

Religieuze geletterdheid in het openbaar basisonderwijs

Een onderzoek naar wat de bijdrage van christelijke theologie kan zijn bij het ontwikkelen van religieuze geletterdheid, bij kinderen in het openbaar onderwijs, gelet op de actief-pluriforme opdracht in het openbaar onderwijs en de vernieuwde wetgeving rondom burgerschapsonderwijs.

Naam: Anne Rimmelink
Studentnummer: 19229
Module: MAIES9
Docent: Roel Kuiper en Wolter Huttinga
Inleverdatum: 11 april 2023

Inhoudsopgave

1. Inleiding.....	3
1.1 <i>Openbaar onderwijs en de relatie tot levensbeschouwing en religie.</i>	3
1.1.1 Religieuze geletterdheid	7
1.1.2 Levensbeschouwelijke vorming	9
1.1.3 Persoonlijke motivatie	9
1.2 <i>Probleemstelling</i>	10
1.3 <i>Onderzoeksdoelstelling.....</i>	10
1.4 <i>Onderzoeksvraag</i>	11
1.5 <i>Methode</i>	11
1.5.1 Soort onderzoek.....	11
1.5.2 Specifieke onderzoeksmethode.....	11
1.5.3 Datamanagement	11
2. De historische ontwikkeling van de opdracht en identiteit van het openbaar onderwijs.	12
2.1 <i>Het ontstaan van het openbaar onderwijs.</i>	12
2.2 <i>Het tot stand komen van het Godsdienstig Vormingsonderwijs (GVO).....</i>	13
2.3 <i>Het openbaar onderwijs wordt neutraal</i>	14
2.4 <i>Het openbaar onderwijs wordt positief-neutraal</i>	16
2.5 <i>De invloed van de ontzuiling.....</i>	18
2.6 <i>Een actief-pluriforme opdracht.....</i>	20
2.7 <i>Aandacht voor burgerschapsonderwijs.</i>	21
3. Religieuze geletterd in het hedendaagse openbaar onderwijs.....	23
3.1 <i>De rol van religie in het publieke domein.....</i>	24
3.2 <i>Levensbeschouwelijk vormingsonderwijs</i>	27
3.2.1 <i>Vormen van levensbeschouwelijk vormingsonderwijs</i>	27
3.2.2 <i>Doelen van het levensbeschouwelijk vormingsonderwijs</i>	29
3.3 <i>Kennis, vaardigheden en attitude</i>	31
3.3.1 <i>Kennis.....</i>	32
3.3.2 <i>Vaardigheden en attitude</i>	32
3.3.3 <i>Methoden</i>	34
4. Een bijdrage van christelijke theologie op het gebied van persoonsvorming en burgerschap.	37
4.1 <i>Persoonsvorming</i>	37
4.1.1 <i>Christelijke persoonsvorming</i>	37
4.1.2 <i>Omgaan met de ander</i>	42
4.1.3 <i>De ander binnen de christelijke ethiek.</i>	44
4.1.4 <i>Een christelijke visie op persoonsvorming in de context van het openbaar onderwijs.....</i>	45
5. Samenvatting en conclusie.....	47
6. Literatuurlijst.....	50
<i>Boeken:</i>	50
<i>Artikelen:</i>	51
<i>Overig:</i>	51

1. Inleiding

‘Openbare scholen zijn niet alleen maar neutraal, zoals vaak wordt gedacht. Om duidelijk te maken waarvoor ze dan wel staan, lanceren de verenigingen voor openbaar onderwijs drie nieuwe ‘kernwaarden’.’

Amber Dujardin, Trouw, 9 juni 2020.

In Nederland hebben wij een uniek onderwijssysteem. Zowel het openbaar onderwijs als het bijzonder onderwijs worden door de overheid gefinancierd. Onder bijzonder onderwijs verstaan we scholen die opgericht worden door ouders, in tegenstelling tot openbare scholen die opgericht worden door de overheid. Daarnaast hebben deze bijzondere scholen een bijzondere grondslag, dit kan zijn op basis van een religie of op basis van een specifiek pedagogische visie. Het bijzonder onderwijs in Nederland gaat daarom uit van specifieke waarden waarop het onderwijs gebouwd is.

Lange tijd werd het openbaar onderwijs beschouwd als ‘neutraal’. Ook nu wordt er in de volksmond nog wel gesproken over neutraal openbaar onderwijs. Zo staat op de website van de rijksoverheid te lezen, dat openbare scholen niet lesgeven vanuit een bepaalde godsdienst of levensovertuiging. Wel, zo staat er te lezen, wordt er op sommige scholen vanuit bepaalde onderwijskundige uitgangspunten lesgegeven.¹

Eline Bakker is adviseur op het gebied van identiteit, burgerschap en levensbeschouwelijke vorming bij VOS/ABB,² de koepelorganisatie voor openbaar onderwijs in Nederland. Zij zegt, in het kader van de master Burgerschap en Kwaliteit van samenleven: *‘Een openbare school is niet neutraal, die is actief-pluriform.’* Dit laat zien dat ook levensbeschouwing en religie een rol spelen in het openbaar onderwijs.

1.1 Openbaar onderwijs en de relatie tot levensbeschouwing en religie.

De identiteit van het openbaar onderwijs, en de rol die levensbeschouwing en religie daarmee spelen, is de afgelopen 200 jaar veranderd onder invloed van maatschappelijke ontwikkelingen. De ontwikkeling van de identiteit van het openbaar onderwijs, en daarmee de rol van levensbeschouwing en religie, is ook nu weer actueel. Hierbij speelt onze veranderende samenleving, maar ook de vernieuwde wetgeving rondom burgerschapsonderwijs een belangrijke rol. Waar het openbaar onderwijs in de volksmond

¹ “openbaar en bijzonder onderwijs,” rijksoverheid, bezocht 20 februari, 2022,

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

² Er zijn in Nederland twee organisaties die het openbaar onderwijs in Nederland vertegenwoordigen. In de eerste plaats is er VOS/ABB, de vereniging voor openbare scholen en algemeen toegankelijke scholen. VOS/ABB is, zoals zij zelf zeggen: ‘De vereniging voor bestuur, management en medezeggenschap in het openbaar en algemeen toegankelijk onderwijs in Nederland.’ Zij vertegenwoordigen dus verschillende besturen in het openbaar en algemeen toegankelijk onderwijs. Daarnaast is er ook nog het VOO (Vereniging Openbaar Onderwijs). Het VOO wil: ‘dat elke school in Nederland open staat voor elk kind en iedere docent.’ Zij zijn van mening dat: ‘daarom dat elke school moet uitgaan van een principiële gelijkwaardigheid van opvattingen over godsdienst, levensbeschouwing en maatschappelijke diversiteit. De huidige richtingen (denominaties) in het onderwijs, zoals katholiek, protestants-christelijk of islamitisch, verliezen daarmee hun bestaansrecht en ook het naambordje ‘openbaar’ kan dan vervallen. De VOO pleit daarom voor modernisering van artikel 23 van de Grondwet.’

Zij behartigen enerzijds de belangen van leerlingen, ouders, leerkrachten, schoolleiders, schoolbesturen en medezeggenschapsraden. Daarnaast fungeert zij als opleidings- en kennisinstituut voor iedereen die verwant is aan het onderwijs.

nog regelmatig als ‘neutraal’ wordt beschouwd omdat zij geen religieus geïnspireerde waarden overdraagt, is hier de afgelopen decennia een duidelijke verandering opgetreden. Die verandering houdt verband met nieuwe bezinning in de politiek en in het openbaar onderwijs op haar eigen functie en opdracht. In 1977 is bewust gekozen voor een nieuwe opdracht die als ‘actief-pluriform’ wordt omschreven. Die opdracht is als volgt verwoord:

‘De kernwaarden komen voort uit de wettelijke en maatschappelijke ‘actief-pluriforme’ opdracht van het openbaar onderwijs. Zo geven artikel 46 van de Wet op het Primair Onderwijs en artikel 42 van de Wet op het Voortgezet Onderwijs aan dat het openbaar onderwijs voor iedereen toegankelijk is en ieders godsdienst of levensbeschouwing eerbiedigt. Ook draagt openbaar onderwijs volgens deze wet bij aan “de ontwikkeling van de leerlingen met aandacht voor de godsdienstige, levensbeschouwelijke en maatschappelijke waarden, zoals die leven in de Nederlandse maatschappij en met onderkenning van de betekenis van de verscheidenheid van die waarden.”’³

In de jaren ’90 van de vorige eeuw formuleerde het openbaar onderwijs zes kernwaarden die voortkwamen uit deze opdracht. In 2020 werden er nieuwe kernwaarden geformuleerd. De nieuwe kernwaarden en slogan sluiten nog meer aan bij de actief-pluriforme opdracht van het openbaar onderwijs. Deze kernwaarden zijn gelijkwaardigheid, vrijheid en ontmoeting. Sinds 2020 wordt de volgende slogan gehanteerd: *‘Openbare scholen - Waar verhalen samen komen’*.⁴ In deze periode hebben het VOO en VOS/ABB ook een gezamenlijke website ontwikkeld, openbaaronderwijs.nu. Op deze website wordt uitleg gegeven over deze nieuwe kernwaarden. De website is bedoeld om iedereen die betrokken is bij het openbaar onderwijs *‘te inspireren en ondersteunen om vorm te geven aan de identiteit van het openbaar onderwijs.’*

De actief-pluriforme opdracht komt op verschillende wijze tot uiting in het openbaar onderwijs. Volgens het zogenaamde *Inspiratieboekje*, dat gelijktijdig met de nieuwe website ontwikkeld is, kan dit betekenen dat de groepsleerkracht ruimte maakt *‘voor het luisteren naar elkaars ideeën, wereldbeelden, geschiedenis en ervaringen.’*⁵ De nieuwe kernwaarden en slogan benadrukken dat het openbaar onderwijs dé plek is waar kinderen, ongeacht hun levensbeschouwing of religie, welkom zijn. Maar waar ook ruimte is om hierover te delen en de levensbeschouwing of religie van de ander te ontdekken.

Groepsleerkrachten spelen een belangrijke rol in de vormgeving van de actief-pluriforme opdracht, de kernwaarden en de slogan. Daarnaast spelen ook (vanouds) de levensbeschouwelijke vormingslessen een rol. Deze levensbeschouwelijke vormingslessen op het openbaar onderwijs kennen een lange geschiedenis en zijn per wet sinds 1842 mogelijk. In de klassieke variant van deze lessen komt er een levensbeschouwelijk vormingsdocent naar een school, wanneer voldoende ouders deze lessen hebben aangevraagd. De kinderen krijgen les vanuit een bepaalde denominatie, onder schooltijd, in een aparte ruimte. Verder bestaan er tegenwoordig ook samenwerkingsvormen of inclusieve

³ “inspiratieboekje nieuwe kernwaarden”, openbaaronderwijs.nu, bezocht 29 maart 2022.

<https://www.openbaaronderwijs.nu/wp-content/uploads/2020/04/47.-Boekje-Waar-verhalen-samenkomen.pdf>

⁴ “openbaaronderwijs,” openbaaronderwijs.nu, bezocht 20 februari, 2022,

<https://www.openbaaronderwijs.nu>

⁵ “inspiratieboekje nieuwe kernwaarden”, openbaaronderwijs.nu, bezocht 29 maart 2022.

<https://www.openbaaronderwijs.nu/wp-content/uploads/2020/04/47.-Boekje-Waar-verhalen-samenkomen.pdf>

vormen van levensbeschouwelijk vormingsonderwijs. In deze vormen van levensbeschouwelijk vormingsonderwijs geven verschillende denominaties afwisselend, klassikaal les op de hele school en belichten vanuit hun eigen denominatie een gezamenlijk thema.

In het openbaar onderwijs is dus met het oog op de actief-pluriforme opdracht, ruimte voor ieders levensbeschouwing. Deze ruimte voor levensbeschouwing en religie houdt verband met de actief-pluriforme opdracht, maar ook met nieuwere ontwikkelingen zoals de wetgeving rondom burgerschapsonderwijs.

De wet uit 2006 formuleert als doel van burgerschapsonderwijs:⁶

“Het onderwijs is mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie”

Het is voor scholen wettelijk verplicht om aandacht te besteden aan burgerschapsonderwijs. Alle scholen zijn echter vrij om dit zelf in te vullen. In 2017 publiceerde de onderwijsinspectie een onderzoek waarin er werd gekeken naar burgerschapsonderwijs op verschillende scholen. De conclusie van de inspectie was dat er op vrijwel alle scholen invulling gegeven werd aan de bevordering van burgerschap. Tegelijk was de Inspectie ontevreden over de vormgeving ervan en de hoeveelheid aandacht die werd besteed aan burgerschapsonderwijs. Ook ontbrak de doorlopende leerlijn regelmatig en waren er geen duidelijke leerdoelen.⁷

Tegen deze achtergrond is er door de minister van OCW gewerkt aan een aanscherping van de burgerschapsopdracht. Op 1 augustus 2021 is de nieuwe wetgeving rondom burgerschapsonderwijs ingegaan. Met deze wetgeving wil de overheid de doelen met betrekking tot burgerschapsonderwijs duidelijker maken voor het primair onderwijs en het middelbaar onderwijs.⁸ In kernwet ‘Verduidelijking burgerschap’, artikel 17 staat het volgende:

1. Het onderwijs bevordert actief burgerschap en sociale cohesie op doelgerichte en samenhangende wijze, waarbij het onderwijs zich in ieder geval herkenbaar richt op:

- *Het bijbrengen van respect voor en kennis van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat, zoals verankerd in de Grondwet, en de universeel geldende fundamentele rechten en vrijheden van de mens, en het handelen naar deze basiswaarden op school.*
- *Het ontwikkelen van de sociale en maatschappelijke competenties die de leerling in staat stellen deel uit te maken van en bij te dragen aan de pluriforme, democratische Nederlandse samenleving.*
- *Het bijbrengen van kennis over en respect voor verschillen in godsdienst, levensovertuiging, politieke gezindheid, afkomst, geslacht, handicap of seksuele gerichtheid alsmede de waarde dat gelijke gevallen gelijk behandeld worden.*

2. Het bevoegd gezag draagt zorg voor een schoolcultuur die in overeenstemming is met de waarden, bedoeld in het eerste lid, onderdeel a, en creëert een omgeving waarin leerlingen worden

⁶ “Burgerschap,” curriculum.nu, bezocht 2 juni, 2022, <https://curriculum.nu/wp-content/uploads/2018/03/Startnotitie-Burgerschap.pdf>

⁷ “Burgerschap,” curriculum.nu, bezocht 10 juni, 2022, <https://curriculum.nu/wp-content/uploads/2018/03/Startnotitie-Burgerschap.pdf>

⁸ “Burgerschapsonderwijs,” vo-raad, bezocht 15 juni 2022, <https://www.vo-raad.nl/themas/burgerschap/onderwerpen/515>

gestimuleerd actief te oefenen met de omgang met en het handelen naar deze waarden en draagt voorts zorg voor een omgeving waarin leerlingen en personeel zich veilig en geaccepteerd weten, ongeacht de in het derde lid, onder c, genoemde verschillen.

Burgerschapsonderwijs kent op dit moment geen vastomlijnd curriculum. Er wordt echter gewerkt aan kerndoelen die in de toekomst leidend zullen zijn. Dan kan er op scholen een nieuw curriculum ontwikkeld worden. De bezinning hierop heeft in de afgelopen jaren steeds meer vorm gekregen.

Sinds het voorjaar van 2018 zijn er door een grote groep schoolleiders en leerkrachten uit het primair onderwijs en voortgezet onderwijs, onder de naam curriculum.nu, adviezen ontwikkeld voor een nieuw curriculum voor het basis- en voortgezet onderwijs.⁹ Deze adviezen kennen twee nieuwe leergebieden, namelijk digitale geletterdheid en burgerschapsonderwijs. In 2019 is dit project afgerond. De adviezen worden nu als bronnen gebruikt voor het actualiseren van de kerndoelen en het examenprogramma.¹⁰ Waarbij eerst de basisvaardigheden aan bod komen, waaronder taal, rekenen, burgerschap en digitale geletterdheid vallen.

Burgerschapsonderwijs richt zich volgens curriculum.nu op kennis hebben van en inzicht krijgen in, onze pluriforme samenleving. Ook zou burgerschapsonderwijs moeten gaan over *'het inwijden van leerlingen in democratische cultuur en het stimuleren van een humane en vreedzame houding ten opzichte van anderen en de wereld om hen heen.'*¹¹ Daarnaast speelt ook persoonsvorming een belangrijke rol. Bij persoonsvorming zou het moeten gaan over *'het bewust worden van wie de leerlingen zelf zijn en willen worden en hoe ze zich tot een ander en het andere willen verhouden.'*¹²

Tamar Kopmels werkt als senior identiteitsadviseur bij VOS/ABB. Samen met Erik Renkema, die werkt als identiteitsadviseur bij Verus (vereniging voor Katholiek en christelijk onderwijs), schreef zij een artikel in *Narhex* over de gedeelde opdracht van het basisonderwijs, zowel voor het bijzonder onderwijs als het openbaar onderwijs. Zij maken een duidelijke koppeling tussen levensbeschouwing en burgerschapsonderwijs: *'Levensbeschouwelijk burgerschapsonderwijs (...) is onderwijs dat zich richt op de identiteitsontwikkeling van leerlingen, door hen in aanraking te brengen met elkaar, met religieuze en met seculiere bronnen. In de ontmoeting met elkaar en in de kennismaking met bronnen, ontwikkelen zij een visie op zichzelf, een manier van (samen-)leven en de wereld.'*¹³

De invulling van de vernieuwde wetgeving rondom burgerschapsonderwijs, maar ook de actief-pluriforme opdracht van het openbaar onderwijs, vragen om inspiratie uit zowel religieuze als seculiere bronnen. In het kader van dit onderzoek is, onder andere, de vraag welke christelijk theologische inhoud een bijdrage kunnen leveren aan de religieuze

⁹ "adviezen curriculum.nu," VO-raad, bezocht 3 september 2022.

<https://www.vo-raad.nl/themas/curriculum/onderwerpen/369>

¹⁰ "curriculum.nu," curriculum.nu, bezocht 10 september 2022.

<https://www.curriculum.nu>

¹¹ "voorstellen leergebied burgerschap," curriculum.nu, bezocht 10 september 2022.

<https://www.curriculum.nu/download/bu/Voorstellen-Burgerschap.pdf>

¹² "voorstellen leergebied burgerschap," curriculum.nu, bezocht 10 september 2022.

<https://www.curriculum.nu/download/bu/Voorstellen-Burgerschap.pdf>

¹³ Tamar Kopmels en Erik Renkema, "Bronwijs, de gedeelde opdracht van basisonderwijs en voortgezet onderwijs," *Narhex*, no. 3, (oktober, 2021): 26.

geletterdheid van kinderen in het openbaar onderwijs. Waarbij religieuze geletterdheid gezien wordt als onderdeel van het burgerschapsonderwijs en de actief-pluriforme opdracht.

Naast ontwikkelingen in het onderwijs, zijn er ook maatschappelijke ontwikkelingen die van invloed zijn op de relatie tussen het openbaar onderwijs en levensbeschouwing en religie. Onze maatschappij is een maatschappij met een diversiteit aan culturen, religies en levensbeschouwingen. Modern samenleven, dus samenleven in onze huidige maatschappij, gaat ook over het 'hoe' samenleven met elkaar.¹⁴ Religiewetenschappers Marije Verkerk en Markus Altena Davidsen stellen dat *'in onze pluriforme maatschappij, religieuze geletterdheid steeds belangrijker wordt.'* Door het ontwikkelen van religieuze geletterdheid, kan er begrip bij mensen ontwikkeld worden voor wat religie is en wat zij voor mensen betekent.¹⁵ Deze inzichten laten het belang zien van burgerschapsonderwijs en de actief-pluriforme opdracht die het openbaar onderwijs kent.

1.1.1 Religieuze geletterdheid

Zowel de actief-pluriforme opdracht van het openbaar onderwijs, als de vernieuwde burgerschapswetgeving, vragen om het ontwikkelen van religieuze geletterdheid om deze opdracht vorm te geven. Daarnaast gaan zowel de actief-pluriforme opdracht en de burgerschapswetgeving, onder andere, over kennis hebben van levensbeschouwing en religie, over het begrijpen van de ander in dit kader maar ook over de eigen levensbeschouwing en religie van de leerlingen. Vanuit de godsdienstpedagogiek zijn er vier verschillende vormingsmodellen die leerlingen in contact laten komen met religie.¹⁶ In de literatuur zijn weinig definities te vinden met betrekking tot 'religieuze geletterdheid'. Religiewetenschappers Verkerk en Davidsen omschrijven 'religieuze geletterdheid' als *'het ontwikkelen van begrip voor wat religie is en wat religie voor mensen betekent.'*¹⁷ Davidsen concludeert dat er in het debat over de definitie van het begrip religie *'meerdere legitieme posities zijn'*.¹⁸ Volgens hem is het belangrijk om in het onderwijs dan ook aandacht te besteden aan *'de zogenaamde wereldreligies'* maar ook aan andere vormen van religie zoals

¹⁴ "nederland geen gelovig land meer," NOS, bezocht 26 maart, 2022.

<https://nos.nl/artikel/2422531-nederland-geen-gelovig-land-meer-wat-betekent-dat-voor-ons-wederzijds-onbegrip>

¹⁵ Marije Verkerk en Markus Altena Davidsen, "Religieuze geletterd is het doel, religiewetenschap het middel," *Narthex*, no. 2, (maart 2020): 53.

¹⁶ Bram Kunz en Jan van Doleweerd, *Stapstenen. Godsdienstige vorming in het basisonderwijs* (Apeldoorn: De Banier, 2021), 220 – 222.

Learning in religion: Monoreligieus godsdienstonderwijs om leerlingen in te wijden in een specifieke geloofsgemeenschap. Zoals dit bijvoorbeeld gebeurt binnen de geloofsopvoeding in een christelijke gezin.
Learning about religion: Het kennismaken met verschillende religieuze tradities waarbij geen waardeoordeel wordt uitgesproken over een bepaalde religie. Hierbij gaat het om bijvoorbeeld het vak geestelijke stromingen.
Learning from religion: Leerlingen putten bij dit model uit verschillende religieuze bronnen met betrekking tot zingevingvragen. Er wordt in dit model een deelnemersperspectief verwacht waarbij leerlingen worden gestimuleerd om na te denken over de eigen zingevingvragen en levensbeschouwing.

Learning through religion: Dit model is een variant op learning form religion. Ook dit model draait om het bijdragen aan het zingevingproces van de leerling zelf. Maar dit model gaat verder omdat het bij dit model ook gaat om inwijding. Waarbij de leerlingen elkaar inwijden in elkaar traditie. Het doel is om elkaar bouwstenen te geven om te bouwen aan een eigen levensvisie of zingevingverhaal.

¹⁷ Marije Verkerk en Markus Altena Davidsen, "Religieuze geletterd is het doel, religiewetenschap het middel," *Narthex*, no. 2, (maart 2020): 53.

¹⁸ Davidsen, "Kerngedachten. Het begrip religie," 63.

*'ongebonden spiritualiteit, nieuwe religies, civiele religie en meervoudige religieuze binding.'*¹⁹

Davidson vat religie in deze context breed op. Religieuze geletterdheid gaat in deze context dan ook over zowel geïnstitutionaliseerde religies als over nieuwe vormen van religie. In dit onderzoek hanteer ik deels de definitie van Davidson. Davidson kijkt vooral vanuit het perspectief van een religiewetenschapper naar religieuze geletterdheid. Hierbij gaat het over het overdragen van kennis over religie en wat dit voor een ander betekent. Echter heeft deze kennis ook invloed op de leerlingen zelf. Mijn definitie met betrekking tot religieuze geletterdheid zal voor dit onderzoek zijn: *'Het ontwikkelen van begrip voor wat religie is en wat religie voor de ander en de leerling zelf betekent.'*

Deze definitie beschrijft religieuze geletterdheid als een begrip dat gaat over kennis van religie maar vraagt ook om vaardigheden en een attitude. De eerdergenoemde vormingsmodellen beschrijven dit, als het leren nadenken over eigen zingevingsvragen door bijvoorbeeld elkaar vertrouwd te maken met elkaars religie. Het ontwikkelen van religieuze geletterdheid zou ook een *'hermeneutisch-communicatief'*²⁰ proces genoemd kunnen worden. Wat betekent *'dat de leerling de wereld om zich heen leert 'verstaan' vanuit de vraag hoe hetgeen zich voordoet betekenisvol is, voor onszelf en anderen, met het oog op een zinvol en humaan (samen)leven.'*²¹ Hiervoor heeft de leerling vaardigheden nodig als het om kunnen gaan met bronnen, symbolen en betekenissen van, onder andere, het christelijke geloof. Dit proces leidt uiteindelijk tot het persoonlijk zelfverstaan van de leerling en het ontwikkelen van een eigen levensvisie.

Dit kunnen we ook persoonsvorming noemen, of subjectificatie. Dit begrip is een onderdeel van de bekende drieslag van onderwijspedagoog Gert Biesta. Volgens hem zou het in het onderwijs moeten gaan over kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Kopmels en Renkema verbinden burgerschapsonderwijs ook aan de persoonlijke identiteitsontwikkeling van kinderen. Burgerschapsvorming zou moeten *'bijdragen aan de vorming van een persoonlijke zelfverstaan en de persoonlijke zelfarticulatie van kinderen'*.²² Waarbij zij van mening zijn dat levensbeschouwelijke vorming, om die reden, een belangrijk onderdeel is van burgerschapsonderwijs.

De bovenstaande formulering van het begrip religieuze geletterdheid vraagt om theologische inhouden. Het gaat dan om kennis en bronnen die duidelijk maken waar het geloof over gaat. Dat betekent dat hierbij ook de vraag gesteld kan worden welke plaats christelijke theologie heeft in het openbaar onderwijs.

Christelijke theologie en levensbeschouwing vallen in dit onderzoek onder deze vorm van geletterdheid. Op het openbaar onderwijs maar ook in de literatuur, komt het begrip religieuze geletterdheid weinig voor. Ik beschouw religieuze geletterdheid als onderdeel van levensbeschouwelijke vorming. In dit onderzoek zal de term religieuze geletterdheid gehanteerd worden. Religieuze geletterdheid versmalt namelijk het begrip levensbeschouwelijke vorming. In de volgende paragraaf zal ik het begrip levensbeschouwelijke vorming nader toe lichten.

¹⁹ Davidson, "Kerngedachten. Het begrip religie," 64.

²⁰ Bram Kunz en Jan van Doleweerd, *Stapstenen. Godsdienstige vorming in het basisonderwijs* (Apeldoorn: De Banier, 2021), 304.

²¹ Kees Hamers en Jozanne Kemman, "Doelstellingen voor het vak godsdienst/levensbeschouwing," in: *Handboek vakdidactiek levensbeschouwing en religie*, red. Monique van Dijk – Groeneboer (LERVO, 2020), 109.

²² Kopmels en Renkema, "Bronwijs," 26.

1.1.2 Levensbeschouwelijke vorming

Levensbeschouwelijke vorming is in onze tijd een begrip dat met enige voorkeur gebezigd wordt. In deze paragraaf zal ik kort toelichten hoe dit begrip zich verhoudt tot religieuze geletterdheid.

Gerdien Bertram-Troost noemt dat dat er heel veel verschillende definities zijn van het begrip 'levensbeschouwing.' Zij definieert het begrip levensbeschouwing zelf als volgt: *'Levensbeschouwing is het telkens aan verandering onderhevige stelsel van impliciete en expliciete opvattingen en gevoelens van een individu met betrekking tot het menselijk leven.'* (Bertram-Troost, 2006, p. 48). *Uitgangspunt van deze definitie is dat iedereen een levensbeschouwing heeft, ook als die niet expliciet benoemd kan worden door het individu zelf.'*²³ Jef de Schepper sluit hierbij aan. In zijn boek *Levensbeschouwelijk ontwikkelen* (2015) definieert hij het begrip levensbeschouwing als volgt: *'Iedereen kijkt op zijn eigen manier naar het leven en denkt daarover na.'*²⁴ Daarnaast is levensbeschouwing volgens De Schepper (2015) ook een activiteit, het is iets wat je doet. Het beschouwen van het leven leidt uiteindelijk tot een levensvisie.²⁵ Deze levensvisie verklaart en geeft betekenis aan de wereld om ons heen.²⁶

Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie (Van Dijk-Groeneboer e.a., 2020) sluit hierbij aan als zij spreken over levensbeschouwing. Zij omschrijven levensbeschouwing als volgt: *'Levensbeschouwing is geen 'product' van traditie, het is een 'activiteit' waarbij het gaat om 'zin geven' of om 'zin ontdekken'. Levensbeschouwing is niet een 'product' dat overgedragen kan worden in socialisatie of onderwijs. Het is actief het leven beschouwen, nadenken over de wereld en jouw plaats daarin, over de zin van het bestaan en daar vragen bij leren stellen.'*²⁷

Van Dijk-Groeneboer e.a. (2020) verwijzen naar een artikel in het tijdschrift *NartheX* van Thom Geurts (2017). Hij pleit in zijn artikel voor het herzien van de definitie van religie. Religie zou volgens Geurts ook gedefinieerd kunnen worden als een *'handelingsveld'*.²⁸ Geurts verwijst met het begrip 'handelingsveld' naar het deelnemersperspectief dat geldt binnen een religie. Geurts is voorstander van het spreken over religie-onderwijs, boven levensbeschouwelijk onderwijs. Volgens hem heeft de term 'levensbeschouwing' de tekortkoming dat *'daarmee de handelingskant van religie buiten beeld verdwijnt.'*²⁹ Bij levensbeschouwing staat het toeschouwersperspectief meer centraal.

1.1.3 Persoonlijke motivatie

De interesse voor dit onderwerp komt voort vanuit mijn eigen werkzaamheden als levensbeschouwelijk vormingsdocent binnen het openbaar onderwijs. Ouders hebben in het openbaar onderwijs het recht om levensbeschouwelijk vormingsonderwijs aan te vragen

²³ Gerdien Bertram-Troost, "Levensbeschouwelijk leren," in *Handboek vakdidactiek levensbeschouwing en religie*, red. Monique van Dijk – Groeneboer (LERO, 2020), 55.

²⁴ Jef de Schepper, *levensbeschouwelijk ontwikkelen* (Amersfoort: Kwintessens uitgevers, 2015), 12.

²⁵ Jef de Schepper, *levensbeschouwelijk ontwikkelen*, 12.

²⁶ Jef de Schepper, *levensbeschouwelijk ontwikkelen*, 15.

²⁷ Van Dijk – Groeneboer en Praamsma, "Leven en leren vanuit je wortels," 11.

²⁸ "Liquideer de vakdidactiek," Thom Geurts, bezocht 20 juni, 2022, <https://www.thomgeurts.nl/liquideer-de-vakdidactiek/>

²⁹ "Liquideer de vakdidactiek," Thom Geurts, bezocht 20 juni, 2022, <https://www.thomgeurts.nl/liquideer-de-vakdidactiek/>

voor hun kind. Onder invloed van de bovenstaande ontwikkelingen zijn er verschillende samenwerkingsvarianten en inclusieve vormen van levensbeschouwelijk vormingsonderwijs ontstaan. Bij deze varianten werken levensbeschouwelijk vormingsdocenten vanuit verschillende denominaties samen en geven aan alle kinderen van het openbaar onderwijs, levensbeschouwelijk vormingsonderwijs vanuit de eigen denominatie. Het doel is de levensbeschouwelijke vorming bij kinderen te stimuleren waardoor kinderen zelf uiteindelijk worden aangezet tot het ontwikkelen van een eigen levensvisie. Deze ontwikkelingen en mijn eigen ervaringen hebben uiteindelijk geleid tot dit onderzoek.

1.2 Probleemstelling

In het openbaar onderwijs spelen levensbeschouwing en religie een rol binnen de actief-pluriforme opdracht van het openbaar onderwijs en het burgerschapsonderwijs. Het ontwikkelen van religieuze geletterdheid, gedefinieerd als het *'het ontwikkelen van begrip voor wat religie is en wat religie voor de ander en de leerling zelf betekent'*, is hier een onderdeel van. Religieuze geletterdheid gaat over het vergaren van kennis en het ontwikkelen van een attitude. Maar religieuze geletterdheid gaat ook over vaardigheden die leerlingen ontwikkelen, waarbij het omgaan met religieuze en seculiere bronnen, het begrijpen van symbolen en betekenissen vanuit een religieus of seculier perspectief een rol spelen. Het doel hiervan is dat leerlingen op deze manier leren bouwen aan een eigen levensovertuiging. Om deze vaardigheid te ontwikkelen is ook, onder andere, christelijke theologie nodig. Onduidelijk is nog wat de christelijke theologie kan bijdragen aan het ontwikkelen van religieuze geletterdheid bij kinderen op het openbaar onderwijs. Om tot een duidelijk antwoord te komen is het ook belangrijk om te weten welke maatschappelijke ontwikkelingen hebben geleid tot de keuze om meer aandacht te geven aan levensbeschouwing en religie binnen het openbaar onderwijs. Daarnaast zal ook de huidige rol van christelijke theologie op het openbaar onderwijs, als het gaat om het ontwikkelen van religieuze geletterdheid, naar voren moeten komen in dit onderzoek. Christelijke theologie wordt in dit onderzoek gedefinieerd als 'Spreken over God'. Dit spreken over God omvat het spreken over God vanuit de protestantse traditie.³⁰ Dit spreken over God tijdens deze lessen valt onder het *'bekend maken met seculiere en religieuze bronnen'* zoals Tamar Kopmels en Erik Renkema dit beschrijven.³¹ Dit kan praktisch uitgewerkt worden door kinderen bekend te maken met Bijbelverhalen, de christelijke traditie, symbolen en betekenissen vanuit het christelijk geloof.

1.3 Onderzoeksdoelstelling

Met dit onderzoek wil ik ontdekken welke rol christelijke theologie kan spelen, zoals deze naar voren komt in het openbaar onderwijs, bij het ontwikkelen van de religieuze geletterdheid van kinderen op het openbaar onderwijs. Het onderzoek levert een historische analyse/beschrijving van de relatie tussen het openbaar onderwijs en levensbeschouwing en religie. Daarnaast komt naar voren welke inhoud christelijke theologie zou moeten hebben, wanneer het gaat over het ontwikkelen van religieuze geletterdheid in het kader van de vernieuwde wetgeving rondom burgerschapsonderwijs en de actief-pluriforme opdracht van

³⁰ Gijsbert van den Brink, *Een publieke zaak. Theologie tussen geloof en wetenschap* (Zoetermeer: Boekencentrum, 2004), 8.

³¹ Kopmels en Renkema, "Bronwijs," 27.

het openbaar onderwijs. In dat kader geeft dit onderzoek ook weer welke bijdrage christelijke theologie kan leveren aan de onderwerpen persoonsvorming en tolerantie.

1.4 Onderzoeksvraag

De bovenstaande probleemstelling en onderzoeksdoelstelling leiden uiteindelijk tot de volgende vraagstelling:

Wat kan de bijdrage van christelijke theologie zijn, aan de ontwikkeling van religieuze geletterdheid van kinderen in het openbaar onderwijs, gelet op de actief-pluriforme opdracht en vernieuwde wetgeving op het gebied burgerschapsonderwijs?

- Wat is religieuze geletterdheid en welke betekenis geven we eraan in de samenleving?
- Welk belang werd er gehecht aan het ontwikkelen van religieuze geletterdheid in het openbaar onderwijs vanaf haar ontstaan in tot onze huidige tijd?
- Op welke manier speelt christelijke theologie een rol in de huidige vorming van religieuze geletterdheid binnen het openbaar onderwijs?
- Welke inhoudelijke bijdrage kan christelijke theologie leveren aan persoonsvorming en burgerschapsvorming binnen het openbaar onderwijs?

1.5 Methode

1.5.1 Soort onderzoek

Het onderzoek is een kwalitatief, beschrijvend literatuuronderzoek.

1.5.2 Specifieke onderzoeksmethode

Het onderzoek valt onder de publieke theologie en richt zich op verschillende actuele ontwikkelingen in onze maatschappij. Daarnaast heeft het raakvlakken met de pedagogiek en de godsdienstpedagogiek. Voor mijn onderzoek maak ik onder andere gebruik van verschillende soorten literatuur.

1.5.3 Datamanagement

De data wordt verzameld door middel van literatuuronderzoek waarbij ik verwijs volgens de Chicago Manuel Style.

2. De historische ontwikkeling van de opdracht en identiteit van het openbaar onderwijs.

Dit hoofdstuk beschrijft de historische relatie tussen het openbaar onderwijs en levensbeschouwing en religie. Het openbaar onderwijs en levensbeschouwing en religie kennen een lange relatie, die startte bij het ontstaan van het primair onderwijs in Nederland. Onder invloed van maatschappelijke veranderingen krijgen levensbeschouwing en religie uiteenlopende rollen in het openbaar onderwijs. Ook de opdracht van het openbaar onderwijs is onderhevig aan culturele en maatschappelijke veranderingen. In deze historische beschrijving zal telkens naar voren komen welk belang er wordt gehecht aan het ontwikkelen van religieuze geletterdheid bij kinderen in het openbaar onderwijs. Het begrip religieuze geletterdheid is een begrip dat de afgelopen decennia is ontstaan. De inhoud en vaardigheden die verbonden zijn aan dit begrip speelden echter afgelopen twee eeuwen al een rol.

2.1 Het ontstaan van het openbaar onderwijs.

De Franse tijd in Nederland is bepalend geweest voor de inrichting van ons onderwijs. Nederland werd in 1794 de Bataafse republiek. Zij is dan een deelrepubliek van Frankrijk. De Bataafse Revolutie, die hieraan voorafging, was *'een Nederlandse revolutie, onder Franse voorwaarden.'*³² De denkbeelden van de Verlichting gingen in deze periode een belangrijke rol spelen. Deze denkbeelden waren gericht op de *'maakbaarheid, vormbaarheid en opvoedbaarheid van de mens.'*³³

De gedachte dat de mens vormbaar en opvoedbaar was tot een goede burger kwamen terug in de onderwijswetten van 1800 tot 1806. Toen de Bataafse Republiek tot stand kwam, werd vanaf dat moment het onderwijs centraal geregeld in Nederland. Onderwijs werd een centraal thema in het toenmalige beleid.³⁴

In 1796 ontwikkelde de *Maatschappij tot Nut van 't Algemeen* het document 'Algemene Denkbeelden over het Nationaal onderwijs'.³⁵ Het onderwijs was volgens dit document een aangelegenheid van de staat en niet van de kerk, zoals dat voorheen vaak wel het geval was. Veel van de denkbeelden die verwoord werden in dit document zullen in latere onderwijswetten teruggevonden worden. De uitgangspunten van deze wetten waren sterk verankerd in het verlichtingsdenken. In 1801 stelde de wet dat door het ontwikkelen van verstandelijke vermogens van kinderen, zij gevormd zouden worden tot redelijk, deugdzaam wezens. In de wet van 1806 keerden christelijke beginselen weer terug.³⁶ De opdracht van het openbaar onderwijs werd als volgt verwoord:

³² Tamme Spoelstra, *Verbondsonderwijs, geschiedenis van het gereformeerd-vrijgemaakt onderwijs in Nederland tot 1985*. (Barneveld: Uitgeverij De Vuurbaak, 2017), 24.

³³ Spoelstra, *Verbondsonderwijs*, 26.

³⁴ P.TH.F.M. Boekholt en E.P. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland* (Assen/Maastricht: Van Gorcum, 1987), 89.

³⁵ Boekholt en de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, 96.

³⁶ F. Kalsbeek, J. Lens en J.B. Meijnen, *Van strijd en zegen, 1854 – 1904* (Leiden: Euduard Ijdo, 1904), 7 – 8.

*'Dat onder het aanleren van gepaste en nuttige kundigheden, de verstandelijke vermogens der kinderen ontwikkeld en zij zelve opgeleid worden tot alle maatschappelijke en christelijke deugden.'*³⁷

Deze wetten waren gericht op het geven van volksonderwijs, gegeven op één algemene, openbare school. Ook richtten de wetten zich op het vernieuwen van het inhoudelijke onderwijs.³⁸ Boekholt en De Booy geven in hun boek *De geschiedenis van het onderwijs in Nederland* (1987) aan dat het opvoeden tot deze christelijke deugden, nooit een hele precieze invulling heeft gekregen en vooral stof tot veel discussie gaf.³⁹ Daarnaast was het volgens de wetgeving van 1806 ook verboden voor onderwijzers om leerstellig godsdienstonderwijs te geven. Dit werd de taak van de verschillende kerkgenootschappen. Dat er geen leerstellig godsdienstonderwijs gegeven mocht worden op het openbaar onderwijs, zorgde in verschillende christelijke kringen voor onrust.⁴⁰ Hierdoor ontstond later de zogenaamde 'schoolstrijd'.

Het aanbieden van leerstellig godsdienstonderwijs is in deze periode vooral een taak van de kerkgenootschappen. Hierbij gaat het vooral om het vormen van kinderen binnen de eigen geloofsgemeenschap.

2.2 Het tot stand komen van het Godsdienstig Vormingsonderwijs (GVO)

In de periode vanaf de jaren '30 van de vorige eeuw ontstond er meer ruimte voor het ontwikkelen van religieuze geletterdheid op het openbaar onderwijs. In deze periode speelde vooral de vraag vanuit welke geest het openbaar onderwijs vormgegeven moest worden. Door het voeren van maatschappelijke acties en de politiek probeerden katholieken en orthodox-protestanten hier invloed op uit te oefenen. Ouders wilden graag hun kinderen laten onderwijzen vanuit de eigen religieuze overtuiging. Dit staat tegenover verschillende groeperingen die de voorkeur gaven aan een gemengde openbare school. Het doel van deze gemengde school was het, vanaf de schoolbanken, aanleren van nationale eenheid.⁴¹ Toen er in 1840 verschillende grondwetsherzieningen voorbereid werden, ontstond de hoop dat het onderwijsartikel ook aangepast zou worden. Dit gebeurde echter niet. Wel werd er een staatscommissie aangesteld die de godsdienstige bezwaren tegen de inrichting van het onderwijs moest onderzoeken en de regering moest adviseren.⁴² Koning Willem II, die zijn vader was opgevolgd, benoemde de leden van deze commissie, waar ook Groen van Prinsterer deel van uit maakte.⁴³ Het was voor de leden van de commissie echter lastig om tot een eenduidig besluit te komen. Op 2 januari 1842 volgde uiteindelijk het volgende koninklijke besluit:

'Terwijl het aan de onderwijzers bij de lagere scholen en bij de rijkskweekscholen voor onderwijzers ten strengste verboden blijft, om in dezelfde onderwijs te geven in het leerstellige van enig kerkgenootschap, of enige uitlegging te geven of uitdrukking te bezigen, waardoor aan ene of andere gezindheid aanstoot zou kunnen worden gegeven, zullen voortaan, ter bevordering van het geven van zodanig leerstellig Godsdienstig

³⁷ Boekholt en de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, 96.

³⁸ Spoelstra, *Verbondsonderwijs*, 29.

³⁹ Boekholt en de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, 99.

⁴⁰ Kalsbeek, Lens en Meijnen, *Van strijd en zegen*, 10.

⁴¹ Roel Kuiper, *Tot een voorbeeld zult gij blijven* (Amsterdam: Buijten en Schipperheijn, 2001), 96.

⁴² Kuiper, *Tot een voorbeeld zult gij blijven*, 98 – 99.

⁴³ Boekholt en de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, 142.

onderwijs door daartoe bevoegde personen, afzonderlijk en uitsluitend aan de kinderen, tot de respectieve Kerkelijke genootschappen behorende, dagelijks, te beginnen met het jaar 1842, de lokalen der Openbare scholen gedurende een uur beschikbaar gesteld moeten worden, en zal men de bepaling van het daartoe te bestemmen uur, en van het gebruik daarvan, beurtelings ten behoeve van iedere Kerkelijke gezindte, regelen, door tusschenkomst der Schoolopzieners of der leden van de Plaatselijke Schoolcommissie, onder welke de scholen respectievelijk ressorteren, na opzettelijk overleg met de Geestelijken der verschillende Kerkelijke gezindheden in de stad of gemeente.⁴⁴

De kerkgenootschappen kregen de taak om leerstellig godsdienstonderwijs te verzorgen in het openbare onderwijs. Deze wetgeving bleef van kracht, ook toen in 1857 de inrichting van het onderwijsstelsel verder werd verduidelijkt. Het geven van leerstellig godsdienstonderwijs moest wel buiten de schooluren plaatsvinden. In de onderwijswetgeving van 1878 kwam hier verandering in. Het leerstellig godsdienstonderwijs, gegeven door kerkgenootschappen, werd vanaf dat moment onder schooltijd gegeven. In artikel 26 van de lager-onderwijs-wet van 1920 werd dit gehandhaafd. Voor het volgen van godsdienstonderwijs moest er binnen het rooster ruimte geboden worden. Daarnaast was het voor de onderwijzers zelf verboden om leerstellig godsdienstonderwijs te geven. Dit verbod op het geven van leerstellig godsdienstonderwijs door de onderwijzers zelf, had alles te maken met het openbare karakter van de school, waarin geen aanstoot mocht worden gegeven op religieus gebied.⁴⁵ Deze wetgeving, voor het geven van godsdienstig vormend onderwijs (GVO), is door de jaren heen onveranderd gebleven op dit punt. Deze is nu terug te vinden in de huidige Wet Primair Onderwijs, in artikel 50 en 51. Wel is hieraan het levensbeschouwelijk vormingsonderwijs toegevoegd, te verzorgen door kerken of erkende religieuze of levensbeschouwelijke stromingen. Het Humanistisch Verbond heeft vanaf de jaren '40 van de vorige eeuw ook lessen aangeboden op de openbare school.

2.3 Het openbaar onderwijs wordt neutraal

In de periode die volgde, na het koninklijke besluit in 1842, werd het openbaar onderwijs steeds meer neutraal op het gebied van levensbeschouwing en religie. In de jaren '40 van de negentiende eeuw vonden er in verschillende delen van Europa revoluties plaats. Het beleid van koning Willem II werd hierdoor meer liberaal. Het gevolg hiervan was dat de Grondwet in 1848 onder leiding van J.R. Thorbecke sterk werd gewijzigd. Thorbecke was voorstander van zo min mogelijk staatsinmenging door de overheid, ook wat betreft het onderwijs. Vrijheid van onderwijs was voor hem echter een klassiek grondrecht en niet zozeer een ouderrecht, zoals Groen van Prinsterer dit wel zag. Volgens Thorbecke kon het uitdragen van de eigen levensbeschouwing leiden tot partijschap en dat werd door hem gezien als een bedreiging van de eenheid in het land. Door orthodox-protestantse ouders werd dit grondrecht echter opgevat als een ouderrecht waarbij het uitgangspunt was dat ouders *'hun kinderen naar hun eigen opvoedkundige opvattingen onderwijs kunnen geven.'*⁴⁶ Het debat rondom dit grondwetsartikel was complex. Daarom volgde er nog een aanvulling op het grondwetsartikel. Namelijk:

⁴⁴ Wetvoorstel, vergadernotities, 3, <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-34246-3.pdf>

⁴⁵ Wetvoorstel, vergadernotities, 3, <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-34246-3.pdf>

⁴⁶ Spoelstra, *Verbondsonderwijs*, 35 – 36.

‘Het openbaar onderwijs is een voorwerp van de aanhoudende zorg der Regering. De inrichting van het openbaar onderwijs wordt, met eerbiediging van ieders godsdienstige begrippen, door de wet geregeld.’⁴⁷

Deze aanvulling op dit grondwetsartikel was niet de enige wijziging in 1848. In de lager onderwijswetgevingen van 1806 werd de opdracht van het openbaar onderwijs zo geformuleerd dat zij de kinderen zouden opvoeden tot *‘alle christelijke en maatschappelijke deugden.’* Hier kwam verandering in, in de onderwijswetgeving van 1848. Ook hier werd gesproken over het opvoeden tot *‘maatschappelijke en christelijke deugden.’* Maar zij bevatte ook de zogenaamde eerbiedigingseis, of het neutraliteitsbeginsel. Deze eis luidde als volgt: *‘De onderwijzer onthoudt zich van de leerlingen iets te leren, te doen of toe te laten, wat strijdig is met den eerbied, verschuldigd aan de godsdienstige begrippen van andersdenkenden.’⁴⁸*

In 1857 volgde pas de praktische invulling van deze wetgeving. Deze werd verdedigd door minister Van der Bruggen. Van der Bruggen was van mening dat de overheid geen levensovertuiging mocht opleggen aan het openbaar onderwijs. Volgens hem zou het openbaar onderwijs religieus neutraal moeten zijn.⁴⁹ Deze keus leidde er uiteindelijk toe dat er in 1960 de eerste vereniging voor christelijk onderwijs werd opgericht. Hiermee ontstond er een onderscheid tussen openbare en bijzondere scholen in Nederland.

Dit wil niet zeggen dat vanaf dat moment al het openbaar onderwijs neutraal was. Het openbaar onderwijs paste zich aan de plaatselijke omstandigheden aan. Het openbaar onderwijs ontwikkelde zich namelijk twee kanten op. In gebieden met een homogene godsdienstige bevolking werd het openbaar onderwijs meer en meer aangepast aan de godsdienstige kleur van de omgeving. In streken met een meer gemende godsdienstige bevolking ging het openbaar onderwijs steeds verder de richting van volstreekte neutraliteit op.⁵⁰

Daarnaast bleef de doelstelling van het onderwijs, kinderen opvoeden tot alle maatschappelijke en christelijke deugden van kracht.

Hoewel het openbaar onderwijs geen stichting nodig had die het oprichten van openbaar onderwijs mogelijk maakte, werd er in 1866 toch de vereniging ‘Volksonderwijs’ opgericht. Deze vereniging werd opgericht door twee schoolopzieners, namelijk jhr. mr. Frederik Hessel van Beijma thoe Kingma en mr. Philippus van Blom.⁵¹ De reden van oprichting had alles te maken met de voortgaande schoolstrijd. Er moest volgens sommigen een vereniging komen die een tegengeluid bood tegen *‘confessionele aanvallen’* en die de belangen van het openbaar onderwijs behartigde.⁵² Dit werd, toen Abraham Kuyper zich ging mengen in de

⁴⁷ Jan Marten Praamsma, “Korte geschiedenis van het schoolvak godsdienst/levensbeschouwing,” in *Handboek Vakdidactiek godsdienst en levensbeschouwing*, red. Monique van Dijk – Groeneboer (LERVO, 2020), 86.

⁴⁸ VOS/ABB, identiteit van het openbaar onderwijs, 2-23

https://www.vosabb.nl/wp-content/uploads/2013/06/Bouwstenen_brochure_oo_versie_0_4.pdf

⁴⁹ Praamsma, “Korte geschiedenis van het schoolvak godsdienst/levensbeschouwing,” 86.

⁵⁰ Boekholt en de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, 213.

⁵¹ I. Özertem, *Archief van de Vereniging voor Openbaar Onderwijs en rechtsvoorganger*, versie 30.1, 4 januari 2017, 393-2.

<http://docplayer.nl/64057522-Archief-van-de-vereniging-voor-openbaar-onderwijs-en-rechtsvoorganger.html>

⁵² I. Özertem, *Archief van de Vereniging voor Openbaar Onderwijs en rechtsvoorganger*, versie 30.1, 4 januari 2017, 393-2.

schoolstrijd, van nog groter belang. Toen kwam namelijk ook de gedachte op dat het bijzonder onderwijs regel zou moeten zijn en het openbaar onderwijs een uitzondering.⁵³ Volgens sommigen was de oprichting van stichtingen voor het ondersteunen van het bijzonder onderwijs, met de eis dat deze scholen ook gefinancierd zouden worden, ook een strijd tegen het openbaar onderwijs. Bij de oprichting van de vereniging 'Volksonderwijs' waren de aanwezigen van mening *'dat het onderwijs een zorg van de overheid behoorde te zijn en ook waren ze overtuigd van de positieve werking van het openbaar onderwijs.'*⁵⁴ Deze mening komt voort uit het idee dat *'verdraagzaamheid en welwillendheid tegenover mensen die anders denken'*, aangeleerd zou kunnen worden op een plek waar kinderen met verschillende achtergronden bij elkaar komen.⁵⁵ Volgens de archieven van het 'Volksonderwijs' zijn deze twee factoren ook altijd verbonden gebleven aan de vereniging 'Volksonderwijs'. De vereniging Volksonderwijs is de voorloper van het VOO. De bovenstaande ontwikkeling laat zien dat religieuze geletterdheid in deze periode een lastige opgave is op het openbaar onderwijs. De invulling van het opvoeden tot maatschappelijk en christelijke waarden, zoals verwoord in de wetgeving van 1806, is onduidelijk en per regio verschillend. Het ontwikkelen van religieuze geletterdheid is daarnaast ook een keuze van ouders. Wanneer zij kiezen om hun kind Godsdienst Vormend Onderwijs (GVO) te laten volgen.

2.4 Het openbaar onderwijs wordt positief-neutraal

J.F.A. Braster verdedigde in 1996 zijn proefschrift over de identiteit van het openbaar onderwijs. In dit proefschrift laat hij zien dat het tot stand komen van de identiteit van het openbaar onderwijs berustte op verschillende meningen en visies. Juist in de eerste helft van de 20^{ste} eeuw waren er nog veel discussies over het fundament van het openbaar onderwijs en daarmee ook de vraag welke rol levensbeschouwing en religie op het openbaar onderwijs zouden moeten hebben.

Marleen Lammers, die jarenlang werkte als onderwijsadviseur en beleidsmedewerker bij VOS/ABB, beschrijft dat er vanaf 1920 het beeld ontstaat dat het openbaar onderwijs 'actief-neutraal' is. Dit zou volgens haar een paradigmashift binnen het openbaar onderwijs zijn geweest.⁵⁶ Deze actief-neutrale houding had, volgens Lammers, te maken met de verzuilde samenleving in die tijd. Na de gelijkstelling van financiering werd het openbaar onderwijs ook als een zuil gezien. Zij werd afgezet tegen het bijzonder onderwijs, dat als een zendende school werd gezien. Dit maakte dat het openbaar onderwijs terughoudend werd met betrekking tot *'levensbeschouwelijke en maatschappelijk visies'*.⁵⁷ Daarnaast ontstond er, door het verkeerd uitleggen van het begrip 'neutraal', een paradigma dat maakte dat alle vormen van levensbeschouwelijke educatie zoveel mogelijk buiten het openbaar onderwijs

<http://docplayer.nl/64057522-Archief-van-de-vereniging-voor-openbaar-onderwijs-en-rechtsvoorganger.html>

⁵³ Praamsma, "Korte geschiedenis van het schoolvak godsdienst/levensbeschouwing," 87.

⁵⁴ ⁵⁴ I. Özertem, *Archief van de Vereniging voor Openbaar Onderwijs en rechtsvoorganger*, versie 30.1, 4 januari 2017, 393-2.

<http://docplayer.nl/64057522-Archief-van-de-vereniging-voor-openbaar-onderwijs-en-rechtsvoorganger.html>

⁵⁵ I. Özertem, *Archief van de Vereniging voor Openbaar Onderwijs en rechtsvoorganger*, versie 30.1, 4 januari 2017, 393-2.

⁵⁶ Marleen Lammers, "Juist in het openbaar onderwijs," *Narthex*, n. 4 (oktober 2013).

<https://www.vosabb.nl/wp-content/uploads/2013/11/Juist-in-het-openbaar-onderwijs.pdf>

⁵⁷ Marleen Lammers, "Juist in het openbaar onderwijs," *Narthex*, n. 4 (oktober 2013): 42.

<https://www.vosabb.nl/wp-content/uploads/2013/11/Juist-in-het-openbaar-onderwijs.pdf>

werd gehouden. Het idee dat het openbaar onderwijs actief-neutraal is, leeft nog steeds bij sommige mensen in Nederland.⁵⁸ Toch wil dit niet zeggen dat de identiteit, en dan vooral het fundament van deze identiteit, niet ter discussie heeft gestaan in de 20^{ste} eeuw. Daarnaast is het de vraag of we op basis van de opdracht van het openbaar onderwijs en de eerbiedigingseis, het openbaar onderwijs als actief-neutraal kunnen beschouwen.

Aan het eind van de 19^{de} eeuw en aan het begin van de 20^{ste} eeuw was het de Bond van Nederlandsche Onderwijzers (BvNO) die het volgende punt opnam op de algemene vergadering:

*“De Bond strijdt voor onderwijs, vrij van godsdienstige en politieke dogma’s, en vooral voor een krachtige ontwikkeling van ‘t openbaar neutraal onderwijs.”*⁵⁹

Dit was een reactie op De Savornin Lohman, die in de kamer een relatief-neutraal onderwijsstelsel verdedigde, waarmee hij ook bijval kreeg van de liberalen. Met relatief-neutraal werd bedoeld dat er op sommige scholen gebeden mocht worden of Bijbelse geschiedenis gegeven mocht worden. De reden hiervoor was dat in sommige streken het openbaar onderwijs de kleur van de omgeving aannam. Dit maakte dat er in sommige streken openbare scholen waren die een protestants of katholiek karakter hadden.⁶⁰ F. L. Ossendorp was voorzitter van de Bond van Nederlandse Onderwijzers (BvNO). Hij was van mening dat de openbare school absoluut neutraal zou moeten zijn. Hierbij kwam de politieke en godsdienstige voorkeur van de onderwijzer niet naar voren. Waarbij hij aansloot bij onder andere het gedachtegoed van Rousseau. Rousseau was van mening dat kinderen a-morele en a-godsdienstige wezens waren en pas na de puberteit *‘vatbaar waren voor godsdienstige en zedelijke gevoelens’*.⁶¹

Er waren echter vanaf 1910 steeds meer gemeentebesturen die zich keerden tegen deze absolute neutraliteit. Het maakte openbare scholen namelijk onmogelijk om de kinderen iets bij te brengen over het Koningshuis en de werking van de Staat. Ook het Nationaal Onderwijzers Genootschap pleitte voor relatieve-neutraliteit. Hierbij speelde ook het nationale karakter van de openbare school een belangrijke rol. De school zou de *‘nationalen, vaderlandschen zin’* moeten versterken.⁶² Waarbij ook algemene christelijke geest hoorde, die verbonden was aan de Nederlandse staat en samenleving.⁶³

Vanaf de jaren '20 van de vorige eeuw werd er steeds meer gesproken over een positief-neutrale openbare school. Dit hield in dat iedereen, ongeacht zijn religieuze of levensbeschouwelijke achtergrond, welkom was. Godsdienst en levensbeschouwing was in dit ideaal een persoonlijke aangelegenheid. Toch was in dit ideaal het openbaar onderwijs wel de plek waar deze verschillende overtuigingen elkaar ontmoeten en kinderen op die manier werden opgevoed tot gemeenschapszin. Phillip Kohnstamm is een bekende pedagoog die in deze periode voorstander is van het openbaar onderwijs. Hoewel

⁵⁸ Marleen Lammers, “Juist in het openbaar onderwijs,” *Narhex*, n. 4 (oktober 2013): 42.

<https://www.vosabb.nl/wp-content/uploads/2013/11/Juist-in-het-openbaar-onderwijs.pdf>

⁵⁹ J. F. A. Braster, *De identiteit van het openbaar onderwijs* (Groningen: Wolters-Noordhoff, 1996), 142.

⁶⁰ Braster, *De identiteit van het openbaar onderwijs*, 143.

⁶¹ Braster, *De identiteit van het openbaar onderwijs*, 144.

⁶² Braster, *De identiteit van het openbaar onderwijs*, 147.

⁶³ Braster, *De identiteit van het openbaar onderwijs*, 147.

Kohnstamm zich na de Eerste Wereldoorlog heeft bekeerd tot het christelijk geloof, is hij geen uitgesproken voorstander van het bijzonder onderwijs. Hij had aarzelingen bij het opleggen van het geloof binnen het onderwijs, wat voor hem een instituut was voor kennisverwerving.⁶⁴ Maar hij was daarnaast wel van mening dat de verschillende levensovertuigingen die Nederland toen kende, toch een plek moesten krijgen binnen het openbaar onderwijs.⁶⁵ Kohnstamm was dan ook voorstander van de positief-neutrale openbare school. Volgens hem was het onmogelijk en ook niet wenselijk om een negatieve uitleg te geven aan de neutraliteit van de openbare school.⁶⁶ Kohnstamm noemde juist dat de openbare school opvoedde tot gemeenschapszin. *'Gemeenschap in dien zin, dat verschillende mensen van verschillende levensrichting en verschillenden aanleg in vrede samen werken.'*⁶⁷ Godsdienst zou op de openbare school een persoonlijke aangelegenheid zijn maar werd in dit ideaal niet geweerd. Kohnstamm pleitte voor de terugkeer van christelijke elementen in het openbaar onderwijs.⁶⁸ Kinderen werden volgens hem opgevoed tot *'lid van een christelijke maatschappij.'* Om deze christelijke maatschappij te kunnen begrijpen en onderdeel te zijn van deze maatschappij was het volgens Kohnstamm belangrijk dat op de openbare school christelijke elementen ook een plaats kregen.⁶⁹ Het 'personalisme' was voor Kohnstamm richtinggevend in zijn theorieën rondom pedagogiek. Hierbij ging hij ervan uit dat het persoonlijke geweten van iedereen een centrale plaats had in de opvoeding. In zijn opvatting werd elk geweten apart gevormd. Deze pedagogische opvatting was verweven met zijn overtuiging dat *'elke gelovige op basis van zijn eigen geweten een band met God opbouwde.'*⁷⁰

Het idee van de positief-neutrale school gaf ruimte aan het ontwikkelen van religieuze geletterdheid bij kinderen in het openbaar onderwijs. Het begrijpen van de christelijke cultuur en de verhouding tot die cultuur werd hierbij als argument gebruikt. Maar daarnaast ook het opvoeden tot gemeenschapszin. Toch had in deze periode het openbaar onderwijs geen eenduidige lijn. Hoewel sommigen zochten naar een manier om levensbeschouwing en religie een plaats te geven in het openbaar onderwijs, gold dit niet voor iedereen.

2.5 De invloed van de ontzuiling

Het denken van Kohnstamm won invloed in de periode na de Tweede Wereldoorlog. Dit luidde tot een duidelijk roep om Bijbelsonderwijs in het openbaar onderwijs. Het ging hierbij om Bijbelse geschiedenis. De vereniging voor Volksonderwijs was van mening dat deze verhalen *'de grondslag zijn van onze christelijke beschaving en culturele waarden.'*⁷¹ Daarnaast werd er steeds meer gesproken over christelijke en humanistische waarden.⁷² Dit

⁶⁴ "Philip Kohnstamm," Huygens Instituut, bezocht 25 februari, 2023.

<https://resources.huygens.knaw.nl/bwn1880-2000/lemmata/bwn1/kohnstamm>

⁶⁵ "Philip Kohnstamm," google, bezocht 25 februari, 2023.

<https://www.van12tot18.nl/philip-kohnstamm-leren-denken-onder-eigen-verantwoordelijkheid>

⁶⁶ Braster, *De identiteit van het openbaar onderwijs*, 153.

⁶⁷ Bram Mellink, *Worden als wij. Onderwijs en de opkomst van de geïndividualiseerde samenleving sinds 1945* (Amsterdam: Wereldbibliotheek, 2014), 52.

⁶⁸ Bram Mellink, *Worden als wij. Onderwijs en de opkomst van de geïndividualiseerde samenleving sinds 1945* (Amsterdam: Wereldbibliotheek, 2014), 52.

⁶⁹ Braster, *De identiteit van het openbaar onderwijs*, 154.

⁷⁰ Mellink, *Worden als wij*, 53.

⁷¹ Braster, *De identiteit van het openbaar onderwijs*, 163.

⁷² Braster, *De identiteit van het openbaar onderwijs*, 166.

laatste had alles te maken met het verlangen naar meer eenheid na de Tweede Wereldoorlog, waar de zogenaamde 'Doorbraakbeweging' een belangrijke rol in speelde. Het idee vanuit het Volksonderwijs, om meer aandacht te besteden aan Bijbelse geschiedenis, had alles te maken met de verpersoonlijking van godsdienst. Bram Mellink beschrijft in *'Worden zoals wij'* (2014) de opkomst van de geïndividualiseerde samenleving en gebruikt het onderwijs hierbij als spiegel. Waar er in de jaren '60 van de vorige eeuw gesproken werd over dat *'de schoolstrijd in vreedzame banen is geleid en de oecumene doet de leeuw en het lam tezamen nederliggen,'* was dit in de jaren '40 van de vorige eeuw nog niet aan de orde.⁷³ Op het gebied van geloof ontstond er in die periode wel steeds meer ruimte voor het idee dat godsdienst een persoonlijke aangelegenheid was. Dit had ook alles te maken met een verlangen naar meer eenheid. Zowel politiek, kerk als samenleving was gebaat bij verpersoonlijking van het geloof, volgens de zogenaamde Doorbraakbeweging. De kerk zou dan bevrijd worden van politieke onenigheid en de politiek werd dan niet meer verstoord door de inmenging van de kerk.⁷⁴ Deze verpersoonlijking werd opgepikt door het openbaar onderwijs. Voor het openbaar onderwijs hield deze verpersoonlijking van godsdienst in, dat godsdienst een persoonlijke aangelegenheid was. Waardoor iedereen welkom was op de openbare school en zij het negatieve imago van 'anti-religieus' zou kunnen afschudden.⁷⁵ Ook maatschappij-breed waren er in deze periode veel discussies over de verhouding tussen individu, kerk en samenleving.⁷⁶

Deze verpersoonlijking van het geloof leidde uiteindelijk ook tot individualisering op andere vlakken. Mensen voelden zich minder verbonden met een geloofsgemeenschap en er werd meer vanuit het individu gedacht dan vanuit de gemeenschap, wat gevolgen had voor normen en waarden die werden nagestreefd. Gelovigen gingen meer zelf keuzes maken op gebieden waar eerder collectieve normen en waarden werden nagestreefd. In de jaren '50 leidde dit ertoe dat het katholiek, protestants en openbaar onderwijs zich steeds meer vragen ging stellen bij hun eigen grondslagen.⁷⁷

In de jaren die volgden verdiepte men zich dan ook in de vraag wat het geestelijke fundament was van het openbaar onderwijs.⁷⁸ Men koos om gemeenschappelijke waarden tussen het christelijk geloof en het humanisme als gedeelde waarden te laten fungeren als *'grondslag voor het concrete opvoedingswerk dat in de school plaats vindt.'*⁷⁹ Verder waren er drie concepten waaruit het karakter van de algemene school was af te leiden. In de eerste plaats *'dient in de algemene school de eerbiediging van de andersdenkende een plaats te krijgen.'*⁸⁰ Ook *'moet de algemene school een toevluchtsoord zijn voor de ouders die voor hun kinderen geen confessioneel onderwijs willen, voor ouders die geen onderwijs van eigen richting kunnen vinden en voor ouders die geen uitgesproken levensovertuiging aanhangen.'*⁸¹ Afsluitend moest er goed onderwijs gegeven worden op de algemene school en mag er geen bepaalde overtuiging opgedrongen worden. Als opvoedingsdoel binnen de

⁷³ Mellink, *Worden als wij*, 40.

⁷⁴ Mellink, *Worden als wij*, 47.

⁷⁵ Mellink, *Worden als wij*, 54.

⁷⁶ Mellink, *Worden als wij*, 48.

⁷⁷ Mellink, *Worden als wij*, 245 - 246.

⁷⁸ Braster, *De identiteit van het openbaar onderwijs*, 168.

⁷⁹ Braster, *De identiteit van het openbaar onderwijs*, 169.

⁸⁰ Braster, *De identiteit van het openbaar onderwijs*, 169.

⁸¹ Braster, *De identiteit van het openbaar onderwijs*, 169.

openbare school werd er gesproken over *'de ontmoeting van overtuigingen in het vlak van de humaniteit, de erkenning van de mens in zijn menselijkheid. De humaniteit zal door beiden anders worden gefundeerd en gedefinieerd.'*⁸² Dit opvoedingsdoel was gefundeerd in christelijke en humanistische overtuigingen. De docent kon dit doel bereiken door middel van relatie en overdracht. Bij de overdracht werd gedacht aan het beleven van waarden, door middel van voorbeelden die ontleend waren aan de actualiteit.⁸³

2.6 Een actief-pluriforme opdracht

In 1977 werd het Ontwerp op Wet van het basisonderwijs gepresenteerd. De *Overgangswet op het basisonderwijs*, zoals deze wet op het basisonderwijs later werd genoemd, zou in 1985 ingaan. In het ontwerp van deze wetgeving was de doelstelling van het openbaar onderwijs, zoals deze in de jaren '60 werd uitgewerkt, terug te vinden. Door voor- en tegenstanders werd er op dit voorstel gereageerd. De doelstelling werd uiteindelijk als volgt geformuleerd:

*"I. 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".*⁸⁴

De onderwijswetgeving stond in relatie met toenemende pluriformiteit in onze maatschappij vanaf de jaren '70 van de vorige eeuw.⁸⁵ De opdracht zouden we nu actief-pluriform kunnen noemen. Waarbij ook de eerbiedigingseis in acht wordt genomen.⁸⁶

Doordat onze maatschappij veranderde en er steeds meer pluraliteit ontstond, werd er ook een nieuw kennisgebied binnen het openbaar onderwijs ontwikkeld, namelijk geestelijke stromingen. De opkomst van dit vak had veel te maken met veranderingen in onze maatschappij. Marietje Beemsterboer schreef een artikel in het *Tijdschrift voor Religie, Recht en Beleid* over *'Geloven in het onderwijs'*. In dit artikel gaat zij in op het vakgebied geestelijke stromingen in het basisonderwijs. Dit doet zij naar aanleiding van haar masteronderzoek op het gebied van geestelijke stromingen in het basisonderwijs tussen 2009 en 2010. In 1985 werden scholen verplicht om aandacht te besteden aan het kennisgebied geestelijke stromingen. De nadere invulling van dit kennisgebied was vanwege 'de vrijheid van inrichting' onmogelijk voor de overheid. SLO (stichting leerplanontwikkeling) had een uitwerking geschreven voor dit kennisgebied. Dit was niet voorschrijvend bedoeld maar wel richtinggevend.⁸⁷ Vanuit het steven naar objectiviteit binnen dit kennisgebied waren de doelen voor dit kennisgebied, vanuit het SLO, gericht op kennis en inzicht in de verschillende religies en levensbeschouwingen. Toch was het doel van geestelijke stromingen niet alleen

⁸² Braster, *De identiteit van het openbaar onderwijs*, 170.

⁸³ Braster, *De identiteit van het openbaar onderwijs*, 170.

⁸⁴ Braster, *De identiteit van het openbaar onderwijs*, 194.

⁸⁵ Braster, *De identiteit van het openbaar onderwijs*, 195.

⁸⁶ VOS/ABB, *identiteit van het openbaar onderwijs*, 5 – 23.

https://www.vosabb.nl/wp-content/uploads/2013/06/Bouwstenen_brochure_oo_versie_0_4.pdf

⁸⁷ Marietje Beemsterboer, "Geloven in onderwijs," *Tijdschrift voor Religie, Recht en Beleid*, afl. 3 (november 2011): 20.

cognitieve kennis overdragen maar bezat het ook een *'affectieve en een attitudinale'* aspecten.⁸⁸ Het SLO gaf daarnaast ook acht verschillende stromingen aan, waar aandacht aan besteed kon worden. Namelijk het christendom, islam, jodendom, hindoeïsme, boeddhisme, humanisme, socialisme en liberalisme.⁸⁹

De invoering van deze wetgeving riep echter veel discussie op bij verschillende academici die vonden dat het (on)mogelijk was om dit kennisgebied objectief aan te bieden. Daarnaast bleek ook dat veel scholen 'geestelijke stromingen' niet hoog op de agenda hadden staan, het vak kwam nauwelijks van de grond.⁹⁰

In de wetgevingen van het basisonderwijs na 1985 werd het kennisgebied geestelijke stromingen ook niet meer opgenomen als apart kennisgebied. Tegenwoordig is dit kennisgebied te vinden onder 'oriëntatie op jezelf en de ander'. Sinds de wetgeving in 2006 op actief burgerschap, wordt geestelijke stromingen vooral in verband gebracht met burgerschapsonderwijs. Beemsterboer deed in het kader van haar research masteropleiding, een onderzoek tussen 2009 en 2010, naar de stand van zaken met betrekking tot het vak geestelijke stromingen in het basisonderwijs. Hieruit kwam naar voren dat 58% van de respondenten het doel van het vak onderschreef maar dat maar 14% van de respondenten, op zowel de bijzondere als de openbare school, aandacht bestede aan alle levensbeschouwingen die het SLO voorschrijft.⁹¹

Het openbaar onderwijs heeft sinds 1977 een actief-pluriforme opdracht gekregen. Hierdoor ontstaat er binnen het openbaar onderwijs ruimte voor het ontwikkelen van religieuze geletterdheid. Een concrete uitwerking blijft vaag. Wel geeft het vak geestelijke stromingen ruimte voor het opdoen van kennis over verschillende religies.

2.7 Aandacht voor burgerschapsonderwijs.

Vanaf de jaren '90 van de vorige eeuw kwam er steeds meer aandacht voor burgerschapsonderwijs. Munniksma en Daas doen vanuit de Universiteit van Amsterdam onderzoek naar burgerschapsonderwijs en burgerschapscompetenties bij jongeren. Zij benoemen dat de grotere aandacht voor burgerschapsonderwijs startte in de jaren '90 van de vorige eeuw. In die tijd kwam er meer aandacht voor de sociale en emotionele ontwikkeling van kinderen. Dit stond in relatie met de *'toenemende culturele diversiteit'* in onze maatschappij en zorgen rondom de *'sociale cohesie'*. Kinderen moesten in die tijd *'gaan leren hoe zich in een diverse samenleving democratisch te gedragen.'*⁹² In deze periode komt ook de term *'burgerschap'* op. Deze ontwikkeling leidde uiteindelijk tot het tot stand komen van de wetgeving rondom burgerschapsonderwijs in 2006.

Na de invoering van de wetgeving op burgerschapsvorming in 2006 waren er ook een aantal wijzigingen in wetsartikel 8 van de Wet Primair Onderwijs. In dit wetsartikel staan de uitgangspunten en doelstellingen van het onderwijs, zowel openbaar als bijzonder. De multiculturele samenleving, waar dit artikel naar verwijst, wordt in 2006 gewijzigd in een

⁸⁸ Beemsterboer, "Geloven in onderwijs," 20.

⁸⁹ Beemsterboer, "Geloven in onderwijs," 20 – 21.

⁹⁰ Beemsterboer, "Geloven in onderwijs," 21 – 22.

⁹¹ Beemsterboer, "Geloven in onderwijs," 25.

⁹² "De rol van onderwijs bij burgerschapsvorming," UVA, bezocht 18 juli 2022.

<https://www.uva.nl/shared-content/faculteiten/nl/faculteit-der-maatschappij-en-gedragswetenschappen/nieuws/2021/02/verkiezingen---welke-rol-speelt-onderwijs-bij-burgerschapsvorming.html?cb>

'pluriforme samenleving'. Deze formulering laat zien dat het in onze samenleving om meer dan alleen etnische verschillen gaat. Daarnaast, schrijft VOS/ABB in een artikel ter voorbereiding op een brochure, staat in artikel 8 dat leerlingen '*kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten.*'⁹³ Zij zien deze doelstelling als een ruimere formulering dan de doelstelling voor het openbaar onderwijs. Die stelt dat: '*onderwijs bij draagt aan de ontwikkeling van leerlingen met aandacht voor alle godsdienstige, levensbeschouwelijke en maatschappelijke waarden zoals die leven in de Nederlandse samenleving en met onderkenning van de betekenis van de verscheidenheid van die waarden.*'

De hernieuwde aandacht voor burgerschapsonderwijs, in het afgelopen decennia, heeft uiteindelijk geleid tot een aanvulling op de wet op burgerschapsonderwijs. Deze aanvulling of herziening is in de inleiding terug te lezen. Deze herziene wetgeving geeft onder andere aan dat het belangrijk is dat leerlingen een respectvolle houding ontwikkelen, als het gaat om verschillen op het gebied van godsdienst en levensovertuiging. Dit geeft ruimte voor het ontwikkelen van religieuze geletterdheid. Wat ook past bij de actief-pluriforme opdracht die het openbaar onderwijs heeft.

⁹³ VOS/ABB, identiteit van het openbaar onderwijs, 5 – 23.

https://www.vosabb.nl/wp-content/uploads/2013/06/Bouwstenen_brochure_oo_versie_0_4.pdf

3. Religieuze geletterd in het hedendaagse openbaar onderwijs.

Het vorige hoofdstuk laat zien dat het openbaar onderwijs altijd gezocht heeft naar een manier om zich te verhouden tot levensbeschouwing en religie. Het belang van religieuze geletterdheid werd in meerdere of mindere mate benadrukt in bepaalde perioden. De actief-pluriforme opdracht van het openbaar onderwijs en de vernieuwde wetgeving rondom burgerschapsonderwijs in onze huidige tijd, laten zien dat er ook nu ruimte is voor levensbeschouwing en religie op het openbaar onderwijs. Beiden vragen om religieuze en seculiere bronnen om deze opdrachten in te vullen. Hiervoor verwees ik al eens naar Renkema en Kopmels: *‘Levensbeschouwelijk burgerschapsonderwijs is (...) onderwijs dat zich richt op de identiteitsontwikkeling van leerlingen door hen in aanraking te brengen met elkaar, met religieuze en met seculiere bronnen. In de ontmoeting met elkaar en in de kennismaking met bronnen, ontwikkelen zij een visie op zichzelf, een manier van (samen-)leven en de wereld.’*⁹⁴ In dit onderzoek spreken we in dat kader over het ontwikkelen van religieuze geletterdheid, waarmee het ontwikkelen van begrip voor wat religie is en wat religie voor de ander en de leerling zelf betekent, wordt bedoeld. Dit gebeurt vanuit een christelijk theologisch perspectief.

In het kader van het ontwikkelen van religieuze geletterdheid zijn er binnen de godsdienstpedagogiek vier verschillende vormingsmodellen. In het inleidende hoofdstuk is al verwezen naar deze modellen. De volgende twee modellen spelen een belangrijke rol bij het ontwikkelen van religieuze geletterdheid in het openbaar onderwijs:⁹⁵

- Learning from religion: Leerlingen putten bij dit model uit verschillende religieuze bronnen met betrekking tot zingevingsvragen. Er wordt in dit model een deelnemersperspectief verwacht waarbij leerlingen worden gestimuleerd om na te denken over de eigen zingevingsvragen en levensbeschouwing.
- Learning through religion: Dit model is een variant op learning from religion. Ook dit model draait om het bijdragen aan het zingevingsproces van de leerling zelf. Maar dit model gaat verder omdat het bij dit model ook gaat om inwijding. Waarbij de leerlingen elkaar inwijden in elkaar traditie. Het doel is om elkaar bouwstenen te geven om te bouwen aan een eigen levensvisie of zingevingsverhaal.

In dit hoofdstuk staat het openbaar onderwijs in onze huidige tijd centraal. In de eerste paragraaf zal ik kort ingaan op de rol die religie speelt in onze huidige maatschappij en de visie van Siebren Miedema op levensbeschouwelijk burgerschapsonderwijs. Dit omdat de rol die levensbeschouwing en religie spelen op het openbaar onderwijs altijd gerelateerd is aan de rol van levensbeschouwing en religie in het publieke domein. Daarnaast speelt de visie van Siebren Miedema een belangrijke rol in de huidige vormen waarop religieuze geletterdheid een plaats krijgt in het openbaar onderwijs. Het tweede gedeelte van dit hoofdstuk gaat over de manier waarop religieuze geletterdheid vorm krijgt op het huidige openbaar onderwijs. Vervolgens wordt antwoord gegeven op de vraag welke kennis, vaardigheden en attitude een rol spelen bij het ontwikkelen van religieuze geletterdheid vanuit het oogpunt van de christelijke theologie.

⁹⁴ Kopmels en Renkema, “Bronwijs,” 26.

⁹⁵ Kunz en van Doleweerd, *Stapstenen. Godsdienstige vorming in het basisonderwijs*, 220 – 222.

3.1 De rol van religie in het publieke domein

In de huidige tijd kent het openbaar onderwijs een zoektocht op welke manier levensbeschouwing en religie een rol zouden moeten hebben in het openbaar onderwijs. Er zijn bijvoorbeeld steeds meer scholen die interesse hebben in inclusieve vormen van levensbeschouwelijke vorming. De onderliggende visie hierop is het idee van Siebren Miedema, die voorstander is van 'levensbeschouwelijk burgerschapsonderwijs'. Miedema heeft veel geschreven over dit onderwerp. In zijn afscheidsrede als hoogleraar Godsdienstpedagogiek aan de Faculteit der Godgeleerdheid en als hoogleraar Algemene Pedagogiek aan de Faculteit der Psychologie en Pedagogiek van de Vrije Universiteit Amsterdam, op 14 december 2012, sprak hij over levensbeschouwelijke vorming in een (post)-seculiere tijd. Hij haalt in deze rede ook de rol van religie in het publieke domein aan: *'Religie laat zich kennelijk niet zo gemakkelijk uit het publieke domein naar het private domein verdrijven. Een keur aan denkers heeft zich ieder op eigen wijze positief uitgelaten over die hernieuwde plaatsbepaling van religie in het publieke domein.'*⁹⁶ Hij verwijst hierbij naar Charles Taylor en zijn boek *A Secular age* (2007). Taylor probeert in dit boek een antwoord te geven op de vraag, hoe het komt dat wij van een samenleving waarin het bijna onmogelijk was om niet in God geloven, gegaan zijn naar een samenleving waar geloven in God een optie is geworden naast vele anderen.⁹⁷ De seculariteit in onze tijd gaat dan niet over het verdwijnen van religie, zoals de seculariteitsthese dat verwoordt, maar over het feit dat geloven een optie is geworden naast vele andere opties. Ook wordt er naar filosoof en socioloog Jürgen Habermas verwezen die *'benadrukt dat in liberaal-democratische samenlevingen wederzijdse politiek- democratische leerprocessen en dialogen dienen plaats te vinden tussen religieuze en seculiere burgers.'*⁹⁸ Habermas heeft het hierbij vooral over de eisen die gelden voor de inbreng van religieuze en seculiere mensen in het publieke debat. Daarnaast wordt de Duitse socioloog Hans Jonas genoemd, die het belangrijk vindt dat de dialoog plaats vindt tussen religieuze en seculiere mensen in de politiek, in maatschappelijke fora, en binnen het onderwijssysteem.⁹⁹ Jonas is van mening dat *'levensbeschouwelijke en godsdienstige ervaringen van individuen als vormen van zelftranscendentie behulpzaam zijn om hun menselijk bestaan betekenis te geven en te duiden.'*¹⁰⁰ Volgens Miedema onderschrijven deze denkers het belang van levensbeschouwing en religie in het publieke domein omdat zij op die manier een bijdrage leveren aan *'de vormgeving van het goede leven.'*¹⁰¹ Deze bijdragen zijn volgens Miedema nodig omdat *'bepaalde financiële, economische, technische en wetenschappelijke ontwikkelingen te midden van een neo-liberale tijdgeest niet zelden volledig ontdaan worden van een substantieel ethos.'* Volgens Miedema zijn er verschillende denkers die het belang en de rol van religie in het huidige publieke domein benadrukken. Waarbij levensbeschouwing en religie vooral als bronnen worden gezien om het publieke debat te verreiken en ook de dialoog tussen seculiere en religieuze burgers als belangrijk wordt ervaren. Vanuit dit oogpunt en de

⁹⁶ Prof. dr. Siebren Miedema, *Levensbeschouwelijke vorming in een (post)-seculiere tijd*, (Rede in verkorte vorm uitgesproken bij zijn afscheid als hoogleraar Godsdienstpedagogiek aan de Faculteit der Godgeleerdheid en als hoogleraar Algemene Pedagogiek aan de Faculteit der Psychologie en Pedagogiek van de Vrije Universiteit Amsterdam op 14 december 2012), 3.

⁹⁷ Charles Taylor, *een seculiere tijd* (Rotterdam: Lemniscaat, 2009), 43.

⁹⁸ prof. dr. Siebren Miedema, *Levensbeschouwelijke vorming in een (post)-seculiere tijd*, 4.

⁹⁹ prof. dr. Siebren Miedema, *Levensbeschouwelijke vorming in een (post)-seculiere tijd*, 5.

¹⁰⁰ prof. dr. Siebren Miedema, *Levensbeschouwelijke vorming in een (post)-seculiere tijd*, 5.

¹⁰¹ prof. dr. Siebren Miedema, *Levensbeschouwelijke vorming in een (post)-seculiere tijd*, 5.

ontwikkelingen op het gebied van burgerschapsonderwijs, die hieraan is gerelateerd, is het niet opmerkelijk dat er meer aandacht is binnen het openbaar onderwijs voor levensbeschouwelijke en religieuze vorming.

Miedema is van mening dat het daarom belangrijk is om levensbeschouwelijk vorming te verbinden aan burgerschapsonderwijs. Al sinds de opkomst van het idee van het vak 'burgerschapsonderwijs', aan het begin van het jaar 2000, maakt hij zich nationaal en internationaal hard voor dit idee.¹⁰² Dit heeft alles te maken met de toenmalige discussie over de plaats van religie in het publieke domein en de visie van Miedema op de hernieuwde plaatsbepaling van levensbeschouwelijke opvoeding. Miedema pleit voor levensbeschouwelijke vorming voor alle leerlingen, op alle scholen. In zijn boek *'Religie in het onderwijs'* (2006) geeft hij zijn visie op de rol van levensbeschouwing en religie in het onderwijs weer. Hierbij is zijn inzet, in het toenmalige debat, dat er voor alle kinderen op alle scholen ruimte zou moeten zijn voor levensbeschouwelijke vorming. Hij is van mening dat het bij scholen gaat om een brede persoonlijke identiteitsontwikkeling. Hieronder vallen voor hem ook moreel-ethische en levensbeschouwelijk aspecten. Volgens Miedema wordt hiermee een dubbel doel gediend *'de leerlingen, nu al, maar ook voor later in staat te stellen om goed te kunnen functioneren in onze multitalige, multiculturele en multireligieuze samenleving.'*¹⁰³ Levensbeschouwing zou volgens Miedema op alle scholen een gewone plek in het curriculum moeten krijgen en niet alleen op facultatieve basis aangeboden moeten worden. Daarbij benoemt hij ook het belang van leren omgaan met verschillen in levensbeschouwing. Volgens Miedema heeft de politiek hierin een belangrijke taak, omdat zij erop toe zouden moeten zien dat binnen het burgerschapsonderwijs ook levensbeschouwelijke vorming een plek krijgt. Volgens Miedema heeft de overheid er namelijk belang bij dat leerlingen als verantwoordelijke burgers later een visie op het leven hebben ontwikkeld.¹⁰⁴

Het gedachtegoed van Miedema is de laatste jaren steeds relevanter geworden in Nederland. Sinds augustus 2018 bestaat in Nederland bijvoorbeeld het expertisecentrum Levensbeschouwing En Religie in het Voortgezet Onderwijs (LERVO). Zij hebben het volgende motto:

'Goede levensbeschouwelijke educatie voor iedere leerling in het voortgezet onderwijs.'

Voor LERVO is levensbeschouwelijke educatie voor leerlingen in het Voortgezet onderwijs belangrijk. Zij richten hierbij hun blik op de samenleving. Volgens hen is er in onze samenleving een *'groeiende behoefte aan kennis en (dialog)vaardigheden rond levensbeschouwing en religie.'*¹⁰⁵ Deze behoefte heeft alles te maken met het begrijpen van de ander in onze veelkleurige samenleving. Juist om begrip te hebben voor de ander, maar ook voor jezelf, hebben jongeren, volgens LERVO, levensbeschouwelijke kennis en (dialog)vaardigheden nodig. Dit willen zij bereiken door het ontwikkelen van een basiscurriculum voor het voortgezet onderwijs. Dit curriculum *'gaat zowel in op de persoonlijke 'binnenkant' als op de maatschappelijke 'buitenkant' van levensbeschouwing en religie.'*¹⁰⁶ Waarna er

¹⁰² prof. dr. Siebren Miedema, *Levensbeschouwelijke vorming in een (post-)seculiere tijd*, 3.

¹⁰³ Siebren Miedema, *Religie in de school. Zekerheden en onzekerheden van levensbeschouwelijke vorming* (Zoetermeer: Meinema, 2006), 13.

¹⁰⁴ Miedema, *Religie in de school*, 14.

¹⁰⁵ "Koersplan Lervo," LERVO, bezocht 20 juni, 2022,

<https://expertisecentrumlervo.nl/wp-content/uploads/2019/09/Koersplan-Lervo.pdf>

¹⁰⁶ "De kern van LERVO," geschiedenis en eerdere publicaties, bezocht 18 juni, 2022, <https://expertisecentrumlervo.nl/about/geschiedenis-en-eerdere-publicaties/>

verwezen wordt naar de drie doeldomeinen van het onderwijs, namelijk kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. LERVO gebruikt hierbij de term levensbeschouwelijke vorming. Levensbeschouwelijke vorming, zoals in deze alinea omschreven, veronderstelt ook religieuze geletterdheid.

In het *Handboek Vakdidactiek levensbeschouwing en religie*, wat overigens ook een uitgave is van LERVO, wordt de waarde van onderwijs in levensbeschouwing en religie opnieuw gekoppeld aan de drie doeldomeinen van het onderwijs. Met deze drie doeldomeinen beargumenteren zij waarom het zinvol is, dat er in het onderwijs aandacht besteed wordt aan het leren over levensbeschouwing en religie.

Wanneer het gaat om ‘*socialisatie*’ wordt er verwezen naar onze veelkleurige maatschappij. Want hoewel verschillende onderzoeken van het SCP laten zien dat religie in kleinere rol is gaan spelen in onze maatschappij, wil dat niet zeggen dat mensen niet op zoek zijn naar zingeving. Daarnaast maakt onze veelkleurige maatschappij dat kinderen en jongeren geconfronteerd worden met andere ‘*opvattingen, waardepatronen en gewoontes, ook religieus*’.¹⁰⁷ Dit betekent dat kinderen en jongeren zich moeten leren verhouden tot en omgaan met, andere opvattingen dan zij zelf hebben.¹⁰⁸

Als het gaat om kwalificerende doelen worden er vijf vakgebieden genoemd die belangrijk zouden zijn:

- Kennis van levensbeschouwelijke kernconcepten.
- Kennis van de belangrijkste levensbeschouwelijke stromingen,
- Het herkennen en begrijpen van levensvragen, zingeving- en bestaansvragen.
- Het herkennen en begrijpen van de christelijke en humanistische wortels van onze samenleving en cultuur.
- Basiskennis van historische, sociale en psychologische perspectieven van levensbeschouwelijke fenomenen.¹⁰⁹

Deze kennis hebben kinderen en jongeren nodig om na te kunnen denken over bijvoorbeeld verschillende maatschappelijk vraagstukken. Want veel maatschappelijke vraagstukken kennen ook weer ‘*aspecten van religie, filosofie en ethiek*’.¹¹⁰ Deze vraagstukken raken ook aan de wereld- of levensbeschouwing van iedereen. In deze wereldbeschouwing ligt de visie op het ‘*waartoe*’ van de mens en de wereld. Daarnaast wordt genoemd dat wanneer leerlingen worden opgevoed tot ‘*betrokken leden van de huidige plurale samenleving en tot wereldburgers*,’ er andere kennis nodig is dan alleen de kernvakken binnen het onderwijs.¹¹¹ Daarnaast draagt het leren over levensbeschouwing en religie bij aan de persoonsvorming (subjectificatie) van kinderen en jongeren.¹¹² Bij persoonsvorming gaat het om de vraag wie de jongere of het kind zelf is en de persoon die zij willen zijn. Wanneer Biesta (2015) over subjectificatie spreekt, bedoelt hij het volgende: ‘*het vermogen om te kunnen reflecteren op je eigen gedrag vanuit een levensbeschouwelijk en ethisch perspectief*’.¹¹³

¹⁰⁷ Hamers en Kemman, “Doelstellingen voor het vak godsdienst/levensbeschouwing,” 109.

¹⁰⁸ “Burgerschap,” curriculum.nu, bezocht 2 juni, 2022.

<https://curriculum.nu/wp-content/uploads/2018/03/Startnotitie-Burgerschap.pdf>

¹⁰⁹ Hamers en Kemman, “Doelstellingen voor het vak godsdienst/levensbeschouwing,” 112.

¹¹⁰ Hamers en Kemman, “Doelstellingen voor het vak godsdienst/levensbeschouwing,” 112.

¹¹¹ Hamers en Kemman, “Doelstellingen voor het vak godsdienst/levensbeschouwing,” 113.

¹¹² Hamers en Kemman, “Doelstellingen voor het vak godsdienst/levensbeschouwing,” 113.

¹¹³ Hamers en Kemman, “Doelstellingen voor het vak godsdienst/levensbeschouwing,” 114.

Kennis over levensbeschouwing en religie draagt op dit vlak bijvoorbeeld beelden aan van *'goed mens-zijn, van een menswaardige samenleving en de uiteindelijke zin en onzin van het leven'*.¹¹⁴

3.2 Levensbeschouwelijk vormingsonderwijs

In het huidige openbaar onderwijs, zijn elementen terug te vinden van de visie van Siebren Miedema op levensbeschouwelijk burgerschapsonderwijs en is er steeds meer ruimte voor levensbeschouwing en religie. Christelijke theologie komt in het huidige openbaar onderwijs vooral naar voren in het godsdienstig vormingsonderwijs, wat tegenwoordig levensbeschouwelijk vormingsonderwijs wordt genoemd. Miedema refereert hieraan, door deze lessen facultatief te noemen. Deze vorm van godsdienstonderwijs is in 1842 ontstaan, zoals beschreven wordt in het vorige hoofdstuk. Binnen het openbaar onderwijs hebben ouders het recht om vormingsonderwijs voor hun kind aan te vragen. Er kan gekozen worden uit zeven verschillende denominaties, Joods, Protestants, Katholiek, Islamitisch, Humanistisch, Boeddhistisch en Hindoeïstisch.

Elke denominatie heeft een eigen zendende organisatie. Sinds de subsidiering van het vormingsonderwijs bestaat er ook een landelijke koepel, het Centrum voor Vormingsonderwijs. Alle denominaties zijn vertegenwoordigd in deze koepel.

3.2.1 Vormen van levensbeschouwelijk vormingsonderwijs.

Het levensbeschouwelijk vormingsonderwijs kent tegenwoordig twee verschillende vormen van vormingsonderwijs. Het klassieke vormingsonderwijs, zoals het op de meeste scholen wordt gegeven, is ontstaan met de wetgeving van 1842. Bij deze vorm van vormingsonderwijs, komt een levensbeschouwelijk vormingsdocent op vraag van ouders 45 minuten per week lesgeven, aan een groepje kinderen. Van oudsher kregen de kinderen leerstellig godsdienstonderwijs. Het Protestants Christelijke Godsdienstig VormingsOnderwijs (PCGVO) beschrijft de lesinhoud als volgt: *'Bij het godsdienstig vormingsonderwijs verbinden we thema's uit het leven van kinderen aan Bijbelse en levensbeschouwelijke verhalen.'*¹¹⁵ De kinderen maken kennis met het christelijk geloof en de invloed hiervan op onze cultuur. Het gaat hierbij niet alleen om de verbinding tussen cultuur en geloof, ook de eigen levensbeschouwelijke vragen van de kinderen staan centraal. Dit is een ontwikkeling die Jan Marten Praamsma beschrijft in het *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie* (Van Dijk-Groeneboer e.a., 2020). Hij geeft aan dat in de jaren '60 van de vorige eeuw verschillende maatschappelijke veranderingen een rol speelden in het onderwijslandschap van Nederland. Hij richt zich hierbij op de ontwikkeling van het vak Godsdienstonderwijs. Hij omschrijft dat lange tijd godsdienstonderwijs gegeven werd op een school met een homogeen publiek. Het onderwijs was dan verdiepend op het aanbod dat thuis en in de kerk wordt aangeboden, learning in religion. Dit veranderde wanneer de banden met de kerken lossier werden en er beginnende ontkerkelijking ontstond. Verder ontstonden er in de maatschappij religieuze minderheden, denk bijvoorbeeld aan de Islam die meekwam met verschillende gastarbeiders die ons land kende. Dit maakte dat het vak

¹¹⁴ Hamers en Kemman, "Doelstellingen voor het vak godsdienst/levensbeschouwing," 114.

¹¹⁵ "Inhoud vormingsonderwijs," PCGVO, bezocht 20 oktober, 2022.
<https://www.pcgvo.nl/vormingsonderwijs/inhoud-van-onze-lessen>

Godsdienstonderwijs veranderde.¹¹⁶ Er kwam steeds meer ruimte voor de eigen ervaring van leerlingen. Daarnaast zijn er sinds 2000 steeds meer lesmethodes voor het vak beschikbaar. Deze richten zich steeds meer op de eigen levensbeschouwelijke visie van de leerlingen. Ook gaan deze lesmethodes niet alleen meer uit van de eigen levensbeschouwelijke of religieuze traditie, maar is er aandacht voor andere overtuigingen.¹¹⁷

Dit bovenstaande geldt niet alleen voor het vak Godsdienstonderwijs, het geldt ook voor het levensbeschouwelijk vormingsonderwijs in het openbaar onderwijs.

Marjan Glaudé werkt als medewerker Onderzoek & Ontwikkeling bij het Centrum voor Vormingsonderwijs. Zij doet onderzoek naar opvattingen over godsdienst en levensbeschouwing. Ook zij verwijst naar deze ontwikkeling, in een webinar over *Visies op vorming*.¹¹⁸ Zij benoemt, dat de nadruk op overdracht van inhoud en boodschap met een vaststaande betekenis, plaats hebben gemaakt naar meer ruimte om zelf betekenis, zin en antwoorden te zoeken. Deze ontwikkeling is ook terug te zien in de opkomst van de kindertheologie vanaf 2009, waarbij het theologiseren met kinderen centraal staat.

Naast de klassieke vorm van levensbeschouwelijk vormingsonderwijs, zijn er de afgelopen jaren ook nieuwe vormen van levensbeschouwelijk vormingsonderwijs ontwikkeld. Deze vormen worden samenwerkingsvormen of inclusieve vormen van levensbeschouwelijk vormingsonderwijs genoemd. VOS/ABB begon met het Centrum voor Vormingsonderwijs (CvV), in 2014, een samenwerking om te komen tot nieuwe vormen van levensbeschouwelijk vormingsonderwijs, waarin wereldburgerschap centraal stond. Deze samenwerking ontwikkelde zich tot een project binnen stichting AVES, een stichting waar verschillende openbare, oecumenische en samenwerkings scholen onder vallen in de Noordoostpolder en Kampen. Dit project *Leren Leven* wordt inmiddels ook gebruikt bij Stichting Eem-Vallei Educatief (STEV) en het Bestuur Openbaar Onderwijs Rotterdam (BOOR).¹¹⁹ *Leren Leven* is een voorbeeld van een samenwerkingsvorm met betrekking tot levensbeschouwelijk vormingsonderwijs. Binnen deze samenwerkingsvorm geven docenten van verschillende denominaties, binnen hetzelfde thema, afwisselend op een aantal scholen les. Kenmerken voor inclusief levensbeschouwelijk vormingsonderwijs, verwoorden zij op hun website als volgt:¹²⁰

- Verschillende denominaties verzorgen binnen de school samen vormingsonderwijs.
- Leerlingen doen hierbij in principe allemaal mee, aan onderwijs van alle stromingen.
- Levensbeschouwelijke thema's vormen als doorlopende leerlijn de verbinding tussen de verschillende denominaties en tussen vormingsonderwijs en het programma van de groepsleerkracht.
- Er is altijd sprake van een vorm van uitwisseling en dialoog tussen de verschillende denominaties.

¹¹⁶ Jan Marten Praamsma, "Korte geschiedenis van het vak godsdienst/levensbeschouwing," in *Handboek vakdidactiek levensbeschouwing en religie*, red. Monique van Dijk – Groeneboer (LERO, 2020), 90.

¹¹⁷ Taco Visser, Jan Marten Praamsma, Monique van Dijk- Groeneboer, Markus Davidsen en Tuur de Beer, "Het vakgebied levensbeschouwing en religie in het voortgezet onderwijs," *Narthex*, no. 4, (december 2018): 28.

¹¹⁸ "Visies op vorming," PCGVO, bezocht 25 februari, 2023.

<https://youtu.be/txcLkqjGLnc>

¹¹⁹ "Leren Leven," VOSABB, bezocht 14 oktober, 2022.

<https://www.vosabb.nl/stichting-aves-elke-school-heeft-eigen-identiteit/>

¹²⁰ "Leren over levensvragen," *Leren over levensvragen*, bezocht 16 oktober, 2022.

<https://www.lerenoverlevensvragen.nl/werkwijze-scholen/wat-is-leren-over-levensvragen/>

Daarnaast hoopt deze vorm van levensbeschouwelijk vormingsonderwijs bij te dragen aan de identiteitsontwikkeling van leerlingen, maakt het leerlingen vertrouwd met verschillende levensbeschouwingen en tradities, het leert leerlingen om te gaan met verschillen in de klas en maatschappij en daarnaast versterkt het, het openbare karakter van de school.¹²¹

De samenwerkingsvormen of inclusieve vormen van levensbeschouwelijk vormingsonderwijs, kennen verschillende uitwerkingen, waar Leren Leven een voorbeeld van is. Deze manier van levensbeschouwelijke vorming binnen het openbaar onderwijs, zijn gerelateerd aan de visie van Siebren Miedema over levensbeschouwelijk burgerschapsonderwijs.

De verschillende samenwerkingsvormen of inclusieve vormen van levensbeschouwelijk vormingsonderwijs, hebben een duidelijke relatie met burgerschapsonderwijs en de actief-pluriforme opdracht van het openbaar onderwijs. Levensbeschouwelijk vormingsonderwijs fungeert als religieuze en seculiere (humanisme) bron die helpen met het vormgeven van de actief-pluriforme opdracht en de vernieuwde wetgeving rondom burgerschapsonderwijs. Het ontwikkelen van religieuze geletterdheid komt hierbij aan de orde, omdat de kinderen kennis op doen van religie, ontdekken wat religie betekent voor de ander en ontdekken wat religie met henzelf doet.

De ouderfolder van Leren Leven verwoordt dit als volgt:

‘In de lessen Leren Leven bereiden we leerlingen voor op een samenleving waarin mensen in vrijheid hun levensbeschouwing beleven en zich met elkaar verbonden weten. Vragen en ontdekkingen van de kinderen vormen daarbij de verbinding. Op deze wijze komen levensbeschouwelijk onderwijs, identiteitsontwikkeling, burgerschapsvorming, waarden en normen, sociaal emotionele ontwikkeling en geestelijke stromingen geïntegreerd aan bod. Niet alleen omdat dit past binnen de kerndoelen voor het basisonderwijs. Maar vooral omdat we graag, samen met ouders, verantwoordelijkheid willen nemen voor onze pedagogische opdracht: kinderen laten uitgroeien tot mooie mensen met een open blik op de samenleving.’¹²²

3.2.2 Doelen van het levensbeschouwelijk vormingsonderwijs.

Jan van Doleweerd, (associate) lector bij het lectoraat van het PCGVO en Bram Kunz, godsdienst docent en theoloog aan Driestar Hogeschool, schreven het boek *Stapstenen* (2021). Het doel van godsdienstige en levensbeschouwelijke vorming in het openbaar onderwijs is volgens hen, dat kinderen een eigen levensbeschouwelijk perspectief ontwikkelen. Het doel hiervan is dat leerlingen *‘vanuit hun eigen pluriforme omgeving zichzelf en de wereld beter leren begrijpen.’* Zowel het klassieke als de samenwerkingsvarianten van het levensbeschouwelijk vormingsonderwijs, zouden een kritische en onderzoekende houding moeten stimuleren bij de leerlingen, die helpen antwoorden te zoeken op levensvragen. Als vakdocent is het, volgens Doleweerd en Kunz, de

¹²¹ “Leren over levensvragen,” Leren over levensvragen, bezocht 16 oktober, 2022.

<https://www.lerenoverlevensvragen.nl/werkwijze-scholen/wat-is-leren-over-levensvragen/>

¹²² “Leren over levensvragen,” Leren over levensvragen, bezocht 16 oktober, 2022.

<https://www.lerenoverlevensvragen.nl/wp-content/uploads/2021/07/03.-brochure-lessen-Leren-Leven-Aves-2017.pdf>

bedoeling dat je door goede en relevante informatie het mogelijk maakt dat leerlingen de verbinding met zichzelf leggen, het persoonlijk zelfverstaan. Volgens hen zou het levensbeschouwelijk vormingsonderwijs daarom vooral *'hermeneutisch-communicatief moeten zijn en in mindere mate kennisgericht'*.¹²³

Ook in de brochure *Krijtlijnen* (PCGVO, 2013) wordt ingegaan op de doelstelling van het godsdienstig vormingsonderwijs. Hierin wordt verwoord dat, er bij het levensbeschouwelijk vormingsonderwijs sprake is van kennis en feiten. *'Het gaat om kennis aangaande het leven, vanuit het perspectief van godsdienst.'*¹²⁴ Dit leren of deze kennis, staat binnen het PCGVO in het kader van vorming. Dit maakt PCGVO dan ook geen kennisgebied maar een vormingsgebied. De brochure *Verhalen Leven* (2016) gaat hier verder op in en maakt een vertaalslag naar het klaslokaal.¹²⁵ Zij verwoordt de doelstelling van het PCGVO als *'Worden wie je bent en leren samenleven met wie anders zijn dan jij'*. De doelstelling binnen het PCGVO wordt in de brochure *Krijtlijnen* (2013) nog verder uitgekristalliseerd en deze uitleg sluit aan bij de doelstelling die in de brochure *Verhalen Leven* (2016) wordt verwoord. In de eerste plaats wil men binnen het PCGVO de humaniteit bevorderen. De mens wordt hierin gezien als *'bondgenoot van God'*. Hierbij is de mens aardmens (uit stof gevormd), drager van Gods levensadem, cultuurdrager en sociaal wezen.¹²⁶ Daarnaast spelen geloof en pelgrimage een belangrijke rol. Bij pelgrimage gaat het om het onderweg zijn als christelijke gemeenschap, waarbij *'hij mens is met de ander en zich mag leren zien als geraakt door de Ander.'* Kort gezegd omschrijft de brochure *Krijtlijnen* het als volgt: *"In PCGVO gaat het om de identiteit van een mens, om de omringende wereld, om de verhouding tot de ander (medemens) en de Ander (God), om het onbegrensde koninkrijk van God en om het verlangen naar het goede leven.'*¹²⁷

De inhoud van de lessen, is zoals men schrijft *'zo breed als de wereld'*. Bronnen van christelijk geloven en christelijke traditie, vormen een deel van de inhoud. Maar ook christelijke feesten, geloofsinhouden en ethische kwesties komen aan de orde. Daarnaast kan de verhouding tot andersdenkenden aan de orde komen en de wereld om de leerling heen.

Naast het verwoorden van deze doelstelling kent het PCGVO ook kerndoelen. Deze kerndoelen kennen vier domeinen:

- Domein A: Verhalen. Leerlingen luisteren naar Bijbelverhalen en andere verhalen. Leerlingen spiegelen hun levensverhaal aan het verhaal van God.
- Domein B: Betekenis geven. Leerlingen zoeken naar de betekenis van verhalen en ervaringen voor hen.
- Domein C: Vieren en ontmoeten. Leerlingen leren om het samenleven met anderen en het samen beleven (van mooie en minder mooie momenten) te waarderen.
- Domein D: Reageren. Leerlingen leren, dat kennismaken met verhalen; betekenis daaraan geven; en samen beleven niet zonder gevolgen zijn. De leerling denkt na over de vraag: wat kan ik en wil ik met dat, met wat ik bij PCGVO leer? Kortom: leerlingen leren om bewuste (morele) keuzes te maken en daarnaar te handelen.

¹²³ Kunz en van Doleweerd, *Stapstenen. Godsdienstige vorming in het basisonderwijs*, 304.

¹²⁴ Leon Bal e.a., *Krijtlijnen* (Utrecht: PCGVO, 2013), 5.

¹²⁵ *Verhalen leven*, (Utrecht: PCGVO, 2016), 5.

¹²⁶ Leon Bal e.a., *Krijtlijnen*, 10.

¹²⁷ Leon Bal e.a., *Krijtlijnen*, 10.

De doelstellingen en de doeldomeinen binnen PCGVO laten een verbinding zien met religieuze geletterdheid. Er vindt kennisoverdracht plaats over het christelijk geloof, kinderen ontdekken wat dit geloof betekent voor andere mensen en overdenken deze kennis voor zichzelf. Op deze manier fungeert het PCGVO dus ook als christelijk theologische bron waaruit geput kan worden als het gaat om de actief-pluriforme opdracht van het openbaar onderwijs en de vernieuwde wetgeving op burgerschapsonderwijs.

De bovenstaande paragrafen beschrijven dat er in deze huidige tijd, op het openbaar onderwijs, daadwerkelijk aandacht wordt besteed aan het ontwikkelen van religieuze geletterdheid. In de volgende paragrafen staat de vraag centraal, welke kennis, vaardigheden en attitude hierbij belangrijk zijn vanuit christelijk theologisch kader.

3.3 Kennis, vaardigheden en attitude.

Van Doleweerd en Kunz (2021) noemden het christelijk levensbeschouwelijk vormingsonderwijs hermeneutisch-communicatief. Met communicatief wordt vooral bedoeld dat het vormingsonderwijs uitnodigt om te kiezen en dus niet directief is, dus voorschrijvend hoe een kind moet denken.¹²⁸ Een leerling wordt zelf vrijgelaten om te kiezen wat hij/zij toevoegt aan het eigen zingevingsverhaal. Volgens Van Doleweerd en Kunz, staat binnen het levensbeschouwelijk vormingsonderwijs het ‘hermeneutisch leren’ centraal. Dit betekent dat er enerzijds *‘de leerling is met zijn levensbeschouwelijke of religieuze gevoeligheid’*.¹²⁹ Deze leerlingen maken verschillende dingen mee en kunnen daardoor onder de indruk zijn van ervaringen in het leven. De andere kant gaat over de duiding van deze ervaringen. Het hermeneutische element is dat je in deze ervaringen, van binnenuit, naar de interpretatie van deze gebeurtenissen zoekt en deze, in dit geval, vanuit christelijk perspectief probeert te duiden.¹³⁰ In het *handboek Vakdidactiek levensbeschouwing en religie* (2020) formuleren Hamers en Kemman het levensbeschouwelijk hermeneutiseren als volgt: *‘dat de leerling de wereld om zich heen leert ‘verstaan’ vanuit de vraag hoe hetgeen zich voordoet betekenisvol is met het oog op een zinvol en humaan (samen)leven.’*¹³¹ Volgens Kunz en Van Doleweerd (2021), betekent dit hermeneutisch leren dat de leerlingen meekijken met de antwoorden die de docent zelf geeft aan bepaalde vragen. Maar dat de leerlingen wel de eigen hermeneutische ruimte behouden en zelf tot een verdieping van inzichten komen.¹³² Volgens Kunz en Van Doleweerd (2021) zou de inhoud van de lessen zich moeten bewegen tussen tekst uit de Bijbel (verhalen), de levensgeschiedenis van kinderen (biografie) en de traditie van hoe christenen met deze vragen zijn omgegaan.¹³³

Om religieuze geletterdheid in dit kader te ontwikkelen heeft de leerling bepaalde kennis, vaardigheden en een attitude nodig. Deze drieslag helpt bij het begrijpen van de ander maar leiden ook tot persoonlijk zelfverstaan en het ontwikkelen van een eigen levensvisie.

¹²⁸ Kunz en van Doleweerd, *Stapstenen. Godsdienstige vorming in het basisonderwijs*, 224.

¹²⁹ Kunz en van Doleweerd, *Stapstenen. Godsdienstige vorming in het basisonderwijs*, 304.

¹³⁰ Kunz en van Doleweerd, *Stapstenen. Godsdienstige vorming in het basisonderwijs*, 304 – 305.

¹³¹ Kees Hamers en Jojanne Kemman, “Doelstellingen voor het vak godsdienst/levensbeschouwing,” in *Handboek vakdidactiek levensbeschouwing en religie*, red. Monique van Dijk – Groeneboer (LERVO, 2020), 109.

¹³² Kunz en van Doleweerd, *Stapstenen. Godsdienstige vorming in het basisonderwijs*, 305

¹³³ Kunz en van Doleweerd, *Stapstenen. Godsdienstige vorming in het basisonderwijs*, 305.

3.3.1 Kennis

De bovenstaande alinea's laten zien dat een aantal elementen vanuit de christelijke theologie, binnen het christelijk levensbeschouwelijk vormingsonderwijs, onmisbaar zijn om religieuze geletterdheid te ontwikkelen. Er dient een kennisbasis aanwezig te zijn om religies van binnenuit te begrijpen en de bronnen ervan te verstaan. In de eerste plaats zijn de verhalen uit de Bijbel belangrijk. Deze geven de leerlingen input om duiding te geven aan eigen levensgebeurtenissen. De Bijbel, maar ook de christelijke traditie, kan hiermee als bron gebruikt worden. Om deze reden moet het ook over het levensverhaal van de leerling zelf gaan. Maar daarnaast gaat het niet alleen om de duiding van het eigen levensverhaal, vanuit de nieuwe wetgeving rondom burgerschapsonderwijs, gaat het ook om het begrijpen van de ander en de wereld om de leerling heen. Hierbij spelen kennis over symbolen en betekenissen uit het christelijk geloof een belangrijke rol. In onze publieke ruimte zijn kerken aanwezig en hebben de leerlingen vrij op christelijke feestdagen. Het is belangrijk dat deze elementen ter sprake komen in de levensbeschouwelijke vormingslessen.

De volgende elementen met betrekking tot het overdragen van kennis, vanuit de christelijke theologie, zouden binnen het levensbeschouwelijk vormingsonderwijs in elk geval naar voren moeten komen:

- Het verhaal van God met mensen, oftewel de heilsgeschiedenis. Deze laat kinderen de lijn door de bijbel zien en brengt belangrijke thema's en feestdagen naar voren.
- De Bijbelverhalen en de christelijke traditie vormen een bron voor kinderen om te ontdekken hoe christenen omgaan met bepaalde zingevingsvragen.
- Christelijk geloof speelt een rol in de publieke ruimte. Hoewel deze ruimte vroeger veel groter was, kent onze publieke ruimte nog steeds feestdagen, symbolen, gebouwen, cultuur en geschiedenis die verbonden zijn met het christelijk geloof. Om deze te kunnen begrijpen, en daarmee ook de ander en de wereld om de leerlingen heen te begrijpen, is het belangrijk dat deze ter sprake komen. Zodat niet alleen bronnen maar ook symbolen en betekenissen naar voren komen in deze lessen.

3.3.2 Vaardigheden en attitude

Als het gaat om attitude is een open houding naar de wereld en de ander een belangrijk element. Anderzijds heeft de leerling ook vaardigheden nodig, om zijn eigen ervaringen te duiden en de ander te begrijpen. Waarbij leerlingen moeten leren omgaan, met onder andere christelijke bronnen en de christelijke traditie. De kerndoelen van het PCGVO geven een aantal vaardigheden weer, die een leerling op dit gebied zou moeten ontwikkelen, binnen de vier verschillende doeldomeinen die zij hebben verwoord:¹³⁴

Verhalen

- Leerlingen kunnen vertellen over wat zij in hun leven meemaken.
- Leerlingen kunnen vertellen over de vragen en gevoelens, die hun ervaringen bij hen oproepen.
- Leerlingen kunnen een reactie geven op (Bijbel)verhalen.
- Leerlingen kunnen vragen stellen over (Bijbel)verhalen.
- Leerlingen kunnen Bijbelverhalen herkennen in cultuur (bijvoorbeeld: kerststal) en kunst (bijvoorbeeld: 'De verloren zoon' van Rembrandt).

¹³⁴ Krijtlijnen voor PC GVO, blz. 25-26.

- Leerlingen kunnen vertellen, welke (Bijbel)verhalen horen bij welke rituelen, feesten en gedenkdagen.

Betekenis geven

- Leerlingen kunnen nadenken over de betekenis van hun ervaringen en die van anderen.
- Leerlingen kunnen een gesprek voeren over de betekenis van (Bijbel)verhalen en (religieuze) ervaringen.
- Leerlingen kunnen uitleggen wat Bijbelverhalen (en andere ‘bronnen van geloof’) voor hen betekenen.
- Leerlingen kennen de symbolische betekenis van Bijbelverhalen.
- Leerlingen kunnen de betekenis omschrijven van (christelijke) symbolen.

Vieren en ontmoeten

- Leerlingen willen positief meedoen aan momenten van samen delen en beleven.
- Leerlingen kunnen uitleggen wat religieuze rituelen betekenen.
- Leerlingen willen positief meedoen bij ontmoetingen in de PC GVO-les (met bijvoorbeeld een dominee of een moslim-gastdocent). Ze willen positief meedoen bij een bezoek aan bijvoorbeeld een kerk. Ze willen hun best doen om er een zinvolle ontmoeting van te maken.

(Re)ageren

- Leerlingen kunnen uitleggen, dat wat zij doen afhangt van wat zij belangrijk vinden.
- Leerlingen willen, voor ze iets doen, nadenken over wat goed is voor henzelf, anderen en de wereld om hen heen.
- Leerlingen kunnen een (morele) keuze maken en uitleggen hoe ze hebben gekozen.
- Leerlingen willen anderen laten merken, dat zij hen waarderen.

In deze kerndoelen wordt vooral een open en positieve houding naar de wereld en de ander gevraagd. De vaardigheden die leerlingen ontwikkelen helpen mee om begrip te krijgen wat het christelijk geloof betekent. Maar daarnaast ook wat dit betekent voor de ander. Doordat leerlingen oefenen in het verwoorden van het eigen levensverhaal en het geven van betekenis aan Bijbelverhalen, komen leerlingen uiteindelijk ook tot persoonlijk zelfverstaan. Waarin leerlingen ook oefenen eigen keuzes te maken.

Om tot deze kennisoverdracht, vaardigheden en attitude te komen spelen de twee eerdergenoemde vormingsmodellen een belangrijke rol, namelijk *learning from religion* en *learning through religion*. Bij *learning from religion* staat het interreligieus leren centraal, bij het laatste model staat het intrareligieus leren centraal.

Wanneer het gaat om interreligieus leren en *learning from religion*, wordt er bedoeld dat alle religies gelijkwaardig zijn op dat moment. Maar daarnaast dat leerlingen geen toeschouwersperspectief innemen, maar dat er een deelnemersperspectief wordt gevraagd. Leerlingen worden gestimuleerd om eigen tradities in te brengen en deze te verbinden aan overtuigingen van leerlingen met een andere overtuiging.¹³⁵ Intrareligieus leren en *learning through religion* is een variant van interreligieus leren en *learning from religion*. Volgens Kunz en Van Doleweerd (2021) willen beide varianten bijdragen aan ‘*het zingevingsproces door leerlingen*’. In bij deze variant gaat het om het ‘*inwijden van de ander in wat jouw traditie*

¹³⁵ Kunz en van Doleweerd, *Stapstenen. Godsdienstige vorming in het basisonderwijs*, 221.

zegt over zingevingsvragen'. Hierdoor geven de leerlingen elkaar bouwstenen om verder te bouwen aan het eigen zingevingsverhaal. Waarbij het belangrijk is om te benoemen, dat het niet gaat om het uitwisselen van ideeën en meningen, maar om 'het zoeken naar de bezieling van de ander'.¹³⁶

Daarnaast speelt hierbij het theologiseren met kinderen een belangrijke rol. Martien Hutter en Henk Kuindersma schreven het boek *Nooit meer een kleurplaat* (2021). Het boek is een uitgave van het Nederlands-Vlaams Bijbelgenootschap. Dit boek is bedoeld om geïnspireerd te raken door kindertheologie. Kindertheologie is een visie op geloofsopvoeding en heeft zich vooral ontwikkeld binnen de context van het onderwijs. In dit geval gaat het vooral om Duitstalige landen.¹³⁷ Maar ook in Nederland heeft kindertheologie sinds 2008 voet aan de grond gekregen door het werk van Henk Kuindersma, *Verwonderen en ontdekken. Vakdidactiek godsdienst primair onderwijs* (2008).¹³⁸ In methodes als *Bijbelbasics* (NBG) en de *Samenleesbijbel* (NBG) komt deze visie ook naar voren. Maar ook in sommige lesmethodes vanuit het PCGVO wordt gewerkt vanuit de visie van de kindertheologie. Bij kindertheologie staat het 'theologiseren' van, met en voor kinderen centraal.¹³⁹ Met theologiseren wordt het 'beleven, onderzoeken, nadenken, praten, ontdekken, verwonderen en leren rond alles wat te maken heeft met de Bijbel en geloof.'¹⁴⁰ Dit doe je door het theologiseren van, met en voor kinderen. Kindertheologie is de theorie, praktijk en reflectie rondom dit 'theologiseren'.¹⁴¹ Belangrijk is dat in deze visie het kind centraal staat, met zijn eigen ideeën en beelden over God, de Bijbel en geloof. Vanuit die eigen ideeën, vragen, beelden en ervaringen ontwikkelen zij door middel van theologiseren en een rijkdom aan andere creatieve werkvormen, een eigen verhaal met de Bijbel en het geloof. Hierbij staat de drieslag opvoeder, kinderen en Bijbel/geloof centraal.¹⁴²

3.3.3 Methodes

Binnen het PCGVO zijn er verschillende methodes, die ter inspiratie gebruikt worden om de lessen vorm te geven. Een deel van deze methodes zijn ontstaan in 2009, op het moment dat het vormingsonderwijs gesubsidieerd werd en aan bepaalde eisen moest worden voldaan. In de onderstaande paragraaf zal ik kort de inhoud van een aantal methodes bespreken om aan te geven welke kennis, vaardigheden en attitude, op het gebied van religieuze geletterdheid, in deze methodes van het protestants-christelijk levensbeschouwelijk vormingsonderwijs worden beschreven.

Het verhaal centraal (2009) is een uitgave van JOP vanuit de protestantse kerk. Erik Renkema en Rianne Alberts hebben deze methode geschreven op het moment dat het levensbeschouwelijk vormingsonderwijs subsidie ontving en aan bepaalde subsidie-eisen moest voldoen. De uitgangspunten van de methode zijn erop gericht om kinderen kennis op

¹³⁶ Kunz en van Doleweerd, *Stapstenen. Godsdienstige vorming in het basisonderwijs*, 222.

¹³⁷ Martien Hutter en Henk Kuindersma, *Nooit meer een kleurplaat. Raak geïnspireerd door de kindertheologie* (Haarlem/Antwerpen: Nederlands-Vlaams Bijbelgenootschap, 2021), 26.

¹³⁸ Hutter en Kuindersma, *Nooit meer een kleurplaat*, 26.

¹³⁹ Hutter en Kuindersma, *Nooit meer een kleurplaat*, 20.

¹⁴⁰ Hutter en Kuindersma, *Nooit meer een kleurplaat*, 21.

¹⁴¹ Hutter en Kuindersma, *Nooit meer een kleurplaat*, 22.

¹⁴² Hutter en Kuindersma, *Nooit meer een kleurplaat*, 23.

te laten doen van de Bijbel en de verhalen te verbinden aan het dagelijks leven. Dit past goed binnen het hermeneutische leren. Daarnaast wordt er in deze methode ook een vergelijking gemaakt met andere godsdiensten, zodat kinderen leren praten met kinderen met die een andere religieuze achtergrond hebben. Zo worden ze voorbereid op onze pluriforme samenleving.¹⁴³ De methode benadert *'het Verhaal van God met mensen en mensen met God veelkleurig en veelzijdig'*. Het gaat uit van een brede christelijke traditie en er worden ook verhalen en thema's uit het Christendom besproken. In beide mappen komen de thema's ik, de ander, God, de wereld, het leven en de tijd terug.¹⁴⁴ In de werkmap zelf wordt niet verwezen naar specifieke leerdoelen op het gebied van kennis, vaardigheden of attitude.

BijbelWijs (2009) is een methode van de HGJB en staat onder eindredactie van Lucré van Putten. Ook deze methode is ontstaan in 2009, op het moment dat het levensbeschouwelijk vormingsonderwijs subsidie ontving en aan bepaalde subsidie eisen moest voldoen. Het doel van de levensbeschouwelijke vormingslessen is volgens deze methode dat kinderen in het openbaar onderwijs de mogelijkheid hebben om zich te verdiepen in een geloofsovertuiging. Bij deze lessen ontdekken de kinderen door middel van deze methode dat *'het christelijk geloof belangrijk en waardevol is voor mensen en wat de invloed is die godsdienst en geloof op cultuur heeft gehad en nog heeft'*.¹⁴⁵ De doelstelling past goed bij het ontwikkelen van religieuze geletterdheid. Ze leren daarnaast verhalen uit de Bijbel kennen en maken kennis met het christelijke gedachtegoed. Ook ontdekken ze de vorm en inhoud van christelijke feestdagen en ze worden uitgedaagd om hun eigen levensbeschouwelijke vragen te stellen en hier gedachten over te vormen. Het hoofddoel van de methoden is dat *'leerlingen kennis maken met aspecten van de bijbel en het christendom.'* De leerlingen worden uitgedaagd en begeleid om een verbinding te leggen tussen verhalen uit de Bijbel en gebeurtenissen en ervaringen uit hun eigen leven.¹⁴⁶ Wat aansluit bij het hermeneutisch leren.

Deze methode bevat 40 lessen per map en gaat op chronologische wijze door de Bijbel heen. In de lessen wordt ook een koppeling gemaakt naar het leven van de kinderen zelf. De methode richt zich vooral op de bovenbouw van het openbaar onderwijs. De verschillende feestdagen komen duidelijk naar voren en ook maken de kinderen kennis met bijvoorbeeld de kerk en met wat de Bijbel nu precies voor boek is. Er worden geen specifieke doelen genoemd op het gebied van vaardigheden en attitude.

De website *Zinvolleronderwijs* is een databank met lessen en is een initiatief van Vonkt. Vonkt is een organisatie die zichzelf typeert als *'wegwijzer op het gebied van identiteit'*.¹⁴⁷ Hun kennis en expertise wordt gevoed door Verus en NHL Stenden Hogeschool.¹⁴⁸ Via deze databank zijn lessen te vinden van onder andere IKOS. De lessen zijn allemaal gericht op het geven van levensbeschouwelijk vormingsonderwijs in het openbaar basisonderwijs. Waarbij een groot deel specifiek gericht is op het protestants-christelijk levensbeschouwelijk vormingsonderwijs. Sinds kort zijn hier ook de lessenseries te vinden van de methode *Op weg met verhalen* (IKOS&VONKT, 2021). Sinds 2021 ontwikkelen zij lessen om kinderen na te laten denken wat het geloof betekent voor een ander, de samenleving maar ook voor

¹⁴³ Erik Renkema en Rianne Alberts, *Het verhaal centraal* (Amersfoort: NZV-uitgevers, 2009), 3.

¹⁴⁴ Renkema en Alberts, *Het verhaal centraal*, 3.

¹⁴⁵ Lucré van Putten, *Bijbelwijs* (

¹⁴⁶ Lucré van Putten, *Bijbelwijs* (

¹⁴⁷ "Over Vonkt," Vonkt, bezocht 21 januari 2023.

<https://www.vonkt.nl/over-vonkt>

¹⁴⁸ "Over Vonkt," Vonkt, bezocht 21 januari 2023.

<https://www.vonkt.nl/over-vonkt>

kinderen zelf. Wat duidelijk aansluit bij het ontwikkelen van religieuze geletterdheid. Het gaat hierbij ook om het ontwikkelen van een eigen levensstijl en het respectvol omgaan met anderen. Er wordt gebruik gemaakt van de didactiek vanuit de kindertheologie en zet daarnaast werkvormen in om de dialoog te bevorderen.¹⁴⁹ Hoewel er geen specifieke doelen op het gebied van kennis, vaardigheden en attitude worden genoemd, wordt er wel gesproken over een respectvolle houding richting de ander. Daarnaast krijgen leerlingen handvatten aangereikt om te oefenen in dialoogvaardigheden.

De lessen van *Op weg met verhalen* (IKOS&VONKT, 2021) zijn digitaal en worden telkens geclusterd in thema's. Ze sluiten aan bij de tijd van het jaar. Dus ook bij christelijke feestdagen die in die periode vallen. Dit maakt de lessen actueel. De lessen zijn daardoor ook redelijk chronologisch met betrekking tot het kerkelijk jaar. De lessen bevatten naast verhalen uit de Bijbel ook verhalen uit de christelijke traditie maar er wordt ook gebruik gemaakt van algemene prentenboeken in de onderbouw. De lessen geven ruimte voor het levensverhaal van de kinderen zelf en zijn actueel. Ook komen nieuwe inzichten vanuit de godsdienstpedagogiek duidelijk naar voren. Daarnaast komt ook het hermeneutisch leren duidelijk naar voren in de methode.

Alle methodes fungeren als bronnen van christelijke theologie in het openbaar onderwijs. Daarnaast bieden alle methodes ruimte voor kennisoverdracht op het gebied van het christelijk geloof. Daarnaast is ook in elke methode een relatie tussen het eigen levensverhaal van de kinderen en de Bijbelverhalen. Wat belangrijk is bij het ontwikkelen van religieuze geletterdheid en daarbij het persoonlijk zelfverstaan.

Een deel van de methodes is in 2009 ontwikkeld. Afgelopen decennium is de rol die levensbeschouwing en religie is gaan spelen in het openbaar onderwijs echter veranderd. De vernieuwde wetgeving rondom burgerschapsonderwijs, de grotere aandacht voor de actief-pluriforme opdracht in het openbaar onderwijs en de aandacht voor persoonsvorming in het onderwijs, maken deze methodes op bepaalde vlakken verouderd. Daarnaast zijn ook nieuwe inzichten binnen vanuit de godsdienstpedagogiek niet opgenomen in deze methodes, hierbij refereer ik naar de ontwikkelingen op het gebied van de kindertheologie. Kindertheologie is een visie op geloofsopvoeding, die verder gaat dan geloofsoverdracht. Het geeft een visie en handvatten op het gebied van geloofscommunicatie. Door dit element toe te voegen aan bestaande methodes, kan de verbinding die er wordt gelegd bij het hermeneutisch leren tussen de leerling met zijn/haar levensbeschouwing en ervaring en de (christelijke) duiding hiervan, worden verdiept.

Daarnaast heeft christelijke theologie ook meer te bieden op bijvoorbeeld de gebieden persoonsvorming en burgerschapsonderwijs, dan nu in deze methodes naar voren komt. In het laatste hoofdstuk zal ik deze twee thema's als voorbeeld nemen, waarbij ik deze twee thema's vanuit christelijk theologisch oogpunt belicht. Vervolgens zal ik vanuit deze visie suggesties geven, hoe deze inhoud ter sprake kan komen tijdens de levensbeschouwelijke vormingslessen in het openbaar onderwijs.

¹⁴⁹ "Op weg met verhalen," Zinvolleronderwijs, bezocht 5 januari, 2023.
<https://www.zinvolleronderwijs.nl/lessenseries/Op-weg-met-verhalen>

4. Een bijdrage van christelijke theologie op het gebied van persoonsvorming en burgerschap.

In het vorige hoofdstuk kwam naar voren welke ruimte er is voor het ontwikkelen van religieuze geletterdheid binnen het openbaar onderwijs. Voor het ontwikkelen van religieuze geletterdheid binnen het openbaar onderwijs is kennis nodig, maar het vraagt ook om bepaalde vaardigheden en het ontwikkelen van een attitude. De christelijke theologie fungeert in dit proces als religieuze bron.

4.1 Persoonsvorming

In de vorige paragraaf werd het begrip persoonsvorming al kort benoemd. Persoonsvorming heeft de afgelopen jaren steeds meer ruimte gekregen binnen het basisonderwijs. Dit is onder meer te danken aan onderwijspedagoog Gert Biesta. Hij introduceerde de drie doeldomeinen van het onderwijs, kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Met deze drieslag kwam er gaandeweg steeds meer ruimte voor persoonsvorming binnen het basisonderwijs. Zoals eerder genoemd gaat het bij persoonsvorming om de vraag wie de jongere of het kind zelf is en de persoon die zij willen zijn. Het gaat om de vorming van een persoon tot een zelfstandig subject. Waarbij het de taak van onderwijs en opvoeding is om de wereld te openen voor het kind en de jongere, en hen de ruimte te geven eigen conclusies te trekken, eigen inzichten te verwerven en een eigen wereld vorm te geven. Wanneer Biesta (2015) over subjectificatie spreekt, dan wordt hiermee ook *'het vermogen om te kunnen reflecteren op je eigen gedrag vanuit een levensbeschouwelijk en ethisch perspectief,'* bedoeld.¹⁵⁰

Kennis over religie en levensbeschouwing draagt op dit vlak bijvoorbeeld beelden aan van *'goed mens-zijn, van een menswaardige samenleving en de uiteindelijke zin en onzin van het leven'.*¹⁵¹

Wanneer we spreken over (levensbeschouwelijk) burgerschapsonderwijs gaat dit ook over het vormen van een persoon. Daarnaast is persoonsvorming ook verbonden aan het ontwikkelen van religieuze geletterdheid. Dit hoofdstuk geeft vanuit een christelijk theologisch perspectief een visie op christelijke persoonsvorming op het openbaar onderwijs.

4.1.1 Christelijke persoonsvorming

In de bovenstaande paragraaf staat een korte omschrijving wat we in algemene zin zouden kunnen verstaan onder persoonsvorming. Als het gaat om persoonsvorming spelen mensbeeld en wereldbeschouwing een belangrijk rol. In dit gedeelte zal het specifiek gaan over christelijke persoonsvorming. Dit eerste gedeelte beschrijft een christelijk mensbeeld. Dit mensbeeld, wat ook iets zegt over een christelijk wereldbeeld, is belangrijk omdat het bij persoonsvorming gaat om het 'waartoe'. Vanuit dit mensbeeld, waarin ook de bedoeling van de mens wordt verwoord, wordt dit 'waartoe' uiteindelijk gecreëerd.

¹⁵⁰ Hamers en Kemman, "Doelstellingen voor het vak godsdienst/levensbeschouwing," 114.

¹⁵¹ Hamers en Kemman, "Doelstellingen voor het vak godsdienst/levensbeschouwing," 114.

Een christelijk mensbeeld kan op verschillende manieren worden omschreven. Dit komt doordat de verschillende Bijbelse gegevens over de mens, geordend worden vanuit een bepaalde locus uit de dogmatiek. Door deze locus neemt men altijd het risico, volgens *Christelijke Dogmatiek* (2012) dat bepaalde Bijbelse gegevens meer gewicht krijgen dan andere.¹⁵² *Christelijke Dogmatiek* (2012) kiest ervoor om bij de thema's en dilemma's binnen de theologische antropologie, die centraal staan in dit boek, 'de mens als beeld van God' als uitgangspunt te nemen.¹⁵³ Dit leidt uiteindelijk tot drie visies op wat het betekent om als mens beeld van God te zijn.

- Structureel: De mens deelt bepaalde unieke eigenschappen met God. De vraag is echter welke dit nu precies zijn. Waar zijn wij als mensen onderscheidend in naar dieren toe en welke eigenschappen hebben alle mensen dan gemeenschappelijk?
- Functioneel: De mens handelt vanuit Gods opdracht. De mens is representant van God op aarde. Namens God is de mens in de schepping aanwezig, de goedheid van God belichamen in de schepping.
- Relationeel: In het relationele aspect tussen man en vrouw en God en mens ligt het beeld van God. God is fundamenteel op mensen betrokken en andersom. Deze visie heeft de voorkeur vanuit *Christelijke dogmatiek* (2012)

Deze elementen zeggen al iets over de uitdaging om een algemeen christelijk mensbeeld te formuleren.

Het boekje *Mensen kunnen bloeien* (Kuiper e.a., 2017) verwoordt een basistheorie op christelijk onderwijs. In dit boekje komt ook de vraag naar voren wat een christelijk mensbeeld is. Kuiper e.a. gaan uit van het idee dat de mens, op basis van de Bijbel, omschreven kan worden als 'een onzelfgenoegzaam wezen'. Dit wil zeggen dat de mens als individu incompleet is. 'Hij heeft anderen nodig om zichzelf te zijn, te ontdekken wie hij is, iets te worden of te maken, gelukkig te zijn of de zin van het leven te ervaren.'¹⁵⁴ De mens is aangelegd op andere mensen, de ander, en op God, als de Ander. Daarnaast wordt de mens ook omschreven als 'bijzonder'. Dit houdt in dat ieder mens gaven en talenten bezit. Maar de mens heeft wel andere mensen nodig, zodat deze talenten en gaven tot bloei komen.¹⁵⁵ Kuiper e.a. (2017) beschrijven dat het uiteindelijke geluk voor de mens bij God te vinden is. Naar Zijn beeld is de mens uiteindelijk ook geschapen.¹⁵⁶

Dit leidt uiteindelijk tot vier kenmerken van een christelijke mensvisie:¹⁵⁷

- De mens is een religieus wezen.
- De mens is een antwoordend wezen
- De mens is een sociaal wezen.
- De mens is een cultureel wezen.

Wat Kuiper (2017) noemt als 'onzelfgenoegzaam' zouden we ook kunnen vertalen, als dat de mens van nature incompleet is. Zij heeft de ander en de Ander nodig. Hierbij hoort ook het element zonde. Een christelijk mensbeeld gaat er niet zomaar vanuit de mens van nature

¹⁵² G. van den Brink en C. van der Kooi, *Christelijke Dogmatiek*, (Utrecht: Boekencentrum, 2011), 237.

¹⁵³ Van den Brink en Van der Kooi, *Christelijke Dogmatiek*, 241.

¹⁵⁴ Roel Kuiper, Tirza van Laar en Berber Vreugdenhil, *Mensen kunnen bloeien. Een basistheorie voor christelijk onderwijs* (Kampen, 2017), 18.

¹⁵⁵ Kuiper e.a., *Mensen kunnen bloeien*, 18.

¹⁵⁶ Kuiper e.a., *Mensen kunnen bloeien*, 19.

¹⁵⁷ Kuiper e.a., *Mensen kunnen bloeien*, 19.

alleen maar goed is. Dit is wat mij betreft een belangrijk onderscheid ten opzichte van het moderne mensbeeld. Sinds de verlichting zien we de mens als van nature goed, een tabula rasa, en is de mens vormbaar en maakbaar. In onze huidige tijd komt daar ook nog een sterk individualistisch element bij. Het gaat erom dat wij onze eigen talenten en idealen ontplooiën. Rechtsfilosoof Kinneging beschrijft in zijn boek *De onzichtbare maat* (2020) de antropologie van goed en kwaad. Hierbij gaat hij in op de ‘mateloosheid’ van onze westerse cultuur. Deze staat volgens hem haaks op de Europese traditie, die teruggaat op de Griekse filosofie en het Christendom. Vervolgens benoemt hij dat het mensbeeld binnen de christelijk traditie zich onder andere kenmerkt door zonde, waarbij dit mensbeeld het ‘ik en zijn begeerten’ bevraagd, of het goed is om alle begeerten te volgen. Dit element mist volgens hem in het huidige moderne mensbeeld, wat leidt tot mateloosheid.

Het punt dat Kinneging onderstreept in zijn boek, is ook een belangrijk verschil tussen een christelijk mensbeeld en een modern mensbeeld.

In het boek *Leren leven met het kwaad* (Van Laar en Huttinga, 2022) wordt gezocht naar een manier om zonde en het kwaad ook een plek te geven in het huidige (christelijke) onderwijs. Zij benoemen ook dat in onze cultuur de neiging bestaat om ‘*het kwaad weg te duwen en eenzijdig geluk en vooruitgang van het leven te verwachten*’.¹⁵⁸ Daarnaast wordt er ook benoemd dat het lijkt alsof het kwaad gesecculariseerd is, het staat los van God. Vanuit het christelijke geloof staat het kwaad altijd in relatie tot God. Het staat in een kader van ‘*liefde, mildheid en vergeving*’.¹⁵⁹ Wanneer we het kwaad lostrekken uit dit verband ontstaat er een ‘cancelcultuur’.

Van Laar en Huttinga beschrijven dat door de eeuwen heen ons mensbeeld ook is veranderd. In de moderniteit werd ervan uitgegaan dat de mensen opvoedbaar en vormbaar waren. Men erkent dat er nog wel kwaad aanwezig is, in of bij de kinderen, maar dit kan worden gestuurd door opvoeding, onderwijs of een harde hand.¹⁶⁰ Rousseau, maar ook de latere reformpedagogiek, gaat uit van het goede van kinderen en plaatst het kwaad buiten de kinderen zelf.¹⁶¹

Huttinga en Van Laar benoemen in dit kader dat de mens in elk geval ‘*gemaakt is om te deugen*’.¹⁶² Hierbij vullen ze echter aan, met het oog op de het zevende hoofdstuk van de Romeinenbrief, dat naast al het goede waartoe de mens in staat is, ook het kwaad zich aan dient. Waarbij zij verwijzen naar de uitspraak van Augustinus, dat de mens niet, niet kan zondigen.¹⁶³ In de eerste plaats wordt er gesproken over het onderscheid tussen moreel en natuurlijk kwaad. Bij moreel kwaad heeft de mens zelf een verantwoordelijkheid tegenover het natuurlijke kwaad dat buiten het menselijk handelen omgaat.¹⁶⁴ Het theologische begrip zonde wordt gedefinieerd als ‘*het doel missen*’. Waarbij in menselijke setting wordt bedoeld dat zonde een relationeel begrip is. Wanneer de mens bedoeld is om in relatie met de ander en de Ander te leven, maakt zonde dat de relatie tot de ander, God, de mens zelf en de wereld telkens wordt aangetast, dit zorgt voor gebrokenheid.¹⁶⁵

Zonde betekent voor een christelijk mensbeeld dat de relatie tot de ander, God, de mens zelf en de wereld telkens wordt verstoord en aangetast. Hierbij komt ook naar voren het je als

¹⁵⁸ Tirza van Laar en Wolter Huttinga, *Leren leven met het kwaad* (Kampen, 2022), 15.

¹⁵⁹ Van Laar en Huttinga, *Leren leven met het kwaad*, 15.

¹⁶⁰ Van Laar en Huttinga, *Leren leven met het kwaad*, 24.

¹⁶¹ Van Laar en Huttinga, *Leren leven met het kwaad*, 27.

¹⁶² Van Laar en Huttinga, *Leren leven met het kwaad*, 30.

¹⁶³ Van Laar en Huttinga, *Leren leven met het kwaad*, 31.

¹⁶⁴ Van Laar en Huttinga, *Leren leven met het kwaad*, 34.

¹⁶⁵ Van Laar en Huttinga, *Leren leven met het kwaad*, 35 – 36.

mens ook zelf verantwoordelijk bent en de verantwoordelijkheid neemt, voor zonde en kwaad in de eerdergenoemde relaties. Hieraan wordt ook het opstaan tegen het kwaad gekoppeld.¹⁶⁶ Naast het opstaan tegen het kwaad kent zonde ook een andere kant. De kant van het lijden. Van Laar en Huttinga noemen, dat zij het belangrijk vinden dat deze kant van de zonde, het lijden en de onvolmaaktheid, een plek krijgen in onze hedendaagse cultuur. Juist omdat er in onze cultuur, controle en perfectie worden gewaardeerd.¹⁶⁷ Naast zonde speelt ook genade een belangrijke rol in een christelijk mensbeeld. Deze genade verlost de mens van de straf van de zonde. Genade geeft daarnaast ruimte tot vergeving van de ander. Van Laar en Huttinga benoemen dat deze genade van God ook leidt tot het verzetten tegen maakbaarheid, perfectie en controle in deze wereld.¹⁶⁸

Dit christelijke mensbeeld vormt de basis als het gaat om persoonsvorming vanuit een christelijk perspectief. In *Bijzonder gevormd* (2019) worden vier elementen van persoonsvorming benoemt. Bij persoonsvorming gaat het om:¹⁶⁹

- iets hogers en iets innerlijks.
- iets sociaals en iets persoonlijks.
- De hele persoon.
- Richting een ideaal.

Deze vier elementen vult Van Laar in, vanuit de christelijke theologie.

Als het gaat om 'iets hogers en iets innerlijks', spreken we volgens Van Laar bij vorming over de vraag: 'Waar gaat het om?' Hier koppelt zij het symbool het 'hart' aan. In de christelijke traditie wordt het hart namelijk gezien als het '*religieuze centrum van het menselijke zijn*'.¹⁷⁰ Het hart is datgene waarmee je diepe verbinding met God maakt en ervaart. Vorming vindt plaats op het moment dat prikkels van buiten binnenkomen in het 'binnenste binnen' van de mens. Wanneer die prikkels worden verwerkt, vindt er vorming plaats en die vorming is dan ook altijd gekoppeld aan de oorsprong van de mens, aan het hart. Vorming is volgens Van Laar dus altijd religieus bepaald.¹⁷¹

Als het gaat om 'iets sociaals en iets persoonlijks', spreken we volgens Van Laar bij vorming over de vraag: 'Hoe gebeurt dat concreet?' Van Laar noemt dat vorming in het christelijk onderwijs altijd in relatie plaats vindt, '*in een dialogische verhouding*'.¹⁷² We zijn geschapen als sociale wezens, de mens vindt daarmee zijn bestemming in relatie tot de ander en de Ander.¹⁷³ Van Laar spreekt dan over vier fundamentele relaties, met God, de wereld, je naaste en jezelf. Als het gaat om vorming is een dialogische verhouding met deze vier facetten belangrijk.¹⁷⁴

Als het gaat om de 'hele persoon', spreken we volgens Van Laar over de vraag: 'Wie of wat wordt er gevormd?' Als antwoord geeft Van Laar hier 'de hele persoon' op. Hiermee wordt bedoeld dat de mens '*als eenheid van hoofd, hart en handen geschapen is*'. Binnen het

¹⁶⁶ Van Laar en Huttinga, *Leren leven met het kwaad*, 41 – 42.

¹⁶⁷ Van Laar en Huttinga, *Leren leven met het kwaad*, 45 – 47.

¹⁶⁸ Van Laar en Huttinga, *Leren leven met het kwaad*, 49 – 50.

¹⁶⁹ Tirza van Laar-Jochemsens, *Bijzonder gevormd* (Kampen: 2019), 27 – 29.

¹⁷⁰ Van Laar-Jochemsens, *Bijzonder gevormd*, 27.

¹⁷¹ Van Laar-Jochemsens, *Bijzonder gevormd*, 27 – 28.

¹⁷² Van Laar-Jochemsens, *Bijzonder gevormd*, 29.

¹⁷³ Van Laar-Jochemsens, *Bijzonder gevormd*, 29.

¹⁷⁴ Van Laar-Jochemsens, *Bijzonder gevormd*, 31.

christelijk onderwijs staat deze persoon centraal, met al zijn/haar talenten en interesses. Hierbij maakt Van Laar de opmerking dat deze talenten niet neoliberaal ingevuld zouden moeten worden omdat talent niet iets is wat individueel van jou is. Maar het overstijgt jou als individu en een talent kan gezien worden als een opbouwende gave waarmee je de gemeenschap dient.¹⁷⁵

Als het gaat om 'richting/ ideaal', spreken we volgens Van Laar over de vraag: 'Waartoe vindt vorming plaats?' Als antwoord geeft Van Laar hierop 'tot Shalom'. Hier verwijst het Bijbelse woord 'Shalom' op een situatie van vrede die gedragen wordt door gerechtigheid. Je zou 'Shalom' het 'hart van het Koninkrijk van God kunnen noemen'.¹⁷⁶ Christelijke vorming is gericht op het vrucht dragen in Gods koninkrijk.¹⁷⁷

Ook De Muynck spreekt over christelijke persoonsvorming. Bij De Muynck heeft persoonsvorming te maken met het begrip 'verlangen'. De Muynck is van mening dat het belangrijk is om de kern van persoonsvorming serieus te nemen, namelijk het verlangen naar de diepere zin in het leven.¹⁷⁸ De kern van persoonsvorming, het verlangen naar de diepere zin in het leven, vult De Muynck in op basis van Galaten 4:19.¹⁷⁹ Het christelijke ideaal voor persoonsvorming is bij De Muynck 'dat Christus gestalte in u krijgt'.¹⁸⁰ De Muynck spreekt dan over een geheim dat zich onttrekt aan alle vormen van maakbaarheid. De vraag is dan nu op welke manier opvoedend handelen kan bijdragen aan dit doel. De Muynck onderscheidt de volgende drie lijnen:¹⁸¹

- Het morele aspect: Hierbij gaat het om het ontwikkelen van een innerlijk kompas, een geweten.
- Het cognitieve aspect: Hierbij gaat het om de vorming van een visie op de wereld, een wereldbeeld. Een gelovige heeft een eigen wereldbeeld. Hiermee kan een gelovige zich kritisch en profetisch verhouden tot de bestaande wereld.
- Het contemplatieve aspect: christelijke persoonsvorming is de vorming van de innerlijke gestalte. Dit gebeurt door de Heilige Geest en er worden ook anderen voor ingeschakeld.

Wanneer we terugkijken naar de kenmerken van persoonsvorming bij Van Laar, zien we ook deze aspecten terugkomen bij De Muynck. Ook de Muynck spreekt over persoonsvorming als 'iets hogers en iets innerlijks', ook is persoonsvorming 'iets persoonlijk en iets sociaals' en heeft het een duidelijk ideaal. In zijn boek *Hier ben ik* (2019) noemt de Muynck ook nog het derde kenmerk van persoonsvorming, 'de hele persoon'. Hij benadrukt dat leerlingen schepselen van God zijn. Iedere leerling is uniek, een geheel van hoofd, hart en handen.¹⁸² We hebben nu twee invalshoeken van christelijke persoonsvorming bekeken. Als persoon sta je altijd in relatie met God, de wereld, de ander en jezelf. De omgang met de ander komt ook naar voren als het gaat om burgerschapsonderwijs. In het kader van het ontwikkelen van

¹⁷⁵ Van Laar-Jochems, *Bijzonder gevormd*, 32.

¹⁷⁶ Van Laar-Jochems, *Bijzonder gevormd*, 34.

¹⁷⁷ Van Laar-Jochems, *Bijzonder gevormd*, 33 – 34.

¹⁷⁸ Dr. A. de Muynck, *Tijd voor verlangen. Persoonsvorming als toetssteen voor bevindelijke pedagogiek* (Apeldoorn: 2016), 18 – 20.

¹⁷⁹ De Muynck, *Tijd voor verlangen*, 22.

¹⁸⁰ De Muynck, *Tijd voor verlangen*, 22.

¹⁸¹ De Muynck, *Tijd voor verlangen*, 22 – 24.

¹⁸² Elsbeth Visser-Vogel en Bram de Muynck, *Hier ben ik. Een christelijke perspectief op persoonsvorming in het onderwijs* (Apeldoorn: De Banier, 2019), 29.

religieuze geletterdheid is het ook relevant om te ontdekken hoe de omgang met de ander, vanuit de christelijke theologie ingevuld kan worden. De volgende paragraaf zal aansluitend op het onderwerp persoonsvorming, nader in gaan op de omgang met de ander vanuit christelijk theologisch perspectief.

4.1.2 Omgaan met de ander

In onze samenleving speelt het begrip tolerantie een belangrijke rol als het gaat om de omgang met de ander. Nederland ziet zichzelf graag als een tolerant land. Tolerantie is een belangrijke waarde in onze veelkleurige samenleving. In de vernieuwde wetgeving rondom burgerschapsonderwijs wordt verwezen naar tolerantie, met de toevoeging van het tweede gedeelte, namelijk: *'2. Het bevoegd gezag draagt zorg voor een schoolcultuur die in overeenstemming is met de waarden, bedoeld in het eerste lid, onderdeel a, en creëert een omgeving waarin leerlingen worden gestimuleerd actief te oefenen met de omgang met en het handelen naar deze waarden en draagt voorts zorg voor een omgeving waarin leerlingen en personeel zich veilig en geaccepteerd weten, ongeacht de in het derde lid, onder c, genoemde verschillen.'*

Tolerantie wordt gedefinieerd in het woordenboek Van Dale als *'verdraagzaamheid tegenover andersdenkenden'*.¹⁸³ N.A. Broer e.a. (2018) schrijven, in een artikel over religieuze tolerantie, over het begrip tolerantie: *'Tolerantie (of: verdraagzaamheid) duidt op een staat, een toestand of een geneigdheid van een persoon ten opzichte van een andere persoon of groep die als ongewenst wordt ervaren. Hiermee wordt duidelijk gemaakt dat tolerantie een houding (attitude) of gezindheid van een persoon is. Dat wordt ook duidelijk uit het gegeven dat tolerantie te maken heeft met de afwijking van een gegeven standaard, norm, beginsel of waarde die een persoon bereid is toe te laten (Potgieter et al. 2014).'*¹⁸⁴

Tolerantie vraagt dus een verdraagzame omgang met andersdenkenden. Zoals de vernieuwde wetgeving rondom burgerschap ook benoemt, dat leerlingen en leraren zich veilig en geaccepteerd, voelen ongeacht verschillen op het gebied van, onder andere religie en levensbeschouwing.

Hoewel Nederland zichzelf graag ziet als een tolerant land, kent dit begrip door de eeuwen heen verschillende betekenissen. De Amerikaanse wetsgeleerde Paul Rasor beschrijft vijf verschillende conceptualisering van het begrip tolerantie in Nederland. Dit doet hij op basis van het onderzoek *Tolerance and cultural diversity discourses in the Netherlands* (2012) van Marcel Maussen. Deze vijf verschillende conceptualisering van het begrip tolerantie in Nederland, wordt verdeeld over vijf tijdsperiodes.¹⁸⁵

In de eerste plaats beschrijft Rasor de periode van de Nederlandse Republiek van 1588 – 1795.¹⁸⁶ Maussen beschrijft deze periode als een periode waarbij tolerantie vooral gaat over

¹⁸³ "Tolerantie betekenis," Van Dale, bezocht 3 januari 2023.

<https://www.vandale.nl/gratis-woordenboek/nederlands/betekenis/tolerantie#.Y7LbIC-iHBI>

¹⁸⁴ N.A. Broer, A. De Muynck, F.J. Potgieter, J.L. Van der Walt & C.C.W. Wolhuter, *Religieuze tolerantie vraagt onderwijs in gastvrijheid* (Gouda: Driestar Educatie, 2018), 3.

¹⁸⁵ "Tolerantie in Nederland," Groniek, bezocht 14 januari 2023.

<https://groniek.nl/hoe-tolerant-was-nederland/>

¹⁸⁶ "Tolerantie in Nederland," Groniek, bezocht 14 januari 2023.

<https://groniek.nl/hoe-tolerant-was-nederland/>

de verhouding tussen de dominante Calvinistische groep en afwijkende protestantse minderheden, maar ook katholieken en Joden. In deze periode worden deze minderheden in Nederland publiekelijk getolereerd. Waarbij zij zich op een *'relatief terughoudende en introverte wijze'* presenteren op het publieke terrein.¹⁸⁷

De volgende periode die door Rasor wordt beschreven is de periode vanaf de negentiende eeuw tot de jaren '60 van de vorige eeuw. Deze periode wordt omschreven als *'verzuiling'*. Verschillende groeperingen, zoals protestanten, katholieken en liberalen leefden parallel van elkaar in de samenleving. Elk met eigen organisaties en verenigingen.¹⁸⁸ Maussen noemt deze vorm van tolerantie *'princiële acceptatie'*. Hierbij hebben verschillende groeperingen gelijkwaardige posities in de maatschappij. Het streven bij deze vorm van tolerantie is dat verschillende groeperingen zichtbaar in de samenleving staan en geïnstitutionaliseerd kunnen worden.¹⁸⁹

De jaren '60 van de vorige eeuw kenmerkt zich volgens Rasor als een periode waarbij er nieuwe vormen van openheid en tolerantie ontstaan naar de veranderende levensstijlen van mensen.¹⁹⁰ Maussen beschrijft dat tolerantie in deze periode gezien kan worden als *'gedogen'*. Dit *'gedogen'* wordt ook wel omschreven als *'pragmatische tolerantie.'* Dit betekent dat overtreders van een bepaalde norm in specifieke omstandigheden niet bang hoeven te zijn voor straf.¹⁹¹

Rasor beschrijft Nederland in de jaren '80 en '90 van de vorige eeuw, als een land dat wereldwijd bekend werd om als een van de eerste landen een vorm van multiculturalisme aan te nemen, als antwoord op immigratie. De slogan die hieraan werd verbonden was: *'Integratie met behoud van eigen identiteit'*. Volgens Maussen ging het hierbij om erkenning en respect voor culturele, etnische, religieuze en taalkundige verschillen. Tolerantie gaat hierbij om acceptatie van de ander. Hierbij gaat het vooral om acceptatie vanuit de ontvangende samenleving.¹⁹²

Vanaf de 21^{ste} eeuw hebben wij in Nederland, volgens Rasor, te maken met het *'liberale intolerantie model.'*¹⁹³ Hiermee bedoelt hij dat in deze periode het *'culturele pluralisme onder druk is komen te staan.'*¹⁹⁴ In de samenleving ontstaan grenzen. Deze grenzen geven aan wat wordt getolereerd en wat niet wordt getolereerd. Vooral van immigranten en religieuze groeperingen wordt verwacht dat deze grenzen worden gerespecteerd.¹⁹⁵

Maussen noemt dat deze laatste conceptualisering van tolerantie beschrijft, dat echte tolerantie alleen kan bestaan wanneer het duidelijk is wat aanvaardbaar en onaanvaardbaar

¹⁸⁷ Marcel Maussen, Thijs Bogers en Inge Versteegt, *Tolerance and cultural diversity discourses in the Netherlands* (San Domenico di Fiesole: European University Institute, 2012), 32.

¹⁸⁸ "Tolerantie in Nederland," Groniek, bezocht 14 januari 2023.

<https://groniek.nl/hoe-tolerant-was-nederland/>

¹⁸⁹ Maussen e.a., *Tolerance and cultural diversity discourses in the Netherlands*, 32 – 33.

¹⁹⁰ "Tolerantie in Nederland," Groniek, bezocht 14 januari 2023.

<https://groniek.nl/hoe-tolerant-was-nederland/>

¹⁹¹ Maussen e.a., *Tolerance and cultural diversity discourses in the Netherlands*, 34.

¹⁹² Maussen e.a., *Tolerance and cultural diversity discourses in the Netherlands*, 35.

¹⁹³ "Tolerantie in Nederland," Groniek, bezocht 14 januari 2023.

<https://groniek.nl/hoe-tolerant-was-nederland/>

¹⁹⁴ "Tolerantie in Nederland," Groniek, bezocht 14 januari 2023.

<https://groniek.nl/hoe-tolerant-was-nederland/>

¹⁹⁵ "Tolerantie in Nederland," Groniek, bezocht 14 januari 2023.

<https://groniek.nl/hoe-tolerant-was-nederland/>

is in een samenleving. En hierbij geldt dat verschillende groepen in de samenleving zich duidelijk uitspreken over waar zij staan en wat de onderlinge verschillen zijn.¹⁹⁶ Maussen concludeert dat Nederland door de eeuwen heen gezocht heeft naar het hoe om te gaan met verschillen in de samenleving. De verschillende conceptualisering van het begrip tolerantie laten dit ook duidelijk zien. Rasor pleit in zijn lezing over 'Tolerantie in Nederland' voor een 'betrokken pluralisme'. Hierbij gaat men actief de dialoog aan met elkaar en verdiept men zich in verschillende culturen. Dit sluit ook aan bij de vernieuwde wetgeving rondom burgerschapsonderwijs maar ook bij de actief pluriforme opdracht van de openbare school.

4.1.3 De ander binnen de christelijke ethiek.

In de Bijbel komt het begrip tolerantie niet voor, wel wordt er geschreven over de omgang met de ander. Vanuit de Bijbel wordt de ander ook wel 'naaste' genoemd. In Leviticus 19:18 wordt hiernaar verwezen wanneer God tot Mozes spreekt. In plaats van wrok te koesteren tegen volksgenoten, spreekt God: *'u moet uw naaste liefhebben als uzelf.'* In Lev. 19:34 wordt dit gebod verruimd, ook voor vreemdelingen geldt dit gebod. Dit omdat het volk Israël ook zelf vreemdeling geweest is. In het nieuwe testament, in Mattheüs 22: 37 – 40, laat Jezus zien dat het liefhebben van God boven alles en de naaste als jezelf, gelijke geboden zijn. In de gelijkenis van de barmhartige Samaritaan maakt Jezus dit concreet door te laten zien dat zelfs vijanden als naaste gezien kunnen worden.

Ook geeft de Bijbel handvatten in de omgang met de ander. In het kader van tolerantie gaat dit vooral ook om de omgang met een ander die andere waarden, normen, gebruiken, cultuur of religie heeft, een onbekende ander. Tolerantie impliceert, zoals N.A. Broer e.a. (2018) dit ook beschrijven, een afwijking van de norm. N.a. Broer e.a. (2018) beschrijven in het onderzoek *'Religieuze tolerantie vraagt onderwijs in gastvrijheid'* dat in onze wereld intolerantie bestaat naar individuen en groepen. In die situaties wordt dan vaak gepleit voor onderwijs in tolerantie. Zij pleiten echter om verder te gaan dan tolerantie en onderwijs te geven in gastvrijheid. Waarbij de ander niet op afstand wordt gehouden, maar dichtbij komt. Dit sluit ook aan bij wat Rasor zegt over 'betrokken pluralisme'.

Dit onderwijs in gastvrijheid wordt gebaseerd op het Bijbelse begrip gastvrijheid. In het Oude Testament komt het begrip gastvrijheid eigenlijk niet voor. Wel zijn er enkele verhalen die de praktijk van het begrip gastvrijheid verduidelijken, waaronder de volgende verhalen: Genesis 18 en 19, waar vreemdelingen door Abraham en Lot verzorgd worden; 1 Koningen 17 waar de weduwe van Zarfath Elia onderdak biedt en 2 Koningen 4, het verhaal van Elisa en de Sunamitische vrouw.¹⁹⁷

Ook vanuit het Nieuwe Testament beschrijven Broer e.a. (2018) het begrip gastvrijheid. Gastvrijheid vormt het hart van Jezus bediening, *'of het nu het verwelkomen van verworpenen of het eten met tollenaars en zondaren betreft'*¹⁹⁸. Ook zijn er verschillende gelijkenissen die Jezus vertelt gaan over gastvrijheid. Bijvoorbeeld de gelijkenis van de schapen en de bokken, in Matheus 25:31–46. Deze gelijkenis vertelt wat het betekent om te dienen in Gods koninkrijk: zonder aanzien des persoons voorzien in menselijke behoeften, het tonen van genade aan vreemdelingen, aan mensen die hongerig, gevangenen, arm, ziek of

¹⁹⁶ Maussen e.a., *Tolerance and cultural diversity discourses in the Netherlands*, 36.

¹⁹⁷ N.A. Broer, *Religieuze tolerantie vraagt onderwijs in gastvrijheid*, 3.

¹⁹⁸ N.A. Broer, *Religieuze tolerantie vraagt onderwijs in gastvrijheid*, 5.

gehandicapt zijn.¹⁹⁹ Ook de gelijkenis in Lukas 14:16–23 laat kenmerken zien van christelijke gastvrijheid. Broer e.a. (2018) omschrijven dit kenmerk als: *'de mogelijkheid dat we, door het verwelkomen van de minste broeder of zuster en een gerichtheid op degenen die weinig weder te vergelden hebben, Jezus zelf verwelkomen.'*²⁰⁰ Ook het boek Handelingen laat zien dat christenen Jezus navolgden door alles met elkaar te delen. Verder verwijst het Bijbelboek Hebreëen naar het vreemdelingschap van christenen hier op aarde. Doordat wij zelf vreemdelingen zijn, moeten wij aan andere vreemdelingen ook gastvrijheid bewijzen.²⁰¹ Zowel de Bijbel als de christelijke ethiek, laten zien dat de mens aangelegd is op de ander. De Bijbel geeft handvatten in het omgaan met de ander. Gastvrijheid en het liefhebben van de ander, zoals hierboven wordt om schreven, is hier een belangrijk onderdeel van.

4.1.4 Een christelijke visie op persoonsvorming in de context van het openbaar onderwijs.

Binnen het openbaar onderwijs krijgt christelijke theologie een plaats binnen het levensbeschouwelijk vormingsonderwijs. Persoonsvorming en daarmee ook de omgang met de ander spelen hierbij een rol. Persoonsvorming heeft altijd een waartoe. Dit waartoe wordt onder andere gevormd door een mensbeeld en een wereldbeschouwing. Binnen een christelijk mensbeeld staan verschillende elementen centraal. Roel Kuiper (e.a. 2017) noemt de mens hierbij onzelfgenoegzaam. We zouden ook kunnen zeggen, dat de mens van nature zondig is en verlossing nodig heeft. Dit element maakt dat persoonsvorming binnen levensbeschouwelijke vorming in elk geval ook vragen stelt bij het 'ik'. Is alles wat ik verlang altijd goed? En is alles wat ik denk of wil zijn altijd goed? Hierbij gaat het er niet om dat de docent deze vragen beantwoordt, maar dat kinderen dit zelf onderzoeken. Dit element van een christelijk mensbeeld gaat in, tegen het idee dat de mens van nature goed is en we volledig maakbaar en vormbaar zijn. Daarnaast zien we in een christelijk mensbeeld ook terug dat mensen aangelegd zijn op de ander en de Ander. Dit betekent dat in de lessen ook verhalen en elementen naar voren komen waarbij de kinderen nadenken en oefenen in de omgang met de ander. Vanuit de christelijke theologie vormt zonde en kwaad ook een onderdeel van het leven van de mens. Als mens zelf ben je ook zondig. Van Laar en Huttinga noemen in dit kader ook dat het belangrijk is om daar zelf ook de verantwoordelijkheid voor te nemen. Als gevolg daarvan wordt ook het opstaan tegen het kwaad genoemd. In de context van het openbaar onderwijs, kan er met de kinderen ontdekt worden waartegen zij zouden willen opstaan. Daarnaast kan er ook nagedacht worden over het lijden. In onze maakbare samenleving is dit geen standaard onderwerp. Juist daarom zou er vanuit de christelijke theologie op basis hiervan gepraat kunnen worden over de onvolmaaktheid van ons leven. Als het gaat om persoonsvorming stelt Van Laar vier verschillende elementen centraal. Deze vier elementen vormen de basis van christelijke persoonsvorming. Het waartoe binnen de christelijke persoonsvorming wordt ook wel 'Shalom' genoemd. Deze Shalom, de basis van Gods Koninkrijk, verwijst naar de waarden liefde, recht, gerechtigheid, gelijkwaardigheid en vrede.²⁰² In de context van het openbaar onderwijs, kunnen deze waarden ook een belangrijke rol spelen in de lessen binnen het levensbeschouwelijk vormingsonderwijs. In deze lessen kunnen de leerlingen naar aanleiding van (Bijbel)verhalen, waarbij deze waarden

¹⁹⁹ N.A. Broer, *Religieuze tolerantie vraagt onderwijs in gastvrijheid*, 5.

²⁰⁰ N.A. Broer, *Religieuze tolerantie vraagt onderwijs in gastvrijheid*, 5.

²⁰¹ N.A. Broer, *Religieuze tolerantie vraagt onderwijs in gastvrijheid*, 5.

²⁰² Van Laar-Jochensen, *Bijzonder gevormd*, 32.

centraal staan, zelf onderzoeken wat deze waarden voor hen betekenen. Waar dan ook de relatie gelegd kan worden tussen het zelf, de ander en de wereld.

Vanuit de christelijke theologie staat het liefhebben van de ander, of de naaste, centraal. In het kader van de omgang met de ander, zouden we kunnen spreken over gastvrijheid naar de ander toe. De Bijbel maakt dit begrip op verschillende manieren concreet.

In de eerste plaats zijn de verhalen die invulling geven aan de omgang met de ander, of in dit geval gastvrijheid, belangrijk om te vertellen. Dit geeft de kinderen een kader hoe er vanuit het christelijk geloof om wordt gegaan met de ander, juist als de ander anders is dan de leerling zelf. Naar aanleiding van deze verhalen kan er nagedacht worden over wat dit betekent voor de onderlinge omgang met elkaar in de klas. Ook kunnen er aan de verhalen praktische opdrachten verbonden worden.

Broer e.a. (2018) geven in het kader van gastvrijheidsonderwijs enkele praktische voorbeelden van gastvrijheid in de klas.²⁰³ Hierbij verwijzen zij naar Anderson (2011) die gastvrijheid ziet als een Bijbels concept en daarnaast ook van mening is dat gastvrijheid het belangrijkste kenmerk is van een inclusieve klas. De leerkracht speelt een belangrijke rol in deze inclusieve klas. De leerkracht is namelijk een voorbeeld als het gaat om heling en verzoening. In het geval van levensbeschouwelijk vormingsonderwijs is dit de rol van de vormingsdocent. Daarnaast wordt onvriendelijke taal of taal die barrières opwerpen niet geaccepteerd. Belangrijke begrippen voor een gastvrije docent zijn volgens Anderson (2011) bescherming, emotionele ondersteuning, empowerment (emancipatie), en persoonlijke betrokkenheid.²⁰⁴

Ook worden er enkele voorbeelden gegeven waarbij leerlingen concreet aan de slag gaan met het Bijbelse begrip gastvrijheid. Voorbeelden die worden gegeven zijn het organiseren van interculturele ontmoetingen of het voorbereiden van een maaltijd met elkaar.²⁰⁵

Ook deze voorbeelden geven handvatten om tijdens de levensbeschouwelijke vormingslessen aan de slag te gaan met tolerantie. Waarbij de lessen verder gaan dan tolerantie alleen. Juist omdat een christelijke visie op tolerantie verder gaat dan alleen het verdragen van de ander. Het is veel sterker verbonden met betrokkenheid zoals Rasor dat ook verwoordt met zijn begrip 'betrokken pluralisme' of het gastvrijheidsbegrip vanuit de Bijbel dat Broer e.a. (2018) beschrijven.

De onderwerpen persoonsvorming en burgerschap zijn in dit hoofdstuk als voorbeelden gebruikt om te laten zien op welke manier christelijke theologie invulling kan geven aan thema's die op dit moment een rol spelen in het openbaar onderwijs, tijdens de levensbeschouwelijke vormingslessen. De huidige methodes geven zeker inspiratie om, vanuit de christelijke theologie, vorm te geven aan het ontwikkelen van religieuze geletterdheid bij kinderen in het openbaar onderwijs. Desondanks zouden de methodes verrijkt en verdiept kunnen worden, met het oog op de veranderingen op het gebied van de actief-pluriforme opdracht, de vernieuwde burgerschapswetgeving en de grotere aandacht voor persoonsvorming.

²⁰³ N.A. Broer, *Religieuze tolerantie vraagt onderwijs in gastvrijheid*, 7.

²⁰⁴ N.A. Broer, *Religieuze tolerantie vraagt onderwijs in gastvrijheid*, 7.

²⁰⁵ N.A. Broer, *Religieuze tolerantie vraagt onderwijs in gastvrijheid*, 7.

5. Samenvatting en conclusie

In dit onderzoek staat de vraag centraal welke bijdrage christelijke theologie kan hebben in het openbaar onderwijs, als het gaat om het ontwikkelen van religieuze geletterdheid in het kader van de actief-pluriforme opdracht van de openbare school en de vernieuwde wetgeving op burgerschapsonderwijs.

De aanleiding van dit onderzoek zijn de ontwikkelingen in het openbaar onderwijs, van afgelopen decennia, op het gebied van levensbeschouwing en religie. In het openbaar onderwijs is er in deze periode meer ruimte ontstaan voor aandacht voor levensbeschouwing en religie. De nieuwe kernwaarden en slogan onderstrepen dit. Het openbaar onderwijs is de plek waar de levensbeschouwingen en levensverhalen van verschillende kinderen samen komen. Ook wordt er gezocht naar seculiere en religieuze bronnen om invulling te geven aan de vernieuwde burgerschapsopdracht maar ook aan de actief-pluriforme opdracht. In dit kader staat ook het begrip religieuze geletterdheid. In dit onderzoek is de volgende definitie van religieuze geletterdheid gehanteerd: *'Het ontwikkelen van begrip voor wat religie is en wat religie voor de ander en de leerling zelf betekent.'* Het ontwikkelen van religieuze geletterdheid vormt een onderdeel van de burgerschapsopdracht die scholen hebben gekregen. Maar hoort ook bij de actief-pluriforme opdracht van het openbaar onderwijs, waarbij ook het ontwikkelen van een eigen identiteit en een levensvisie naar voren komt.

In deze context kan christelijke theologie ook een rol spelen in het openbaar onderwijs. Waarbij zij als bron gebruikt wordt om uit te putten, als het gaat om het ontwikkelen van de bovenstaande punten.

De openbare school heeft sinds haar ontstaan gezocht naar een manier om religie en levensbeschouwing een bepaalde plaats te geven binnen haar curriculum. Ten tijde van de schoolstrijd speelde deze vraag een belangrijke rol. Wanneer de lagere school in 1842 de mogelijk kreeg om vanuit de kerk godsdienstig vormingsonderwijs, op aanvraag van ouders, aan te bieden en de openbare school 1857 neutraal werd, is de zoektocht van het openbaar onderwijs met betrekking tot religie en levensbeschouwing nog niet voorbij. Wat deze neutrale houding ten opzichte van religie en levensbeschouwing precies inhield was namelijk niet duidelijk. Dit bleek ook rond de eeuwwisseling, toen er door sommige partijen gepleit werd voor absolute neutraliteit van het openbaar onderwijs. Uiteindelijk werd er gekozen voor een relatief-neutrale school, waarbij op sommige scholen gebeden werd en er ruimte was voor Bijbelse geschiedenis. Op deze manier kregen kinderen op zekere hoogte kennis van het christelijk geloof. Deze relatieve neutraliteit veranderde onder invloed van Kohnstamm naar een positieve neutraliteit. Kohnstamm zag het openbaar onderwijs als een oefenplek waarbij iedereen welkom was, ongeacht de levensovertuiging. Daarnaast was hij van mening dat kinderen moesten worden voorbereid worden op een, toen nog, christelijke maatschappij. Daarbij was het volgens hem belangrijk dat bepaalde christelijke elementen de ruimte kregen op de openbare school. Deze ontwikkeling schiep meer ruimte voor het opdoen van kennis over religie. Ook de ontzuiling bood, ook door de verpersoonlijking van het geloof, de ruimte aan het openbaar onderwijs om een positieve uitleg te geven aan haar neutraliteit. Juist op het openbaar onderwijs was iedereen welkom, ongeacht de levensovertuiging. In deze periode komt niet duidelijk naar voren welke rol religieuze geletterdheid krijgt. Doordat onze maatschappij vanaf de '70 van de vorige eeuw steeds meer multireligieus en pluriform werd, ontstond het vak geestelijke stromingen. In dit vak

konden kinderen kennis opdoen over verschillende religies. In dit vak was er echter nog geen aandacht voor de betekenis van religie voor de ander en de leerling zelf. Het vak geestelijke stromingen bleek niet overal goed opgenomen te worden in het curriculum. Ook veranderde de opdracht van het openbaar onderwijs in een actief-pluriforme opdracht. Toen er in de jaren '90 van de vorige eeuw meer aandacht kwam voor burgerschapsonderwijs, ontstond nog meer ruimte voor het ontwikkelen van religieuze geletterdheid in het openbaar onderwijs. Dit is ook wat Renkema en Kopmels benadrukken wanneer zij benoemen dat, zowel de actief-pluriforme opdracht van het openbaar onderwijs als de nieuwe wetgeving rondom burgerschapsonderwijs, vragen om inhoud vanuit seculiere als religieuze bronnen.

In het openbaar onderwijs van vandaag is er binnen het levensbeschouwelijk vormingsonderwijs ruimte voor christelijke theologie. Levensbeschouwelijk vormingsonderwijs in het openbaar onderwijs kan op verschillende wijze vormgegeven worden. Dit kan op traditionele wijze, waarbij ouders vormingsonderwijs aanvragen en de docent voor dit specifieke groepje lesgeeft. Maar het kan ook in een inclusieve of samenwerkingsvariant van het vormingsonderwijs, waarbij de vakdocenten van verschillende denominaties, elkaar afwisselend, alle klassen van de school levensbeschouwelijk vormingsonderwijs geven.

Wanneer het gaat om het ontwikkelen van religieuze geletterdheid, speelt het hermeneutisch leren een belangrijke rol. Dit geldt ook voor de godsdienst pedagogische vormingsmodellen learning form/through religion.

Vanuit deze visies komt naar voren dat bij de kennisoverdracht verhalen uit de Bijbel en de christelijke traditie belangrijk zijn. Deze geven de leerlingen input om duiding te geven aan eigen levensgebeurtenissen. Daarnaast spelen kennis over symbolen en betekenissen uit het christelijk geloof een belangrijke rol. Verder horen bij het ontwikkelen van religieuze geletterdheid verschillende vaardigheden, die leerlingen helpen bij het begrijpen wat religie is, wat religie betekent voor de ander en voor de leerling zelf. Dit alles vraagt een open en positieve houding naar de ander en de wereld. Het theologiseren van, met en voor kinderen, vanuit de kindertheologie, ondersteunt dit proces. Uiteindelijk leidt dit proces tot een persoonlijk zelfverstaan bij de leerling en het ontwikkelen van een eigen levensvisie.

Het persoonlijk zelfverstaan van de leerling en de omgang met de ander hebben een belangrijke plaats bij het ontwikkelen van religieuze geletterdheid. Wanneer het gaat om persoonsvorming heeft de christelijke theologie inbreng als het gaat om het christelijke mensbeeld. Waarbij men uitgaat dat zonde een realiteit is de menselijke relaties. Wat tot gevolg heeft dat men kritisch kijkt naar het kwaad/zonde in de eigen persoon. Maar daarnaast ook op staat tegen het kwaad. Ook laat het zien dat lijden onderdeel is van het menselijk bestaan. Dit zijn wezenlijke onderwerpen om in te zetten tijdens de levensbeschouwelijke vormingslessen. Als het gaat om wat christelijke theologie te zeggen heeft over het onderwerp tolerantie dan laat de geschiedenis zien dat tolerantie telkens op een andere manier begrepen en ingevuld wordt. Daarnaast is tolerantie geen begrip wat terug te vinden is in de Bijbel. Wel staan er in de bijbel aanwijzingen over de omgang met de ander, in dit geval een vreemdeling. Daarnaast is gastvrijheid een belangrijk begrip in de bijbel. Op basis van dit begrip ontwikkelden Broer e.a. een visie op gastvrijheidsonderwijs. De elementen vanuit dit gastvrijheidsonderwijs en de Bijbelse aanwijzingen over de omgang met een vreemdeling kunnen door middel van verhalen naar voren komen in de lessen van

het levensbeschouwelijk vormingsonderwijs. Waarna er door middel van een verwerking nagedacht kan worden hoe kinderen zich naar deze verhalen en ideeën verhouden. Christelijke theologie kan in het levensbeschouwelijk vormingsonderwijs een bijdrage leveren aan het ontwikkelen van religieuze geletterdheid bij kinderen in het openbaar onderwijs. Het ontwikkelen van religieuze geletterdheid geeft leerlingen in het openbaar onderwijs kennis over wat religie nu eigenlijk is. Daarnaast ontwikkelen zij verschillende vaardigheden en een attitude om een plek te vinden in onze pluriforme maatschappij. Deze kennis, vaardigheden en attitude helpen de leerling namelijk om te begrijpen wat religie voor een ander betekent maar leiden uiteindelijk ook tot een persoonlijk zelfverstaan bij de leerling. Dit zelfverstaan leidt tot het ontwikkelen van een eigen levensvisie.

6. Literatuurlijst

Boeken:

Boekholt, P.TH.F.M. en E.P. de Booy. *Geschiedenis van de school in Nederland*. Assen/Maastricht: Van Gorcum, 1987.

Braster, J. F. A. *De identiteit van het openbaar onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1996.

Davidson, Markus Altena. "Religiewetenschappelijke vakdidactiek." In *Handboek vakdidactiek levensbeschouwing en religie*, red. Monique van Dijk – Groeneboer. LERVO, 2020.

De Muynck, Dr. A. *Tijd voor verlangen. Persoonsvorming als toetssteen voor bevindelijke pedagogiek*. Apeldoorn: 2016.

De Schepper, Jef. *Levensbeschouwelijk ontwikkelen*. Amersfoort: Kwintessens, 2015.

Hamers, Kees en Jojanne Kemman. "Doelstellingen voor het vak godsdienst/levensbeschouwing." In *Handboek vakdidactiek levensbeschouwing en religie*, red. Monique van Dijk – Groeneboer. LERVO, 2020.

Hutter, Martien en Henk Kuindersma. *Nooit meer een kleurplaat. Raak geïnspireerd door de kindertheologie*. Haarlem/Antwerpen: Nederlands-Vlaams Bijbelgenootschap, 2021.

Kalsbeek, F., J. Lens en J.B. Meijnen. *Van strijd en zegen, 1854 – 1904*. Leiden: Euduard Ijdo, 1904.

Kuiper, Roel. *Tot een voorbeeld zult gij blijven*. Amsterdam: Buijten en Schipperheijn, 2001.

Kuiper, Roel, Tirza van Laar en Berber Vreugdenhil. *Mensen kunnen bloeien. Een basistheorie voor christelijk onderwijs*. Kampen, 2017.

Kunz, Bram en Jan van Doleweerd. *Stapstenen. Godsdienstige vorming in het basisonderwijs*. Apeldoorn: De Banier, 2021.

Mellink, Bram. *Worden als wij. Onderwijs en de opkomst van de geïndividualiseerde samenleving sinds 1945*. Amsterdam: Wereldbibliotheek, 2014.

Miedema, Siebren. *Religie in de school. Zekerheden en onzekerheden van levensbeschouwelijke vorming*. Zoetermeer: Meinema, 2006.

Praamsma, Jan Marten. "Korte geschiedenis van het schoolvak godsdienst/levensbeschouwing." In *Handboek Vakdidactiek godsdienst en levensbeschouwing*, red. Monique van Dijk – Groeneboer. LERVO, 2020.

Spoelstra, Tamme. *Verbondsonderwijs, geschiedenis van het gereformeerd-vrijgemaakt onderwijs in Nederland tot 1985*. Barneveld: Uitgeverij De Vuurbaak, 2017.

Taylor, Charles. *Een seculiere tijd*. Rotterdam: Lemniscaat, 2009.

Van den Brink, Gijsbert. *Een publieke zaak. Theologie tussen geloof en wetenschap*. Zoetermeer: Boekencentrum, 2004.

Van den Brink, G. en C. van der Kooi. *Christelijke Dogmatiek*. Utrecht: Boekencentrum, 2011.

Van Dijk – Groeneboer, Monique en Jan Marten Praamsma. “Leven en leren vanuit je wortels.” In *Handboek vakdidactiek levensbeschouwing en religie*, red. Monique van Dijk – Groeneboer. LERVO, 2020.

Van Laar-Jochemsens, Tirza. *Bijzonder gevormd*. Kampen: 2019.

Visser-Vogel, Elsbeth en Bram de Muynck. *Hier ben ik. Een christelijke perspectief op persoonsvorming in het onderwijs*. Apeldoorn: De Banier, 2019.

Artikelen:

Beemsterboer, Marietje. “Geloven in onderwijs.” *Tijdschrift voor Religie, Recht en Beleid*, afl. 3 (november 2011): 17 - 30.

Kopmels, Tamar en Erik Renkema. “Bronwijs, de gedeelde opdracht van basisonderwijs en voortgezet onderwijs.” *Narthex*, no. 3, (oktober, 2021): 24 – 31.

Verkerk, Marije en Markus Altena Davidsen. “Religieuze geletterd is het doel, religiewetenschap het middel.” *Narthex*, no. 2, (maart 2020): 52 – 54.

Visser, Taco, Jan Marten Praamsma, Monique van Dijk- Groeneboer, Markus Davidsen en Tuur de Beer. “Het vakgebied levensbeschouwing en religie in het voortgezet onderwijs.” *Narthex*, no. 4, (december 2018): 26 - 37.

Overig:

I. Özertem, Archief van de Vereniging voor Openbaar Onderwijs en rechtsvoorganger, versie 30.1, 4 januari 2017, 393-2.

<http://docplayer.nl/64057522-Archief-van-de-vereniging-voor-openbaar-onderwijs-en-rechtsvoorganger.html>

Prof. dr. Siebren Miedema, *Levensbeschouwelijke vorming in een (post-)seculiere tijd*, (Rede in verkorte vorm uitgesproken bij zijn afscheid als hoogleraar Godsdienstpedagogiek aan de Faculteit der Godgeleerdheid en als hoogleraar Algemene Pedagogiek aan de Faculteit der Psychologie en Pedagogiek van de Vrije Universiteit Amsterdam op 14 december 2012), 3. Leon Bal e.a., *Krijtlijnen* (Utrecht: PCGVO, 2013), 5.

N.A. Broer, A. De Muynck, F.J. Potgieter, J.L. Van der Walt & C.C.W. Wolhuter, *Religieuze tolerantie vraagt onderwijs in gastvrijheid* (Gouda: Driestar Educatie, 2018), 3.