhangende inleiding in een bepaalde gemeenschap een belangrijke voorwaarde voor een gezonde ontwikkeling van de autonomie van het kind.²⁰⁹ In een veilige situatie op school gedijt het kind het beste. De bewuste blootstelling aan andere, diverse levensbeschouwingen moet pas de volgende stap in de ontwikkeling van het kind zijn. Als coherentie ontbreekt, lopen kinderen het gevaar te worden geconfronteerd met uiteenlopende en tegenstrijdige opvattingen. Hierdoor is het moeilijk om zekerheden bij te

²⁰⁴ De Jong, *Waardenopvoeding en Onderwijsvrijheid*, 208.

²⁰⁵ De Jong, *Waardenopvoeding en Onderwijsvrijheid*, 310, 341-342.

²⁰⁶ Borgman, "Vrijheid van onderwijs," 73.

²⁰⁷ Borgman, "Vrijheid van onderwijs," 63.

²⁰⁸ Onderwijsraad, *Grenzen stellen ruimte laten*, 40.

²⁰⁹ De Jong, *Waardenopvoeding en Onderwijsvrijheid*, 310; Van den Brink, "Wetsvoorstel Burgerschapsopdracht," 17.

brengen aan kinderen.²¹⁰ Daarbij is er naast school in de huidige open samenleving voldoende mogelijkheid om in aanraking te komen met andere overtuigingen en leefwijzen.²¹¹

²¹⁰ De Jong, *Waardenopvoeding en Onderwijsvrijheid*, 310.

²¹¹ Van den Brink, "Wetsvoorstel Burgerschapsopdracht," 17.

Hoofdstuk 4: Het wetenschapsfilosofische probleem

In dit hoofdstuk bespreek ik het wetenschapsfilosofische probleem. Welke kennis en welke ideeën worden kinderen bijgebracht en welke visie op kennis ligt ten grondslag aan het onderwijs?²¹² Iedere school en elke vorm van onderwijs neemt bepaalde kennis voor waar aan. Of de kennisinhoud ook daadwerkelijk waar is, wordt niet steeds in twijfel getrokken. Bij rekenen en taal is er weinig tot geen twijfel of de kennis die wordt overgedragen wel waar is. Maar hoe zit dat bij het vak godsdienst en/of levensbeschouwing? Of bij een thema als de evolutietheorie? Maar denk ook aan thema's in het publieke debat, zoals Zwarte Piet, de koloniale geschiedenis en genderrollen in de maatschappij. In dit hoofdstuk staat de vraag centraal of goed onderwijs de afwezigheid is van de kennis- en waarheidsclaims van godsdienst en levensbeschouwing. Anders geformuleerd, is het onvrij voor kinderen als zij religieuze of levensbeschouwelijke stellingen als waarheid krijgen onderwezen op school? En maken religieuze scholen zich schuldig aan het ontmoedigen van rationeel denken en kiezen zij voor het dwingend opleggen van geloof zonder te letten op de argumenten en bewijsvoering? De structuur van dit hoofdstuk is als volgt. In §4.1 schets ik de drie parameters van Gert Biesta over wat goed onderwijs is. Op basis van deze drieslag bespreek ik in §4.2 de tegenstanders van bijzondere scholen en in §4.3 de voorstanders van bijzondere scholen.

§4.1: De drieslag van Biesta

Een uitspraak doen over wat goed onderwijs is, is een normatieve uitspraak. Onderwijs is op zichzelf normatief, want er wordt richting gegeven aan het onderwijs op basis van normen en waarden. Een antwoord op de vraag wat goed onderwijs is, is daarmee arbitrair. Biesta heeft een drieslag ontworpen, waarbij goed onderwijs als normatief vraagstuk centraal staat.²¹³ Het gaat hier om drie aspecten die wel van elkaar onderscheiden kunnen worden, maar niet van elkaar gescheiden. Die drieslag houdt in dat het onderwijs in de kern drie taken kent: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. In bijna alle onderwijsprocessen zijn deze drie aspecten aan de orde. Biesta maakt duidelijk dat het niet zijn bedoeling is om aan te geven wat de doelen of het doel van het onderwijs is. Met deze drieslag geeft hij parameters waarbinnen over de doelen en bedoelingen van onderwijs gediscussieerd kan worden. Wil men een oordeel geven over wat goed onderwijs inhoudt? Dan dienen deze drie aspecten te worden betrokken.²¹⁴

Kwalificatie is gericht op het overdragen van kennis, vaardigheden, houdingen en manieren van denken. De verworven kennis en vaardigheden stellen kinderen in staat om in bepaalde contexten en situaties te functioneren en te handelen. De socialisatiefunctie van het onderwijs heeft te maken met de vele manieren waarop kinderen deel worden van de bestaande sociale, culturele en politieke 'ordes'. Socialisatie gaat over het invoegen van 'nieuwkomers' in bestaande ordes. Dat betekent dat het kind wordt ingeleid in een waardengemeenschap door de manier waarop het curriculum in het onderwijs vorm wordt gegeven. Ook geeft socialisatie individuen manieren om te kunnen handelen.²¹⁵ Kwalificatie en socialisatie hebben ook invloed op de persoon. Dit is de dimensie van de persoonsvorming.²¹⁶ Ze maken de leerling meer competent als individu, beroepsbeoefenaar of burger. Daarbij dragen kwalificatie en socialisatie bij aan de vorming van het karakter van

²¹² Merry en Maussen, "Islamitische scholen en indoctrinatie," 11.

²¹³ Biesta, *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*, 30-33.

²¹⁴ Biesta, *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*, 30.

²¹⁵ Biesta, *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*, 31.

²¹⁶ 'Persoonsvorming' staat in de onderwijsliteratuur ook wel bekend als 'subjectificatie'.

de leerling, diens waardenpatroon en sociale houding, diens vermogen om kritisch te denken en te oordelen, en diens morele en politieke oriëntatie.²¹⁷ In deze dimensie heeft het kind de mogelijkheid om autonoom en onafhankelijk te worden.

§4.2: De tegenstanders van bijzondere scholen

De kritiek op bijzondere scholen is dat zij een kennisinhoud overbrengen die onjuist en onwaar is. Bijzondere scholen presenteren ongefundeerde en dubieuze kennisclaims als onomstreden en absolute waarheid.²¹⁸ Te denken valt aan kennisinhouden over het bestaan en geloof in één of meerdere bovennatuurlijke wezens of paranormale krachten, het geloof in wonderen en mirakelverhalen, het geloof in vorm van leven na de dood, het geloof in hemel of hel, de onsterfelijkheid van de ziel of het letterlijk nemen van openbaringen uit de Bijbel, Thora of Koran.²¹⁹ Maar ook dat homoseksuelen zondig zijn en naar de hel gaan, dat de evolutietheorie een godslasterlijke dwaling is of dat de noodzaak van vaccinatie een mythe is. De manier waarop deze zaken worden gepresenteerd suggereert dat geloven net zo veel epistemologisch waard is als iets aantonen of met redelijke argumenten onderbouwen.²²⁰ Kinderen moeten ook leren dat er geen betrouwbare kennis bestaat over het bestaan van bovennatuurlijke entiteiten. Empirische kennis is niet hetzelfde als geloof, en het onthouden van wetenschappelijke kennis beperkt kinderen in hun ontwikkeling. Het dwingend opleggen van geloof is volstrekt in strijd met het kwalificatieaspect van onderwijs, namelijk de overdracht van de meest betrouwbare kennis die er is.

De richtingsvrijheid geeft een bijzondere school de mogelijkheid om het hele onderwijs, het hele handelen van de school en het hele schoolklimaat te doordesemen met een godsdienstige of levensbeschouwelijke grondslag. Maar goed onderwijs zou, naar het idee van Boudry en Braeckman, moeten bestaan uit het aanleren van de methode van kritisch denken, en juist dat zou het hele onderwijs moeten doordesemen.²²¹ Zij stellen dat goed onderwijs een bepaalde kritische en sceptische basishouding moet aanleren en voeden. Binnen het onderwijs is het belangrijk om leerlingen te stimuleren kritische vragen te stellen bij kennisclaims en om aandacht te besteden aan argumentatie en bewijsvoering.

Boudry en Braeckman beschouwen het begrijpen, aanleren en verspreiden van betrouwbare kennis, oftewel kennis verkregen door middel van de beste wetenschappelijke methoden, als een belangrijke morele aangelegenheid.²²² Ze benadrukken dat het aanleren van kritisch denken niet vroeg genoeg kan beginnen. Kinderen kunnen leren wat fouten van menselijk denken zijn, hoe wetenschappelijke methoden werken, hoe ze betrouwbare informatie kunnen onderscheiden van onbetrouwbare informatie, hoe complottheorieën kunnen worden weerlegd, wat drogredenen zijn enzovoort. Dit kan een krachtig pedagogisch instrument zijn.²²³

Het aanleren van de methode van kritisch denken is een ethisch centrale waarde en een belangrijk ethisch principe. Het is moreel gezien beter om een beroep te doen op

²¹⁷ Biesta, *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*, 31.

²¹⁸ Merry en Maussen, "Islamitische scholen en indoctrinatie," 11.

²¹⁹ Dirk Verhofstadt en Johan Braeckman, *Dirk Verhofstadt in gesprek met Johan Braeckman: Een zoektocht naar menselijkheid - deel I* (Antwerpen: Houtekiet, 2021), 157, 176.

²²⁰ Merry en Maussen, "Islamitische scholen en indoctrinatie" 11.

²²¹ De overheid heeft ook een wettelijke zorgplicht om de methode van kritisch denken te stimuleren, beschreven in artikel 28 lid 3 van het Verdrag inzake de Rechten van het Kind. Boudry en Braeckman, "Kritisch Denken: De Ethische Dimensie," 49-62.

²²² Boudry en Braeckman, "Kritisch Denken: De Ethische Dimensie," 51.

²²³ Boudry en Braeckman, "Kritisch Denken: De Ethische Dimensie," 61-62.

betrouwbare kennis, dan op pseudowetenschappen, (bij)geloof, *fake news*, onbewezen complottheorieën, geruchten en roddels, intuïtieve ingevingen of de tradities van een bepaalde culturele groep.²²⁴ Kinderen hebben recht op de meest betrouwbare kennis, die er voorhanden is. Wanneer een ouder zijn kinderen dagelijks junkfood laat eten kan deze ouder, terecht, kritiek verwachten. Maar wie zijn kinderen voortdurend blootstelt aan dubieuze en onzinnige opvattingen wordt daar vrijwel nooit op aangesproken. Volgens Boudry en Braeckman is het voortdurend kinderen blootstellen aan omstreden opvattingen één van de belangrijkste morele blinde vlekken van onze tijd.²²⁵

Kritisch denken heeft als praktische vertaling dat men bij alles wat men denkt en doet zoveel mogelijk laat oriënteren door de meest betrouwbare kennis die er is. Dat wil zeggen kennis die wordt ondersteund door bewijsmateriaal. Het is waar dat we voor veel opvattingen geen strikt bewijs hebben, in de letterlijke zin van het woord. Maar we kunnen wel de kwaliteit van de beschikbare informatie beoordelen en afwegen. Kritisch denken is ook direct verbonden met *evidence based practice*. Het idee van *evidence based practice* is dat iemand zich zoveel mogelijk baseert op de beste, meest betrouwbare informatie die voorhanden is.²²⁶

Deze methode van kritisch denken past goed in de drieslag van Biesta. Onderwijs moet in het teken staan van de meest betrouwbare kennis en de methode om dat te bereiken, zodat een kind op basis van de juiste gereedschappen van het kritisch denken wordt ingeleid in de bestaande politieke, sociale en culturele ordes. Dat komt ook de mogelijkheid om autonoom en onafhankelijk te worden bij de dimensie van persoonsvorming ten goede. Want als iemand zijn eigen aannames niet kritisch bevreemdt of drogredenen gebruikt in een discussie, loopt hij het risico om verkeerde beslissingen te nemen. Kinderen moeten een opleiding krijgen die hen helpt zich te ontwikkelen tot zelfdenkende en autonome wezens en dat kan (onder meer) door de methode van het kritisch denken.

Kritisch denken is ondoenlijk voor iedere vorm van onderwijs, zoals vragen of één plus één wel echt twee is. Maar juist binnen het onderwijs moeten we terughoudend zijn om kennisclaims over religie en levensbeschouwing als waarheid te presenteren aan kinderen, omdat deze kennisclaims onzeker en omstreden zijn. Daarom is actieve pluriformiteit als wettelijke eis noodzakelijk. Kinderen leren binnen de socialisatiefunctie over de verschillende religies en levensbeschouwingen, maar worden niet onderwezen met het idee dat godsdienstige en levensbeschouwelijke stellingen waar zijn. Doordat binnen het onderwijs over de verschillende religies en levensbeschouwingen op een onbevooroordeelde manier wordt onderwezen, kan het kind op latere leeftijd zelf een goed geïnformeerde eigen keuze maken. Daarom is ruimte voor discussie en kritisch denken van groot belang in het onderwijs.

§4.3: De voorstanders van bijzondere scholen

Volgens Merry en Maussen zorgen pluralisme en tolerantie als dragende waarden van de onderwijsvrijheid ervoor dat er altijd ruimte is voor afwijkende visies op wat waar en omstreden is.²²⁷ Er bestaat namelijk onzekerheid over wat het ware en juiste nu precies is. Erkenning dat hierin verschuivingen plaatsvinden is belangrijk. Bij normatieve thema's als religie en levensbeschouwing kan men verschillend denken, daarom moet er ruimte zijn in het onderwijs om die afwijkende visies naar voren te brengen. Het is belangrijk om duidelijk te maken dat er verschillende legitieme visies mogelijk zijn op de werkelijkheid waarin wij leven.

²²⁴ Verhofstadt en Braeckman, *Dirk Verhofstadt in gesprek met Johan Braeckman*, 215.

²²⁵ Boudry en Braeckman, "Kritisch Denken: De Ethische Dimensie," 62.

²²⁶ Verhofstadt en Braeckman, *Dirk Verhofstadt in gesprek met Johan Braeckman*, 216.

²²⁷ Merry en Maussen, "Islamitische scholen en indoctrinatie," 21.

Een levensvisie vanuit een godsdienst of levensbeschouwing is ook een legitieme visie. Aan onderwijs mag daarom gestalte worden gegeven op basis van uiteenlopende vormen van religieus geloof en andere levensovertuigingen en daaraan moet de overheid en de samenleving ruimte geven.

Binnen de politieke kwestie van de onderwijsvrijheid helpt het niet om de verschillen in visies op het onderwijs als onbeduidend of onwaar voor te stellen. Scholen kunnen een eigen inhoudelijke boodschap verkondigen met een levensbeschouwelijke ondertoon of een didactische aanpak die anderen als verwerpelijk of minderwaardig beschouwen. We moeten in Nederland principieel kiezen voor ruimte en tolerantie, en niet verbieden dat scholen hun eigen weg kiezen bij de overdracht van godsdienstige en levensbeschouwelijke kennisinhouden. Er is niet één alomvattende en beslissende visie op goed onderwijs. Daarom moeten we alle verschillende visies over wat goed onderwijs is, naast elkaar laten bestaan.²²⁸

De vooronderstelling van de methode van kritisch denken is dat het mogelijk en wenselijk is dat kinderen na verloop van tijd, zonder beïnvloeding door externe factoren, vanuit een neutrale positie kunnen kiezen uit verschillende levensbeschouwingen en waardepatronen. Maar is dat werkelijk mogelijk? Het idee dat opgroeiende kinderen vanuit het niets hun levenspad bepalen en zonder enige beïnvloeding uit een scala van levensvisies kunnen kiezen, volgens Vermeulen eerder een fictie.²²⁹ Want waarden-neutraal onderwijs kan niet. We geven bij de socialisatiefunctie en de persoonsvorming altijd impliciet bepaalde waarden mee over wat bijvoorbeeld een goede samenleving is. Een democratische rechtsstaat als politieke orde is bijvoorbeeld gebaseerd op vrijheid en gelijkheid voor iedere burger. Onderwijs gaat over die waarden en kan niet neutraal zijn. Verder is de methode van kritisch denken eerder een heikele zaak, want onderwijs dient alleen nog maar te bestaan uit wat wetenschappelijk is aangetoond. Dat is wel een angstaanjagend smalle basis en visie op het onderwijs, volgens Frissen.²³⁰

Het is ook niet zo dat bijzondere scholen (empirische) kennis op zichzelf ter discussie stellen. In het Nederlandse onderwijsstelsel zijn er duidelijke richtlijnen over de inhoudelijke doelen en leerresultaten van het onderwijs. De overheid schrijft voor welke kennis en op welke manier die kennis inhoudelijk wordt onderwezen, vastgelegd in leerresultaten en curriculum-eisen.²³¹ Bijzondere scholen moeten bepaald onderwijs geven zodat de kwaliteit van onderwijs gemeten kan worden. Maar daar kan de overdracht van godsdienstige of levensbeschouwelijke stellingen en de introductie in een bepaalde godsdienstige of levensbeschouwelijke gemeenschap naast bestaan. Kennis wordt niet ontkend en de richtingsvrijheid van de school blijft behouden. Daarvoor is de vrijheid van onderwijs ook bedoeld.²³² Al is volgens Borgman en Frissen de dominante overheidssturing op dit punt al veel te ver doorgeschoten.

Op basis van de drieslag van Biesta kunnen de godsdienstige of levensbeschouwelijke visies van waaruit het onderwijs wordt vormgegeven niet alleen de invulling van persoonlijke waarden zijn. Het eigen terrein van de bijzondere school is ook een eigen visie op de betekenis van socialisatie en kwalificatie in het onderwijs. Juist vanuit de eigen kwalificatie en socialisatie

²²⁸ Merry en Maussen, "Islamitische scholen en indoctrinatie," 21.

²²⁹ Vermeulen, "Islamitische scholen, justitiële verkenningen," 46.

²³⁰ Paul Frissen, "Staatspedagogiek als verslaving," *ScienceGuide*, 10 oktober 2014, <https://www.scienceguide.nl/2014/10/staatspedagogiek-als-verslaving/>.

²³¹ Merry en Maussen, "Islamitische scholen en indoctrinatie," 20-21.

²³² Klein, "Interview Paul Frissen: het fundament voor een veerkrachtige generatie."

van een godsdienstig of levensbeschouwelijke groep is het mogelijk om de persoonsvorming van het kind en de jongere te stimuleren.²³³

Volgens Borgman, ontstaat goed onderwijs als we de onderwijsvrijheid opnieuw tot leven brengen, want zij is dood.²³⁴ Scholen moeten hun eigen ideeën expliciet kunnen formuleren, ongeacht wat de samenleving daarvan vindt. Ouders moeten weer de mogelijkheid hebben om hun verwachtingen kenbaar te maken en aan te geven wat zij hopen dat de school hun kinderen kan bieden. Ook kunnen de ouders aangeven waar zij behoefte aan hebben en wat er ontbreekt in het onderwijs. Leraren moeten zich vrij voelen om ideeën te kunnen ontwikkelen over hoe ze de relatie met hun leerlingen levendig kunnen houden. Schoolleiders moeten hun ideeën kunnen uiten over hoe ze hun school zien als een voortdurend opbouwende gemeenschap, ten dienste van een voortdurend ontwikkelende samenleving. Schoolbesturen moeten ideeën tot uiting kunnen brengen over wat er leeft in hun scholen, welke behoeften zich voordoen en welke toekomst ze hopen te bereiken in hun regio en in de maatschappelijke sectoren waarop hun onderwijs zich richt. Landelijke onderwijsorganisaties moeten ideeën naar voren brengen over hoe dit alles verband houdt met onderwijskundige ideeën, pedagogische visies en levensbeschouwelijke opvattingen waar zij voor staan. De overheid moet ideeën hebben over hoe ze het onderwijsveld, dat bruisend is van creatieve ideeën en innovatieve praktijken, kan stimuleren en bevorderen, zodat deze ideeën de ruimte krijgen om zich verder te ontwikkelen. Volgens Borgman is dit alles nodig om steeds opnieuw te ontdekken wat goed onderwijs inhoudt. Deze ontdekking kan alleen plaatsvinden in een samenspel tussen de belangrijke kwesties die zich in het onderwijs voordoen in samenhang met verschillende levensbeschouwelijke overtuigingen, waarvan wij als samenleving geloven dat ze essentieel zijn voor een goed leven.²³⁵

²³³ Borgman, "De ruimte om steeds te doen wat gedaan moet worden," 76.

²³⁴ Borgman, "Vrijheid van onderwijs: meer dan een recht," 62.

²³⁵ Borgman, "Vrijheid van onderwijs: meer dan een recht," 79-80.

Hoofdstuk 5: Het staatsneutraliteitsprobleem

Het staatsneutraliteitsprobleem gaat over de rol die de staat dient in te nemen ten opzichte van het onderwijs. Een argument tegen het bestaan van bijzondere scholen is dat de rol van de staat ten opzichte van godsdienst en levensbeschouwing neutraal hoort te zijn.²³⁶ Religie en levensbeschouwing zijn een private aangelegenheid en geen publieke aangelegenheid.²³⁷ Daarom hoort ze niet thuis op een school, want school is een publieke aangelegenheid.

Deze stelling weerspiegelt een filosofie over het openbare leven die volledig tot ontwikkeling is gekomen tijdens de jaren zestig en zeventig van de 20e eeuw. Deze filosofie houdt in dat de overheid zich neutraal moet opstellen in morele en religieuze kwesties, zodat elk individu de vrijheid heeft om zijn eigen opvatting van een goed leven te kiezen.²³⁸ Het centrale idee van de publieke filosofie is dat vrijheid bestaat uit het vermogen om de doelen die we onszelf stellen zelf te kiezen. De staat moet zorgen voor een neutraal raamwerk van rechten, waarbinnen de burgers hun eigen waarden en doelen kunnen kiezen.²³⁹ Om dat raamwerk te kunnen realiseren zou de staat een onpartijdige houding moeten innemen in het bestaan, faciliteren en ondersteunen van religie en levensbeschouwing in de samenleving. Hoe een dergelijke houding van de staat in de praktijk gestalte moet krijgen, is vatbaar voor discussie.

Er is een spectrum te schetsen over de staatsneutraliteit. Aan de ene kant van het spectrum staat de stroming ‘ethisch liberalisme’ van Paul Cliteur, in het midden staat John Rawls met de stroming ‘politiek liberalisme’ en aan de andere kant van het spectrum staat Michael Sandel met de stroming ‘communitarisme’. Cliteur betoogt dat staatsneutraliteit mogelijk en wenselijk is. Rawls stelt dat neutraliteit in sommige gevallen mogelijk en wenselijk is. Sandel beweert dat staatsneutraliteit onmogelijk en onwenselijk is.

Dit hoofdstuk heeft de volgende structuur. In §5.1 bespreek ik het ethisch liberalisme en pas ik die stroming toe op de politieke kwestie van de onderwijsvrijheid. In §5.2 schets ik het politiek liberalisme en pas ik die liberale visie toe op de onderwijsvrijheid. In §5.3 wordt het communitarisme behandeld en toegepast op de vrijheid van onderwijs.

§5.1: Paul Cliteur – ethisch liberalisme

Cliteur stelt dat de moraal gerechtvaardigd kan worden vanuit het perspectief van de goddelijke bevelstheorie. De moraal wordt dan gerechtvaardigd door te verwijzen naar een goddelijke bron, een openbaring, een God of een religieuze traditie. Hier verzet Cliteur zich tegen. Cliteur denkt dat een democratische rechtsstaat op eigen titel kan en moet worden verdedigd. Deze verdediging dient plaats te vinden met een ‘moreel Esperanto’. Dat is een taal die iedereen begrijpt en volgt. Via die taal kunnen we gemeenschappelijke morele idealen formuleren, en dat is nodig om een multireligieuze samenleving in goede banen te kunnen leiden.²⁴⁰

Het gevolg van deze seculiere taal is dat men waarden, principes en opvattingen consequent in een seculiere terminologie moet formuleren. Om een publiek debat mogelijk

²³⁶ Carel Verhoef, “Maak elke school neutraal, dan komt er een einde aan het gedoe,” *Trouw*, 20 november 2020, <https://www.trouw.nl/opinie/maak-elke-school-neutraal-dan-komt-er-een-einde-aan-het-gedoe~b1d018c1/>.

²³⁷ Cliteur, *Moreel Esperanto*, 321.

²³⁸ Michael Sandel, *Rechtvaardigheid: wat is de juiste keuze*, Vertaald door Dick Lagrand in samenwerking met Marjolijn Stoltenkamp (Utrecht: Ten Have, 2020), 290-291.

²³⁹ Michael Sandel, *Politiek en moraal*, 85.

²⁴⁰ Paul Cliteur, “Actief pluralisme, *Laïcité* en de noodzaak van een moreel Esperanto,” in *Scheiding van kerk en staat of actief pluralisme* (Antwerpen: Intersentia, 2007), 147-163.

te maken, moeten we rationeel argumenteren, omdat het gebruik van een goddelijke bevelstheorie elke zinnige vorm van overleg blokkeert en niet zelden leidt tot geweld. Wat heeft een hedendaagse ongelovige te maken met een passage uit een heilig boek als onderbouwing van gemeenschappelijke morele idealen bij een discussie over een ethisch beladen onderwerp? Waarom zou die ene passage vandaag relevant zijn en een andere passage niet? Als iemand op basis van zijn godsdienst of levensbeschouwing zijn ethische opvatting formuleert, moet die argumentatie zo zijn geformuleerd dat iedereen die kan begrijpen en op een rationele wijze kan overwegen. Een seculiere taal biedt de beste garantie op een open dialoog en op vrijheid van levensbeschouwing voor iedereen in een democratische samenleving.²⁴¹

Volgens Cliteur is daarom juist een niet-religieuze ethiek nodig, die Cliteur 'autonome ethiek' noemt.²⁴² De autonome ethiek heet ook wel het ethisch liberalisme. De autonome ethiek biedt een neutraal perspectief en doet zelf niet mee in de strijd tussen de levensbeschouwingen.²⁴³ De politiek-filosofische uitwerking van de autonome ethiek is het ideaal van de religieus, neutrale staat. Cliteur stelt zichzelf de vraag hoe een staat eruitziet die de scheiding van moraal en religie institutioneel beoogt te verwezenlijken.²⁴⁴ Volgens hem komen we dan bij het idee van de *laïcité*.²⁴⁵

De *laïcité* is een opvatting over de aard van het staatsgezag. De religieus neutrale staat is de institutionele vormgeving van de scheiding van moraal en religie.²⁴⁶ Zij is een constitutioneel regime dat het vreedzaam samenleven van mensen met verschillende religies en levensbeschouwingen mogelijk maakt. Neutraliteit betekent in de eerste plaats dat geen enkele godsdienst wordt bevoordeeld tegenover een andere godsdienst. In de tweede plaats betekent neutraliteit in de lekenstaat dat gelovigen ook niet worden bevoordeeld tegenover niet-gelovigen.²⁴⁷ De *laïcité* treedt niet op ten gunste van alle godsdiensten en levensbeschouwingen, maar bestrijdt deze ook niet. Een lekenstaat betekent dat bepaalde politieke uitgangspunten hoog moeten worden gehouden, omdat alleen deze staat het vreedzame verkeer van mensen van een multiculturele samenleving in goede banen moet leiden.

Zoals de autonome ethiek gebaseerd is op argumenten die iedereen gemeenschappelijk moet kunnen onderschrijven, zo gaat de *laïcité* uit van het uitgangspunt dat alle burgers gelijk behandeld moeten worden.²⁴⁸ De *laïcité* is voor gewetensvrijheid en godsdienstvrijheid, maar is ook voor de vrijheid om van godsdienst en levensbeschouwing verschoond te blijven. De staat heeft een voorbeeldfunctie voor burgers. Van individuele burgers dulden we dat zij irrationele kanten hebben en zich voor hun moraal baseren op religie. Maar van de staat moeten we dat niet toestaan.²⁴⁹ Zij privilegieert geen enkele conceptie van het goede leven.

Cliteur erkent dat de *laïcité* niet politiek neutraal kan zijn, omdat zij is gebaseerd op het gelijkheidsbeginsel en op een traditie van mensenrechten. De lekenstaat kiest voor de

²⁴¹ Cliteur, "Actief pluralisme, *Laïcité* en de noodzaak van een moreel Esperanto," 160.

²⁴² Ook wel 'filosofische ethiek' genoemd. Deze ethiek is gebaseerd op ideeën van verlichte filosofen als Kant, Bentham, Mill, Voltaire, en politieke filosofen als Madison en Jefferson. Cliteur, *Moreel Esperanto*, 11.

²⁴³ Cliteur, *Moreel Esperanto*, 221-222.

²⁴⁴ Cliteur, *Moreel Esperanto*, 295-296.

²⁴⁵ In het Nederlands heet dit ook wel de lekenstaat of de religieus neutrale staat.

²⁴⁶ Cliteur, *Moreel Esperanto*, 295.

²⁴⁷ Cliteur, *Moreel Esperanto*, 305.

²⁴⁸ Cliteur, *Moreel Esperanto*, 219.

²⁴⁹ Cliteur, *Moreel Esperanto*, 295-196.

vrijheid van geweten die aan alle religieuze tradities en niet-religieuze tradities gelijkelijk toekomt. De *laïcité* is niet neutraal voor zover ze een keuze inhoudt vóór democratie en vóór de rechtsstaat en de daarbij behorende mensenrechten, en een keuze tegen ongelijkheid en tirannie. Een keuze voor deze idealen is een politieke keuze.²⁵⁰

Dat neemt niet weg dat een lekenstaat de ambitie kan koesteren dat zij religieus neutraal is. Vaak wordt beweerd dat neutraliteit niet bestaat, maar dat is een vergaande claim. Op talloze terreinen wordt neutraliteit verwacht als mentale attitude of houding. Vaak wordt die houding niet actief verwacht, maar als vanzelfsprekend voorondersteld. Bijvoorbeeld neutraliteit als ideaal krijgt gestalte in de onafhankelijkheid en onpartijdigheid van de rechter. Stel dat een rechter zou zeggen: 'neutraliteit bestaat niet'. Wanneer neutraliteit als ideaal geheel voor onmogelijk wordt gehouden, zou de wereld er heel anders uit zien. Het is waar dat empirisch materiaal kan worden aangedragen waaruit blijkt dat het ideaal van de neutraliteit niet volledig gerealiseerd kan worden, zelfs in situaties waarin het gewenst zou zijn. Bijvoorbeeld op talloze wijzen is een rechter betrokken in het leven en waarschijnlijk kleurt dat zijn oordeel, zoals maatschappelijke klasse, politieke voorkeur of achtergrond. Maar op dit punt wordt over neutraliteit een basale fout gemaakt. Er wordt namelijk een onderscheid gemaakt tussen een feit en een norm, tussen de empirische werkelijkheid en het ideaal. Voorstanders van bijzondere scholen stellen dat volledige neutraliteit niet bestaat. Maar idealen verwerkelijken zich nooit geheel. Daarom dient de vraag bij neutraliteit niet te zijn of die volledig te realiseren valt, maar of ze als ideaal moet worden hooggehouden. Neutraliteit als ideaal kan niet worden ontkend met een beroep op het niet bestaan daarvan in de empirische werkelijkheid.²⁵¹

Volgens Cliteur staat de *laïcité* niet vijandig tegenover godsdienst of is *laïcité* 'antireligieus'.²⁵² *Laïcité* is een staatsopvatting en geen atheïsme, want dat is de overtuiging dat God niet bestaat. De twee sluiten elkaar niet in, maar sluiten elkaar ook niet uit.²⁵³ In zoverre heeft de *laïcité* ook de ambitie om pluralisme te dienen. De lekenstaat kan in de samenleving religieuze pluraliteit doen bloeien. Het is alleen de staat die zelf niet religieus en pluriform moet zijn.²⁵⁴ De *laïcité* is enkel neutraal tegenover de verschillende religieuze tradities.²⁵⁵ Zij bemoeit zich niet met religie. Cliteur wil de religie terugdringen tot de private sfeer, omdat religie een privézaak is. Zij is toegestaan, maar wordt niet financieel bekostigd door de gemeenschap en evenmin zichtbaar gemaakt in de delen van het publieke domein, waar de staat met een pretentie van neutraliteit optreedt. Dat betekent niet dat religie helemaal niet zichtbaar mag zijn in het publieke domein. De *laïcité* is tegen religieuze profileringsdrang bij een situatie waarin de staat het ideaal van neutraliteit hoog wil houden.²⁵⁶

§5.1.1: Het ethisch liberalisme en de onderwijsvrijheid

Wanneer het ethisch liberalisme wordt toegepast op de politieke kwestie van de onderwijsvrijheid, dan is het ethisch liberalisme voor de afschaffing van bijzonder onderwijs.

²⁵⁰ Cliteur, *Moreel Esperanto*, 323.

²⁵¹ Paul Cliteur, "Zin en onzin van levensbeschouwelijke vorming," in *Religie in het onderwijs. Zekerheden en onzekerheden van levensbeschouwelijke vorming* (Zoetermeer: Meinema, 2006), 37-39.

²⁵² Cliteur, *Moreel Esperanto*, 302.

²⁵³ Cliteur, *Moreel Esperanto*, 305.

²⁵⁴ Paul Cliteur, "De religieus neutrale staat: voor en tegen," in *Een neutrale staat: kreet of credo?* (Heerenveen: Protestantse Pers, 2009), 30.

²⁵⁵ Cliteur, *Moreel Esperanto*, 299.

²⁵⁶ Cliteur, *Moreel Esperanto*, 299.

Het ideaal van de neutrale staat heeft betrekking op neutraliteit in religieuze en politiek-ideologische tegenstellingen. De lekenstaat wil godsdienst en levensbeschouwing buiten de deur houden en bepleit in die zin neutraliteit. In een multiculturele samenleving is grote behoefte aan een bemiddelende instantie tussen de rivaliserende groepen. Die instantie kan niet anders dan neutraal zijn. Een partijdige arbiter is ongeloofwaardig. Dat betekent dat bijzondere scholen niet bevoordeeld moeten worden door hen te financieren. De staat bemoeit zich niet met godsdienst of levensbeschouwing in het onderwijs en behandelt haar burgers gelijk door ze hetzelfde onderwijs te geven. Religie en levensbeschouwing zijn niet binnen het onderwijs toegestaan, omdat het onderwijs een domein is waar de staat met een pretentie van neutraliteit optreedt. Dat ideaal moet zij hooghouden om de sociale stabiliteit te bewaren.

De verdedigers van het bijzonder onderwijs beweren dat openbare scholen niet neutraal kunnen zijn, omdat iedere visie op het onderwijs een conceptie van het goede leven bevat. Het alleen toestaan van seculiere openbare scholen in het onderwijsbestel is een keuze voor de levensbeschouwing van het liberalisme. Het ethisch liberalisme is gebaseerd op een bepaalde levensovertuiging en is daarmee een conceptie over het goede leven. Deze levensbeschouwing stelt een opvatting van individuele autonomie en gewetensvrijheid van het individu boven andere morele en politieke waarden. Maar, zo stellen de politiek liberalen hier tegenover, die politieke keuze is geen willekeur. Het gelijkheidsbeginsel van de lekenstaat is beter geschikt voor een vreedzame samenleving dan andere waarden. Dat volledige neutraliteit niet feitelijk bereikt wordt, betekent nog niet dat bijzonder onderwijs net zoveel bestaansrecht heeft als het openbaar onderwijs. Dat iets niet volledig neutraal is, betekent niet dat het dan ook volledig willekeurig is.

§5.2: John Rawls – politiek liberalisme

In *Political liberalism* uit 1993 gaf John Rawls een filosofische verdediging van de liberale opvatting van neutraliteit.²⁵⁷ In een vrije samenleving zullen burgers in verschillende religies of levensbeschouwingen geloven of helemaal niet. Ook hebben zij verschillende opvattingen over goed en fout. Burgers zullen het onvermijdelijk oneens zijn over de wijze waarop zij goed moeten (samen)leven. Het politiek liberalisme erkent dat er redelijke verschillen bestaan over concepties over het goede leven, maar het kan niet bepalen welke morele oordelen waar of onwaar zijn.²⁵⁸ Mensen hebben ook het vermogen tot oprechte tolerantie en wederzijds respect. Dat betekent dat er niet alleen verschillende opvattingen zijn over het goede leven, maar ook dat het onredelijk is om te veronderstellen dat doordachte, gewetensvolle personen tot dezelfde uitkomsten zullen komen over de vraag hoe ze moeten leven. Volgens Rawls is het bestaan van dit ‘feit van redelijk pluralisme’ een fundamentele eigenschap van de democratie.²⁵⁹

De neutraliteit van de staat is alleen mogelijk als zij neutraal staat tegenover de concurrerende concepties van het goede leven. Door rechten op een bepaalde opvatting over het goede te baseren, dringen we de waarden van sommigen op aan anderen. Hierdoor wordt het vermogen van elk mens om zijn of haar eigen doelen te kiezen niet gerespecteerd. De vraag is niet of rechten gerespecteerd dienen te worden, maar of rechten vastgesteld en gerechtvaardigd kunnen worden op een manier waar geen bepaalde conceptie van het goede

²⁵⁷ John Rawls, *Political Liberalism*. 190-194.

²⁵⁸ Rawls, *Political Liberalism*, xvi-xvii.

²⁵⁹ Rawls, *Political Liberalism*, xvi, xviii, 36

leven voor voorondersteld wordt.²⁶⁰ Dit betekent dat er een onderscheid bestaat tussen het juiste en het goede, tussen een raamwerk van fundamentele rechten ('het juiste') en vrijheden en opvattingen van het goede, die mensen naar eigen keuze binnen dat raamwerk kunnen proberen te realiseren.²⁶¹

Ook verdedigt Rawls in *Political Liberalism* de prioriteit van het juiste boven het goede.²⁶² Die prioriteit betekent dat de principes over rechtvaardigheid, waarop onze rechten zijn gebaseerd, voor hun rechtvaardiging onafhankelijk zijn van een bepaalde opvatting of conceptie over het goede leven. Rawls probeert aan te tonen dat zijn theorie van rechtvaardigheid geen alomvattende opvatting van het goede leven is, maar in plaats daarvan verenigbaar is met een liberale opvatting over de rol van rechtvaardigheid. Bepaalde afgesproken principes van rechtvaardigheid hebben voorrang op de concepties van het goede leven. Want ondanks dat er redelijke verschillen bestaan over het goede leven, kan er binnen elk land maar één wet zijn. Maar op grond van welk criterium is het legitiem om alle burgers te dwingen slechts één wet te volgen? De politieke macht is alleen volledig juist wanneer deze wordt uitgeoefend in overeenstemming met een grondwet, waarvan redelijkerwijs mag worden verwacht dat alle burgers, als vrije en gelijke mensen, deze grondwet onderschrijven vanuit hun menselijke rede.²⁶³ Met andere woorden, politieke macht mag alleen worden uitgeoefend op manieren die redelijkerwijs door alle burgers worden onderschreven. Het gebruik van politieke macht moet voldoen aan het criterium van wederkerigheid. Burgers moeten redelijkerwijs geloven dat alle burgers de handhaving van een bepaalde reeks basiswetten hebben aanvaard. Redelijke burgers willen leven in een samenleving, waarin ze kunnen samenwerken met hun medeburgers op voorwaarden die voor iedereen aanvaardbaar zijn.²⁶⁴

Maar hoe moeten we over rechtvaardigheid nadenken zonder te verwijzen naar concepties van het goede leven? Rawls is van mening dat we onszelf voor politieke doeleinden, maar niet voor alle morele doeleinden, moeten beschouwen als vrije en onafhankelijke burgers, zonder voorafgaande plichten.²⁶⁵ Het gaat niet om *The veil of ignorance* zoals beschreven in de *theory of justice*, maar om een politieke conceptie van de persoon. Rawls beschrijft een dualisme tussen onze identiteit als burger en onze identiteit als moreel persoon in bredere zin. We hebben een publieke en een persoonlijke identiteit. Dit dualisme vindt zijn oorsprong in de speciale aard van de democratische politieke cultuur en zij is impliciet aanwezig.²⁶⁶ De conceptie van de persoon is bij het politiek liberalisme de publieke identiteit van de burger. Onze publieke identiteit verandert niet als onze conceptie van het goede leven in de loop van de tijd verandert. In onze niet-publieke identiteit kunnen we onze doelen en loyaliteiten heel anders zien dan we in de politieke conceptie moeten doen.²⁶⁷

Dit dualisme is nodig, omdat de sociale orde uiteen kan vallen als burgers niet uit eigen perspectief geloven dat ze redenen hebben om zich aan de wet te houden. Om sociale stabiliteit te realiseren, hebben we volgens Rawls een 'overlappende consensus' nodig.²⁶⁸

²⁶⁰ John Rawls, *A Theory of Justice* (Cambridge: Belknap Press, 1971), 73-78.

²⁶¹ Rawls, *A Theory of Justice*, 73-78, 450-455, 552.

²⁶² Rawls, *Political Liberalism*, 19.

²⁶³ Rawls, *Political Liberalism*, 137.

²⁶⁴ Rawls, *Political Liberalism*, 137-138.

²⁶⁵ Rawls, *Political Liberalism*, 29-35.

²⁶⁶ Rawls, *Political Liberalism*, xxi, 13.

²⁶⁷ Rawls, *Political Liberalism*, 31.

²⁶⁸ Rawls, *Political Liberalism*, 134.

Er is een bepaalde consensus nodig over een raamwerk van fundamentele rechten dat verankerd is in een grondwet. Het moet niet gaan om een *modus vivendi*. In het geval van een *modus vivendi* accepteren burgers de wet voorlopig, bijvoorbeeld met tegenzin, omdat ze nu niet voldoende macht hebben. Maar bij het politiek liberalisme kunnen mensen een kernset van waarden accepteren, zoals gelijke basisvrijheden. Burgers steunen die kernset van waarden om verschillende redenen en die zijn in overeenstemming met hun eigen bredere overtuiging.²⁶⁹

Het politiek liberalisme wil net als het ethisch liberalisme onpartijdig blijven tegenover verschillende morele en religieuze overtuigingen. Daarom houdt het zich niet bezig met de morele dimensie waarin concepties over het goede leven uiteenlopen.²⁷⁰ Maar het politiek liberalisme is niet een alomvattende levensbeschouwing gebaseerd op morele idealen, zoals autonomie, individualiteit of zelfstandigheid.²⁷¹ Daarom is Rawls het niet eens met de ideeën van Cliteur. Cliteurs pleidooi voor een lekenstaat eist dat religieuze mensen hun overtuigingen buiten het publieke debat houden. Volgens Rawls is dit niet te rijmen met het idee van publieke redelijkheid. De *laïcité* is volgens Rawls ondemocratisch, omdat het onmogelijk is dat alle burgers redelijkerwijs akkoord gaan met deze ideeën. Religieuze en niet-religieuze opvattingen mogen altijd ingebracht worden in de publieke discussie, maar wel met het voorbehoud dat op termijn publieke redenen worden gevonden.²⁷²

De eis van publieke redelijkheid en algemene instemming van het juiste boven het goede, geldt alleen voor wat Rawls de 'basisstructuur' van een samenleving noemt.²⁷³ De basisstructuur wordt gevormd door deze instituties. De basisstructuur is het geheel van regels waaraan iedere burger is onderworpen en waardoor het welzijn van iemand onmiddellijk wordt beïnvloed. De basisstructuur omvat de grondwet, de politieke en sociale instituties, het juridisch systeem, de economie en delen van de familie voor zoverre dit de opvoeding van kinderen tot nieuwe burgers betreft.²⁷⁴ Onderwijs valt ook binnen de basisstructuur. Rechtvaardigheid is voor Rawls een maatschappelijke waarde die op instituties betrekking heeft, waarin redelijke mensen willen samenwerken. De basisstructuur wordt gevormd door deze instituties. Toch moeten we niet te snel bepaalde domeinen tot de basisstructuur rekenen. Met deze basisstructuur kan een samenleving namelijk ruimte maken voor diversiteit. Het principe van neutraliteit dient te worden nagestreefd bij alle politieke beslissingen, waarbij de staat macht uitoefent over haar burgers. Mensen komen elkaar in die domeinen en bij bepaalde handelingen noodzakelijk tegen. Voor deze domeinen geldt dat er gedeelde afspraken (overlappende consensus) moeten bestaan. De neutraliteitseis van de staat is enkel noodzakelijk voor de basisstructuur van de samenleving.²⁷⁵

§5.2.1: Het politiek liberalisme en de onderwijsvrijheid

Rawls stelt dat in een rechtvaardige samenleving de beperkingen van het politiek liberalisme ook van toepassing zijn op beslissingen over het onderwijssysteem. Het onderwijs valt immers onder de basisstructuur. Het politiek liberalisme van Rawls geeft daarentegen geen antwoord op de vraag waar de grens ligt van de scheiding tussen kerk en staat.²⁷⁶ Een uitspraak doen

²⁶⁹ Rawls, *Political Liberalism*, 10.

²⁷⁰ Rawls, *Political Liberalism*, xx, xxviii.

²⁷¹ Dit liberalisme is terug te vinden bij Kant en Mill. Rawls, *Political liberalism*, 145-158.

²⁷² Rawls, *Political Liberalism*, 181, 308-309.

²⁷³ Rawls, *Political Liberalism*, 11.

²⁷⁴ Rawls, *Political Liberalism*, 11-12.

²⁷⁵ Rawls, *Political Liberalism*, 12.

²⁷⁶ Rawls, *Political Liberalism*, 193-194

over wat het bereik van de kerk zou moeten zijn, is een uitspraak doen over de concepties van het goede leven. Maar de concepties van het goede leven vallen buiten het bereik van de overlappende consensus, want de overheid binnen het politiek liberalisme neutraal tegenover concepties van het goede leven. Ook geeft Rawls geen details over hoe hij aankijkt tegen de politieke kwestie van de onderwijsvrijheid. Toch zijn er incidentele beweringen te vinden in het werk van Rawls over hoe rechtvaardige politieke instellingen redelijke en coöperatieve burgers voortbrengen en dat onderwijs hiervoor belangrijk is. Om de stabiliteit van een rechtvaardige samenleving te waarborgen moeten toekomstige burgers coöperatieve leden van de samenleving worden. Voorwaarde is dat bij kinderen twee morele vermogens worden bevorderd: een vermogen tot een begrip van rechtvaardigheid en het vermogen tot een conceptie van het goede (leven).²⁷⁷ Rawls kenmerkt deze vermogens als het redelijke en het rationele. Het redelijke vermogen is gekoppeld aan het vermogen om eerlijke voorwaarden voor samenwerking met anderen voor te stellen en te aanvaarden. Dit gaat over de publieke identiteit van een persoon. Het rationele vermogen verwijst naar het vermogen om een samenhangend levensplan te vormen en te herzien. Dit is de persoonlijke identiteit.²⁷⁸

Als ik Rawls toepas op de politieke kwestie van de onderwijsvrijheid, dan zijn er mijns inziens twee interpretaties mogelijk. De ene interpretatie is consistent met de theorie van het politiek liberalisme dan de andere.

De eerste interpretatie is dat het politiek liberalisme niet tegen het financieren van bijzonder onderwijs is. Het politiek liberalisme wil niet alleen het openbaar onderwijs bekostigen, want dan is de politiek-liberale staat niet neutraal over concepties over het goede leven. Zij steunt namelijk het autonomieliberalisme als alomvattende levensbeschouwing in het onderwijs. Maar Rawls wil met zijn politieke liberalisme juist voorkomen dat de staat stelling moet nemen over concepties over het goede leven. Dit betekent dat de staat bijzondere scholen toelaat in het onderwijsbestel, omdat de staat geen uitspraak doet over het goede leven. Dit betekent ook dat de overheid alle scholen dient te financieren. De staat dient ervoor te zorgen dat de publieke identiteit van een kind wordt gevormd. Kinderen moeten een begrip over rechtvaardigheid ontwikkelen. Zij dienen te weten wat nodig is voor een vreedzaam samenleven en dus voor een duurzame stabiliteit van de staat. Dit maakt dat de vorming van kinderen door de staat slechts legitiem is voor zover dat noodzakelijk is om redelijke burgers te creëren.²⁷⁹ Daarom denk ik dat Rawls een voorstander is van de recent ingevoerde Burgerschapsoverdracht. Maar als het rationele vermogen van de kinderen wordt ontwikkeld door godsdienstig of levensbeschouwelijk onderwijs, dan moet de staat zich afzijdig houden en moet zij dit overlaten aan de ouders en de school.

De tweede interpretatie van het politieke liberalisme is dat de staat zich wel degelijk kan uitspreken als de belangen van kinderen op het spel staan. Een politiek liberale staat moet ervoor zorgen dat kinderen de mogelijkheid hebben om kritisch te reflecteren op een opvatting van het goede leven en de vrijheid hebben om hun eigen opvatting te ontwikkelen. Dit betekent dat er voor de staat een taak ligt om kinderen te informeren over de vele levensbeschouwingen die in de samenleving voorkomen, zonder daarbij een voorkeur aan te geven voor een bepaalde opvatting. Het kind zou daarmee een recht op autonomie hebben. Maar het probleem van deze interpretatie is dat Rawls in *Political Liberalism* naar rechtvaardigheid kijkt vanuit het standpunt van een volwassen burger en niet vanuit het standpunt van een kind.

²⁷⁷ Rawls, *Political Liberalism*, 18-19.

²⁷⁸ Rawls, *Political Liberalism*, 48-54.

²⁷⁹ Rawls, *Political liberalism*, 199.

Daarom denk ik dat Rawls geen voorstander is van de afschaffing van bijzonder onderwijs. Het afschaffen van het bijzonder onderwijs dwingt het liberalisme op als levensbeschouwing, wat het politiek liberalisme juist wil vermijden. Voor Rawls verwijst autonomie naar juridische en politieke onafhankelijkheid van de burger om te leven volgens zelf geformuleerde doeleinden en overtuigingen. Dit kan dus ook een traditioneel of orthodox leven zijn, inclusief het opvoeden van kinderen volgens die waarden. Omdat de sociale stabiliteit en het veiligstellen van de liberale instituties het hoofddoel is van Rawls, en het politiek liberalisme zich niet wil mengen in de opvattingen die burgers hebben over wat voor hen een goed leven is, is het politiek liberalisme niet tegen het (financieren van) bijzonder onderwijs. Het politiek liberalisme vindt het alleen toestaan van openbaar seculier onderwijs waarschijnlijk een te vergaande morele vorming van het kind door de staat.

§5.3: Michael Sandel - communitarisme

Sandel heeft een communitaristische visie op het staatsneutraliteitsprobleem. Sandel stoort zich vooral aan de liberale visie dat een regering neutraal moet staan tegenover concepties van het goede leven, en dat burgers niet langer gebonden zijn aan morele voorschriften en gemeenschapsbanden, die ze niet zelf hebben gekozen.²⁸⁰ Probleem is dat de liberale visie geen rekening houdt met het brede scala aan morele en politieke verplichtingen die we algemeen erkennen, zoals de verplichting tot loyaliteit en solidariteit.²⁸¹ Het gaat hier niet om de vraag of individuele of juist communale aanspraken voorrang moeten hebben, maar of de principes van rechtvaardigheid die de basisstructuur van de samenleving regelen neutraal kunnen zijn ten aanzien van de concurrerende levens- en wereldbeschouwingen die de burgers aanhangen. Anders gezegd, het gaat om de vraag of rechten geïdentificeerd en gerechtvaardigd kunnen worden op een manier die niet een bepaalde conceptie van het goede leven vooronderstelt. De fundamentele vraag is of het juiste heeft prioriteit boven het goede.²⁸²

Het liberalisme van Rawls opgevat als een politieke conceptie van rechtvaardigheid heeft drie bezwaren, volgens Sandel.²⁸³

Het eerste bezwaar is dat we onze ideeën over rechtvaardigheid niet redelijkerwijs los kunnen maken van onze ideeën over de aard van het goede leven en de hoogste menselijke doelen.²⁸⁴ Bij bepaalde morele vraagstukken, zoals het recht op abortus, euthanasie of het homohuwelijk, kan men niet neutraal zijn. Daarom is het onredelijk als levensbeschouwelijke overtuigingen en morele argumenten buiten beschouwing worden gelaten, want zij moeten juist worden gehoord om de kwestie eventueel op te lossen of meer diepgang te geven.²⁸⁵ De vraag is of het politiek liberalisme de claim dat 'het bijzonder onderwijs afgeschaft moet worden' in overeenstemming kan brengen met de wens om alomvattende concepties van het goede leven buiten beschouwing te laten.²⁸⁶

Volgens Sandel kan dat niet want, en dat is het tweede bezwaar, we kunnen politiek gezien niet over rechtvaardigheid en rechten discussiëren zonder te verwijzen naar de opvattingen van concepties van het goede leven.²⁸⁷ Dat er een 'feit van redelijk pluralisme'

²⁸⁰ Sandel, *Politiek en moraal*, 249.

²⁸¹ Sandel, *Politiek en moraal*, 104.

²⁸² Sandel, *Rechtvaardigheid*, 295-297.

²⁸³ Sandel, *Politiek en moraal*, 249.

²⁸⁴ Sandel, *Politiek en moraal*, 250.

²⁸⁵ Sandel, *Politiek en moraal*, 264.

²⁸⁶ Sandel, *Politiek en moraal*, 267.

²⁸⁷ Sandel, *Politiek en moraal*, 250.

bestaat over uiteenlopende en conflicterende morele en religieuze opvattingen, betekent niet per se dat er ook een ‘feit van redelijk pluralisme’ bestaat op het gebied van rechtvaardigheid.²⁸⁸ Volgens het politiek liberalisme moeten de principes over rechtvaardigheid, welke we dan ook bedenken, in overeenstemming zijn met de prioriteit van het juiste boven het goede, anders is er geen sociale samenwerking op basis van wederzijds respect. Maar het is niet altijd mogelijk om te oordelen over kwesties van rechtvaardigheid en rechten als er niet eerst een oplossing voor ernstige morele vraagstukken wordt gevonden.²⁸⁹

Het derde bezwaar is dat een beroep op neutraliteit onwenselijk is.²⁹⁰ Burgers mogen volgens het ideaal van de publieke rede, niet legitiem aan hun morele en religieuze argumenten refereren als ze fundamentele en constitutionele vraagstukken bediscussiëren. Maar dat is in de ogen van Sandel een te zware en ernstige beperking die het publieke discours verarmt en belangrijke dimensies van politiek overleg uitsluit.²⁹¹ We kunnen volgens Sandel alleen tot politieke overeenstemming komen over een willekeurige morele of politieke controverse, zoals over de afschaffing van het bijzonder onderwijs, als we er fundamenteel over discussiëren. Maar daarom kan niet van tevoren worden gezegd dat controverses over levensbeschouwingen een ‘feit van redelijk pluralisme’ reflecteren, terwijl controverses over rechtvaardigheid dat niet doen. Of bijzondere scholen wenselijk zijn of niet is een vraagstuk dat door meerdere redelijke onverenigbare concepties van het goede leven kan worden verdedigd. Of we deze kwestie kunnen oplossen of niet, kan alleen worden vastgesteld door erover na te denken en te discussiëren.²⁹²

Maar hoe weten we of onze politieke argumenten voldoen aan de voorwaarden van de publieke rede en op passende wijze zijn ontdaan van morele of religieuze overtuigingen? Om de publieke rede te volgen, zegt Rawls, moeten we onszelf afvragen hoe ons argument overkomt als het staat in een uitspraak van een hooggerechtshof.²⁹³ Sandel zegt dat op deze manier het politiek liberalisme ernstige beperkingen oplegt aan het politieke debat.²⁹⁴ De politiek in een democratie kan niet voortdurend zo abstract en betamelijk zijn zoals de uitspraken van een hooggerechtshof verondersteld worden te zijn. Een politiek waarin ethiek en religie te veel buiten beschouwing worden gelaten, kan snel tot onvrede leiden.²⁹⁵ Wanneer de morele dimensies van publieke vraagstukken worden genegeerd en de publieke rede te sterk wordt beperkt, ontstaat er een gebrek aan ruimte voor de morele verlangens en zorgen die inherent zijn aan een levendige democratische samenleving. Daarom moeten we de morele en religieuze overtuigingen van onze medeburgers respecteren door op ze in te gaan, vooral als die overtuigingen gaan over belangrijke politieke vraagstukken, zoals de vrijheid van onderwijs. Dat brengt geen garantie dat we dan ook tot overeenstemming zullen komen of zelfs maar waardering krijgen voor de morele en religieuze overtuigingen van anderen. Maar het respect van overleg en discussie biedt veel meer ruimte voor een breder publiek debat dan dat het politiek liberalisme toestaat.²⁹⁶

²⁸⁸ Sandel, *Politiek en moraal*, 261-262

²⁸⁹ Sandel, *Politiek en moraal*, 262.

²⁹⁰ Sandel, *Politiek en moraal*, 262.

²⁹¹ Sandel, *Politiek en moraal*, 262.

²⁹² Sandel, *Politiek en moraal*, 279.

²⁹³ Rawls, *Political Liberalism*, 254.

²⁹⁴ Sandel, *Politiek en moraal*, 285.

²⁹⁵ Sandel, *Politiek en moraal*, 285.

²⁹⁶ Sandel, *Politiek en moraal*, 286-287.

§5.3.1: Het communitarisme en de onderwijsvrijheid

Het is volgens de tegenstanders van bijzondere scholen beter om religie en levensbeschouwing niet toe te staan op school. Ze beweren dat staatsneutraliteit een oplossing biedt voor het probleem van het bestaan van bijzondere scholen. Maar deze argumentatie voldoet niet volgens de lijn die Sandel uitzet. Als het beter is om bijzondere scholen af te schaffen, dan is dat een moreel standpunt. Alleen openbare scholen toestaan is geen neutraal standpunt innemen. De overheid beweert dan namelijk impliciet dat de religieuze of levensbeschouwelijke grondslag van bijzondere scholen onjuist of onwenselijk zijn. Een beroep op neutraliteit is op zichzelf geen toereikende grond om het afschaffen van bijzonder onderwijs mee te onderbouwen. Voorstanders van de afschaffing van het bijzonder onderwijs moeten een antwoord geven op het argument dat bijzondere scholen niet thuishoren binnen het onderwijs en waarom dat argument juist is. Het pleidooi om bijzonder onderwijs niet toe te staan is niet neutraler dan het pleidooi om bijzonder onderwijs wel toe te staan. Beide standpunten gaan uit van een zeker antwoord op een onderliggende morele en religieuze controverse. Dus is het niet mogelijk om de onderwijsvrijheidskwestie op te lossen zonder daarbij ook de onderliggende morele en religieuze overtuigingen te betrekken. Neutraliteit is op dit punt onmogelijk, omdat het in beide gevallen draait om de vraag of religie en levensbeschouwing wel of niet thuishoort binnen het onderwijs.

In plaats van te streven naar neutraliteit, moeten we volgens Sandel streven naar een open debat waarin verschillende morele perspectieven worden gehoord en gewogen als we nadenken over het afschaffen of behouden van bijzonder onderwijs. We moeten proberen om elkaar weer uit te leggen waarom we de vrijheid van onderwijs van belang vinden en waar staan in dit debat. Achter het verschil ontdekken we dan misschien gedeelde waarden. Het vermijden van discussie uit vrees voor onenigheid maakt namelijk ook dat we elkaar niet meer uitleggen waarom iets belangrijk is. Natuurlijk is dat een zorg, maar als we leren om in het publieke domein echt te spreken over onze verschillen, kan dit ook leiden tot een stevigere basis van wederzijds respect. Vandaar dat Sandel waarschuwt om niet te snel in bepaalde conflicten te verwijzen naar de niet-publieke sfeer. We moeten het met elkaar hebben over de vrijheid van onderwijs in het publieke debat.

Hoofdstuk 6: Conclusie

In dit onderzoek is gekeken naar de centrale vraag of godsdienstige en levensbeschouwelijke scholen in de Nederlandse samenleving moeten worden afgeschaft of juist behouden. Om die vraag te beantwoorden is in het tweede hoofdstuk gekeken naar wat de vrijheid van onderwijs van artikel 23 van de Grondwet inhoudt. Specifiek is besproken: het pluriforme duale onderwijsbestel, de deelvrijheden van de vrijheid van onderwijs en drie maatschappelijke ontwikkelingen. Het openbaar en bijzonder onderwijs is gefundeerd op het principe van het waarborgen van de 'geestelijke pluriformiteit'. Artikel 23 veronderstelt dat wat op school wordt geleerd mag aansluiten bij de geest en de sfeer van de opvoeding die de kinderen thuis ontvangen. Daarom zijn er zowel openbare als bijzondere scholen. De vrijheid van onderwijs bestaat uit de vrijheid van stichting, richting en inrichting. Iedere godsdienstige of levensbeschouwelijke groep kan met overheidsfinanciering een eigen school oprichten dat gebaseerd is op een godsdienstige of levensbeschouwelijke overtuiging. Vanuit die overtuiging kan de school naar eigen inzicht het onderwijs inrichten. De overheid kan, omdat er publieke belangen spelen bij het onderwijs, met drie grondwettelijke instrumenten de vrijheid van onderwijs begrenzen: bekostiging, wettelijke eisen en toezicht.

De huidige invulling van de vrijheid van onderwijs staat onder druk op onder meer drie terreinen. Ten eerste moet de erkenning van de vrijheid van het individu meer centraal komen te staan bij het recht op onderwijs. Onderwijs moet gericht zijn op de ontplooiing van de eigen identiteit van het kind in plaats van op de reproductie van de identiteit van de ouders. Ten tweede vervaagt het duale bestel in het onderwijs, omdat in Nederland steeds minder de afwijkende godsdienstige opvattingen worden verdragen. De derde ontwikkeling is dat de overheid steeds meer het onderwijs aan het sturen is op kwaliteit en burgerschap. Het van overheidswege verplichte onderwijs holt het pluriformiteitsidee van de vrijheid van onderwijs uit.

Vanuit het geschetste kader van hoofdstuk twee is in hoofdstuk drie gekeken naar het onderwijsvrijheidsprobleem door gebruik te maken van het door Berlin geformuleerde onderscheid tussen negatieve en positieve vrijheid. Negatieve vrijheid is de sfeer waarin iemand ongestoord door anderen kan doen wat in zijn vermogen ligt. Positieve vrijheid is het vermogen van iemand om zijn gewilde doelen na te streven en te bereiken, zodat diegene richting kan geven aan zijn eigen leven. Berlin waarschuwt voor te veel nadruk op positieve vrijheid, omdat dit kan leiden tot totalitarisme.

Het eerste probleem ging over de vraag of de vrijheid van onderwijs vrij is voor het individu of de gemeenschap. Tegenstanders van bijzondere scholen stellen dat kinderen negatief vrij moeten zijn van de identiteit van de ouders en de school. Het is verkeerd om kinderen één specifieke identiteit op te leggen, want dat reduceert kinderen tot één dimensie. Juist de autonomie van het kind zou de hoogste waarde moeten zijn bij de vrijheid van onderwijs. Het is een illusie om te denken dat kinderen sterke autonome keuzes kunnen maken nadat zij jarenlang geloofsonderwijs hebben gevolgd. Een kind kan zelfs sterke schuld- of schaamtegevoelens hebben, omdat het niet voor dezelfde identiteit als de ouders kiest. Voorstanders van bijzondere scholen stellen dat het afschaffen van bijzondere scholen leidt tot staatsterreur waar Berlin voor waarschuwde. De staat legt één specifieke conceptie van het goede leven op aan alle scholen, namelijk het autonomieliberalisme. Maar juist de verschillende gemeenschappen in Nederland moeten bepalen wat een goed leven en goed onderwijs is. Daarom moeten ouders en scholen negatief vrij zijn van de staat, omdat de staat zich ver moet houden van uitspraken doen over concepties van het goede leven. Bijzondere scholen zijn nodig om de sociale cohesie in de samenleving te beschermen en zij doen recht

aan pluraliteit in het onderwijsbestel. De staat en de samenleving moeten in een liberale samenleving ruimte geven aan bijzondere scholen. Want binnen een gemeenschap en op een bijzondere school gedijt de ontwikkeling van de autonomie van het kind het best.

Het tweede probleem ging over de vraag of goed onderwijs de afwezigheid is van de kennis- en waarheidsclaims van godsdienst en levensbeschouwing. Om die vraag te kunnen beantwoorden, heb ik gebruik gemaakt van de drieslag van Biesta, bestaande uit kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. Tegenstanders van bijzondere scholen stellen dat deze scholen onderricht geven over bepaalde zaken die geen betrouwbare kennis vertegenwoordigen. Goed onderwijs zou, naar het idee van Boudry en Braeckman, in het teken moeten staan van het aanleren van de methode van kritisch denken. We moeten de methode van kritisch denken verheffen tot een ethisch principe binnen het onderwijs. Het is moreel gezien beter om een beroep te doen op betrouwbare kennis dan op onbetrouwbare kennis. Kinderen moeten ook leren dat er geen betrouwbare kennis bestaat over het bestaan van bovennatuurlijke entiteiten. Voorstanders van bijzondere scholen stellen dat we in Nederland principieel moeten kiezen voor pluralisme en tolerantie. Een pluriforme democratische rechtstaat moet altijd ruimte laten voor afwijkende visies op wat waar en omstreden is, want er is onzekerheid over wat precies het ware en juiste is. Daarom moeten we niet verbieden dat scholen hun eigen weg kiezen bij godsdienstige en levensbeschouwelijke vragen. Verder is de methode van kritisch denken een angstaanjagend smalle basis voor het onderwijs. Onderwijs gaat over meer dan vertellen wat de wetenschap heeft aangetoond. Dat dat 'meer' gegeven wordt vanuit een eigen godsdienstige of levensbeschouwelijke grondslag is beter.

Bij het derde probleem is gekeken naar de vraag welke rol de staat dient in te nemen ten opzichte van het onderwijs. Als gebruik wordt gemaakt van het ethisch liberalisme dan is deze stroming voor de afschaffing van het bijzonder onderwijs, omdat de lekenstaat bij het onderwijs het ideaal van neutraliteit moet hooghouden om sociale stabiliteit te waarborgen. Bijzonder onderwijs wordt niet gefinancierd door de gemeenschap, omdat de staat met een houding van onpartijdigheid optreedt. De staat treedt niet ten gunste op van alle godsdiensten en levensbeschouwingen, maar bestrijdt deze ook niet, omdat het een privézaak is. In het onderwijs behandelt de staat haar burgers gelijk door ze hetzelfde onderwijs te geven. Als gebruik wordt gemaakt van het politiek liberalisme dan is deze stroming niet voor de afschaffing van het bijzonder onderwijs, omdat de stabiliteit en het veiligstellen van de liberale instituties het hoofddoel is. Het politiek liberalisme wil zich niet mengen in de levensbeschouwelijke opvattingen die burgers hebben over wat voor hen een goed leven is. Alleen openbaar seculier onderwijs is een keuze voor het autonomieliberalisme, omdat de staat één conceptie van het goede leven gaat overdragen in het onderwijs en daar is het politiek liberalisme op tegen. Volgens het communitarisme van Sandel moeten we niet streven naar staatsneutraliteit, want neutraliteit is niet mogelijk om de onderwijsvrijheidskwestie op te lossen. Binnen de politieke kwestie van de onderwijsvrijheid zijn onderliggende morele en religieuze overtuigingen betrokken. Daarom moeten we juist over de morele kwestie van de onderwijsvrijheid in debat gaan. Dat biedt geen uitkomst voor deze kwestie, maar het beperkt en ondermijnt niet het publieke debat zoals het liberalisme wel doet.

Alles beschouwend is mijn antwoord op de centrale vraag van dit onderzoek dat ik voor de afschaffing ben van alle godsdienstige en levensbeschouwelijke scholen in het funderend onderwijs. Ik kom tot die conclusie omdat ik denk dat de vrijheid van onderwijs moet gaan om het individu. Kinderen moeten zelf kunnen bepalen wat hun eigen levensovertuiging is, los

van de identiteit die de ouders en de school hebben. Die mogelijkheid wordt sterk beperkt door het bijzonder onderwijs, want hen wordt slechts één identiteit opgelegd. Het is een misvatting om te denken dat kinderen sterke autonome keuzes kunnen maken nadat zij jarenlang op een bijzondere school hebben gezeten. Als godsdienst en levensbeschouwing op een onbevooroordeelde manier worden onderwezen, kan het kind op een latere leeftijd zelf een weloverwogen eigen keuze maken. Het praktiseren van godsdienst en levensbeschouwing is iets voor de private sfeer, maar niet iets voor in het onderwijs.

De staat moet zorgen dat 'goed onderwijs' gaat over de meest betrouwbare kennis die voorhanden is. Op bijzondere scholen worden zeer dubieuze en omstreden kennisclaims gepresenteerd als waarheid. Die kennisclaims zijn niet hard te maken op basis van rationele gronden en de beste wetenschappelijke methoden. Ik vind het een grote morele blinde vlek dat we in het funderend onderwijs zoveel ruimte geven aan dubieuze godsdienstige en levensbeschouwelijke opvattingen. Juist het aanleren van de methode van het kritisch denken zou wat mij betreft tot een ethisch principe moeten worden gemaakt in het onderwijs. Bij controversiële thema's, zoals godsdienst en levensbeschouwing, moet school juist kinderen aanmoedigen om te zoeken naar argumenten en bewijsvoering bij die thema's. Krijgt het onderwijs een angstaanjagende smalle basis? Alleen datgene wat wetenschappelijk is aangetoond mag dan worden onderwezen, terwijl de vrijheid van onderwijs gebaseerd is op pluralisme en tolerantie. Maar het is misleidend om te zeggen dat een pedagogische aanpak, zoals de methode van kritisch denken, een angstaanjagende smalle basis is. De methode van kritisch denken zorgt er juist voor dat kinderen de mogelijkheid hebben om op school alles te kunnen onderzoeken. Dat lijkt mij juist een hele open houding en een sterke fundering voor het onderwijs. Want waarom zou het intolerant zijn om het bestaan van bovennatuurlijke wezens in twijfel trekken? Doordat het onderwijs kritisch denken voedt en aanleert bevordert dat ook de socialisatie en persoonsvorming van kinderen. Immers, kinderen gaan zich verhouden in deze wereld door gebruik te maken van de meest betrouwbare kennis vanuit een kritische houding. Is dat staatsterreur of goed onderwijs?

Ik ben mij ervan bewust dat dit geen neutrale positie is. Sandel heeft gelijk dat we moeten debatteren over de onderliggende morele kwestie en dat de staat niet feitelijk neutraal kan zijn. Daarom ben ik voor de lekenstaat bij de politieke kwestie van de onderwijsvrijheid. De staat bemoeit zich niet met godsdienst of levensbeschouwing in het onderwijs en behandelt haar burgers gelijk door ze hetzelfde onderwijs te geven. Dat is een keuze vóór het recht van het individu en vóór het kritisch denken. Ik acht die keuze moreel gezien beter dan het pluralistische model dat we nu hebben.

Literatuurlijst

Beemsterboer, Marietje. "Islamitische scholen dragen bij aan integratie." *TvRRB*, 2019-1.

Berlin, Isaiah. *Four essays on liberty*. Oxford: Oxford University Press, 1969.

Berlin, Isaiah. *Twee opvattingen van vrijheid*. Vertaling door Tine Ausma en nawoord door Hans Blokland. Amsterdam: Boom 2015.

Biesta, Gert. *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom/Lemma, 2012.

Blokland, Hans. *Wegen naar vrijheid: autonomie, emancipatie en cultuur in de westerse wereld*. Amsterdam: Boom, 1995.

Borgman, Erik. "De onderwijsvrijheid is dood, leve de vrijheid van onderwijs!" *CDV* 2022/3.

Borgman, Erik. "De ruimte om steeds te doen wat gedaan moet worden. Het actuele belang van onderwijsvrijheid." In *Waar is het onderwijs goed voor? Anders denken over onderwijs*. Eindhoven: DAMON, 2020.

Borgman, Erik. *De school als bouwplaats. Onderwijs met het oog op een samenleving van vrije mensen*. Baarn: Adveniat, 2021.

Borgman, Erik. "Vrijheid van onderwijs: meer dan een recht." In *Vrijheid voor onderwijs: Een uitnodiging tot wisseling van perspectief*. Eindhoven: Damon 2021.

Boudry Maarten en Johan Braeckman. "Kritisch Denken: De Ethische Dimensie." In *Grenzen Aan de Ethiek?*. Gent: Academia Press, 2009.

Bouma, Kaya. "Zeeuws Calvin College straft leerling om kortebroekprotest: excuses aanbieden of van school af." *Volkskrant*, 6 september 2019.

<https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/zeeuws-calvijn-college-straft-leerling-om-kortebroekprotest-excuses-aanbieden-of-van-school-af~b962919e3/>.

Brief van de Minister voor Voortgezet Onderwijs en Media. *Vaststelling van de begrotingsstaten van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (VIII) voor het jaar 2019*. 35 000 VIII, nr. 186.

https://www.eerstekamer.nl/behandeling/20190529/brief_regering_uitvoering_motie/document3/f=vkzgis17lut.pdf.

Carter, Ian. "Positive and Negative Liberty." In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, last modified on 19 november 2021. <https://plato.stanford.edu/entries/liberty-positive-negative/>.

Centraal Bureau voor de Statistiek. "Onderwijsinstellingen; grootte, soort, levensbeschouwelijke grondslag." Laatst gewijzigd op 29 juli 2022.

<https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/03753/table?fromstatweb>.

Cliteur, Paul. "Actief pluralisme, *Laïcité* en de noodzaak van een moreel Esperanto." in *Scheiding van kerk en staat of actief pluralisme*. Antwerpen: Intersentia, 2007.

Cliteur, Paul. "De religieus neutrale staat: voor en tegen." In *Een neutrale staat: kreet of credo?*. Heerenveen: Protestantse Pers, 2009.

Cliteur, Paul. *Moreel Esperanto: Naar een autonome ethiek*. Amsterdam: Uitgeverij De Arbeiderspers, 2007.

Cliteur, Paul. "Zin en onzin van levensbeschouwelijke vorming." In *Religie in het onderwijs. Zekerheden en onzekerheden van levensbeschouwelijke vorming*. Zoetermeer: Meinema, 2006.

De Boer, Jacob. *De vaststelling en handhaving van deugdelijkheidseisen in het onderwijs*. Den Haag: Boom juridisch, 2021.

De Groot, Arnold. "Schaf het bijzonder onderwijs af." *NRC*, 15 maart 2019.
<https://www.nrc.nl/nieuws/2019/03/15/schaf-het-bijzonder-onderwijs-af-a3953444>.

De Jong, Johan. *Waardenopvoeding en Onderwijsvrijheid*. K.U. Nijmegen: 1998.

Dienst Uitvoering Onderwijs. "DUO Open onderwijsdata, Openbare data en publicaties over bekostigd onderwijs in Nederland." *Ministerie van Onderwijs, Wetenschap en Cultuur*.
https://duo.nl/open_onderwijsdata/databestanden/.

Dujardin, Amber. "Is de vrijheid van onderwijs nog wel van deze tijd?" *Volkskrant*, 28 april 2019. <https://www.trouw.nl/nieuws/is-de-vrijheid-van-onderwijs-nog-wel-van-deze-tijd~baac7382/>.

Dwyer, James. *Religious Schools v. Children's Rights*. New York: Cornell University Press, 2001.

Franken, Leni. "Geld voor je god? De financiering van levensbeschouwingen in België." *Religie & Samenleving*, Jaargang 16, nr. 1 (Januari 2021).

Frissen, Paul. "Het recht op ondraaglijk verschil. Artikel 23 (vrijheid van onderwijs): een prachtig artikel met een diepe opvatting van vrijheid." in *Ware tolerantie: Hoe we onszelf kunnen zijn en elkaar toch kunnen verdragen*. Amsterdam: Van Gennep, 2022.

Frissen, Paul. "Staatspedagogiek als verslaving." *ScienceGuide*, 10 oktober 2014.
<https://www.scienceguide.nl/2014/10/staatspedagogiek-als-verslaving/>.

Galston, William. *Liberal Pluralism. The Implications of Value Pluralism for Political Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

Galston, William. *The Practice of Liberal Pluralism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

Glenn Charles and Jan De Groof. *Finding the Right Balance: freedom, autonomy and accountability in education*. Utrecht: Boom Juridische uitgevers/Lemma 2002.

Hermans, Chris. *Vrijheid voor onderwijs. Een uitnodiging tot wisseling van perspectief*. Eindhoven: Damon, 2021.

Hirsch Ballin, Ernst. "Anders denken over artikel 23 van de Grondwet." In *Vrijheid voor onderwijs: Een uitnodiging tot wisseling van perspectief*. Eindhoven: Damon, 2021.

Hirsch Ballin, Ernst. "De grondwet uitleggen." In *Uitleg van de grondwet*. Den Haag: Boom juridisch, 2021.

Hoek, Jonne. "Positieve & negatieve vrijheid - drs. Jonne Hoek." Radboud_rechten, 19 mei 2022. <https://www.youtube.com/watch?v=dioCFCqODV8&t=1s&ab>.

Inspectie van het onderwijs. "Onderwerp van gesprek: Het bestrijden van onderwijsachterstanden en het voorkomen van segregatie Hoe geven gemeenten invulling aan de LEA?" *Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*, 21 december 2022. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/themarapporten/2022/12/21/themarapport-lea>.

Joosten, Theo. "Onderwijsvrijheid: een duurzame waarde." In *De houdbaarheid van het duale bestel: overeenkomsten en verschillen tussen openbaar en bijzonder onderwijs 100 jaar na de Pacificatie*. Den Haag: Sdu Uitgevers, 2017.

Kester, Jeroen. "Meerderheid voor afschaffen religieus onderwijs." *EenVandaag*, 24 april 2019. <https://eenvandaag.avrotros.nl/panels/opiniepanel/alle-uitslagen/item/meerderheid-voor-afschaffen-religieus-onderwijs/>.

Klein, Anja. "Interview Paul Frissen: het fundament voor een veerkrachtige generatie." *NSOB*, oktober 2022. <https://www.nsob.nl/sites/www.nsob.nl/files/inline-files/interview%20OnzeJeugd.NU.pdf>.

Kortmann, Constantijn. *Constitutioneel recht*. Bewerkt door Paul Bovend'Eert, Hansko Broeksteeg, Ben Vermeulen en Tijn Kortmann. Deventer: Wolters Kluwer, 2021.

Kouwenhoven Andreas en Joost Ingen-Housz. "Scholen worstelen met gebedsruimtes voor leerlingen – 'bij ons wordt niet aan religie gedaan.'" *NRC*, 31 maart 2023. <https://www.nrc.nl/nieuws/2023/03/31/scholen-worstelen-met-gebedsruimtes-voor-leerlingen-bij-ons-wordt-niet-aan-religie-gedaan-a4160998>.

Kouwenhoven Andreas en Milena Holdert. "Homo-les' basisscholen omstreden." *NRC*, 12 september 2019. <https://www.nrc.nl/nieuws/2019/09/12/homo-les-basisscholen-omstreden-a3973100>.

Marples, Roger. "Against faith schools: a philosophical argument for children's rights." *International Journal of Children's Spirituality*, Volume 10, 2005 - Issue 2.

Mentink Dick, Ben Vermeulen en Paul Zoontjes. "Artikel 23 Onderwijs." In *Uitleg van de Grondwet*. Den Haag: Boom Juridisch, 2021.

Mentink Dick en Ben Vermeulen. *Artikel 23 Grondwet: de basis van het Nederlandse onderwijsrecht*. Den Haag: Sdu Uitgevers, 2011.

Mentink, Dick. *Tien jaar later: over pluriformiteit en identiteit, over grondwetgever en wetgever*. Rotterdam: Erasmus University Rotterdam, 2008.

Merry Michael en Marcel Maussen. "Islamitische scholen en indoctrinatie." *TvRRB* 2018-3.

Merry Michael, Geert Driessen en Imane Oulali. "Doet onderwijssegregatie er toe?" *Pedagogiek* 2012, 2.

Nandram Ashwant en Fleur Damen. "Goede kans op verdrievoudiging van het aantal islamitische middelbare scholen." *Volkscrant*, 30 oktober 2021.
<https://www.volkscrant.nl/nieuws-achtergrond/goede-kans-op-verdrievoudiging-van-het-aantal-islamitische-middelbare-scholen~bbce09df/>.

Oberon. "Evaluatie deugdelijkheidseisen funderend onderwijs." <https://open.overheid.nl/documenten/ronl-bed3bcdb-4c1d-40ed-90cc-bc6f8105bfa0/pdf>.

Onderwijsraad. *Artikel 23 Grondwet in maatschappelijk perspectief*. 5 april 2021.
<https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2012/04/05/artikel-23-grondwet-in-maatschappelijk-perspectief>.

Onderwijsraad. *Grenzen stellen ruimte laten*. 5 oktober 2021.
<https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2021/10/05/grenzen-stellen-ruimte-laten>.

Onderwijsraad. *Onderwijsvrijheid en overheidszorg*. 9 december 2019.
<https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/publicaties/2019/12/9/notitie-onderwijsvrijheid-en-overheidszorg>.

Palache, Ronit. "Opinie: Word wakker, ieder kind heeft recht op een luik naar de buitenwereld." *Volkscrant*, 29 maart 2021. <https://www.volkscrant.nl/columns-opinie/opinie-word-wakker-ieder-kind-heeft-recht-op-een-luik-naar-de-buitenwereld~b2b5a190/>.

Philpsen, Stefan. *De vrijheid van schoolstichting: Over de reikwijdte van de vrijheid van stichting in het basis- en voortgezet onderwijs*. Rotterdam: EUR, 2017.

Pointer. "Eén op de vijf reformatorische scholen vindt homohuwelijk moreel onacceptabel." *KRO-NCRV*, 5 februari 2020. <https://pointer.kro-ncrv.nl/een-op-de-vijf-reformatorische-scholen-vindt-homohuwelijk-moreel-onacceptabel>.

Pointer. "Ondanks ophef wijzen meer reformatorische scholen homohuwelijk af." *KRO-NCRV*, 27 mei 2022. <https://pointer.kro-ncrv.nl/ondanks-ophef-wijzen-meer-reformatorische-scholen-homohuwelijk-af>.

PORaad. "Het model Regie op Onderwijskwaliteit: hoe hoog leg jij de lat?" 13 juli 2020. <https://www.poraad.nl/over-de-po-raad/het-model-regie-op-onderwijskwaliteit-hoe-hoog-leg-jij-de-lat>.

Post, Henk. *Gelijkheid als nieuwe religie: Een studie over het spanningsveld tussen godsdienstvrijheid en gelijkheid*. Nijmegen: Wolf Legal Publishers, 2010.

Putnam, Robert. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster, 2000.

Raba, Hatixhe. "Uitspraak Haga Lyceum: hoe zit het met de omstreden school?" *NOS-Nieuws*, 20 januari 2020. <https://nos.nl/artikel/2319421-uitspraak-haga-lyceum-hoe-zit-het-met-de-omstreden-school>.

Rawls, John. *A Theory of Justice*. Cambridge: Belknap Press, 1971.

Rawls, John. *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press, 1993.

Rosenburg, Esther. "School duwt kinderen ongevraagd uit de kast." *NRC*, 26 maart 2021. <https://www.nrc.nl/nieuws/2021/03/26/school-duwt-kinderen-ongevraagd-uit-de-kast-a4037387>.

Sandel, Michael. *Politiek en moraal: Filosofie voor het publieke debat*. Vertaald door Marjolijn Stoltenkamp en Joost Zwart. Utrecht: Ten Have, 2016.

Sandel, Michael. *Rechtvaardigheid: wat is de juiste keuze*. Vertaald door Dick Lagrand in samenwerking met Marjolijn Stoltenkamp. Utrecht: Ten Have, 2020.

Sen, Amartya. *Identity and Violence: The illusion of identity*. New York: Penguin Books, 2007.

Stichting Leerplan Ontwikkeling. "Kerndoelen." 3 november 2022. <https://www.slo.nl/sectoren/po/kerndoelen/>.

Truijens, Aleid. "God heeft op school niets te zoeken." *Volkscrant*, 15 maart 2019. <https://www.volkscrant.nl/columns-opinie/god-heeft-op-school-niets-te-zoeken~b8c352ac/>.

Tweede Kamer. *Wijziging van een aantal onderwijswetten in verband met verduidelijking van de burgerschapsopdracht aan scholen in het funderend onderwijs*. 35 050, Nr. 3.

Van den Brink, Jaco. "Het Wetsvoorstel burgerschapsopdracht." *TvRRB* 2020-1.

Van den Brink, Jaco. "Basiswaarden als bindmiddel, niet als religie." *NJB* 2022/528, aflevering 9.

Van der Leij, Aryan. "Onderwijs à la Baudet is een ratjetoe voor elitekinderen." *NRC*, 26 april 2022. <https://www.nrc.nl/nieuws/2022/04/26/onderwijs-a-la-baudet-is-een-ratjetoe-voor-elitekinderen-a4118669>.

Van Gool, Rosa. "Stop de indoctrinatie van kinderen, weg met de onderwijsvrijheid." *Volkskrant*, 24 september 2017. <https://www.volkskrant.nl/columns-opinie/gastcolumn-stop-de-indoctrinatie-van-kinderen-weg-met-de-onderwijsvrijheid~b208aa10/>.

Van Houten, Maaike. "Orthodoxe school onveilig." *Trouw*, 5 februari 2020. <https://www.trouw.nl/religie-filosofie/orthodoxe-school-onveilig~b619d660/>.

Van 't Erve, Daniëlla. "Ruim vijftig nieuwe scholen maken kans op financiering." *AOB*, 1 november 2021. <https://www.aob.nl/nieuws/vijftig-nieuwe-scholen-maken-kans-op-financiering/>.

Verhoef, Carel. "Maak elke school neutraal, dan komt er een einde aan het gedoe." *Trouw*, 20 november 2020. <https://www.trouw.nl/opinie/maak-elke-school-neutraal-dan-komt-er-een-einde-aan-het-gedoe~b1d018c1/>.

Verhofdstadt, Dirk. *Pleidooi voor individualisme*. Antwerpen: Houtekiet, 2004.

Verhofstadt Dirk en Johan Braeckman. *Dirk Verhofstadt in gesprek met Johan Braeckman: Een zoektocht naar menselijkheid - deel I*. Antwerpen: Houtekiet, 2021.

Vermeulen, Ben. "Islamitische scholen; feiten, kritieken, uitdagingen." In *Justitiële verkenningen Religie en grondrechten*. Den Haag: Boom Juridische uitgevers, 2007.

Vleugel, Adriaan. *Het juridische begrip van godsdienst*. Deventer: Wolters Kluwer, 2018.

VOSABB. "Daarom! Openbaar onderwijs verbindt." <https://www.vosabb.nl/wp-content/uploads/2014/09/Brochure-Diploma-openbaar-onderwijs.pdf>.

Zoontjes, Paul. *Onderwijsrecht. Eenheid in verscheidenheid*. Den Haag: Boom juridisch 2019.

Zoontjes, Paul. "Onderwijsvrijheid en democratische rechtsstaat." *NJB* 2022/527, afl. 9.