# Het Nederlandse onderwijsbestel in beweging

De Nederlandse scholen passen binnen een bepaald onderwijs­systeem. Dat bevat aanwij­zingen over het doel, over de inhoud en de duur van het onderwijs, over de soorten van scholen, de leerplicht, de bevoegdheden van de leerkracht, over de rechten van de ouders en van het bestuur, kortom, over alles wat met betrekking tot het onderwijs geregeld en vastgelegd moet worden.

Zo'n schoolsysteem, zo'n onderwijsbestel heeft natuurlijk een bepaald karakter. Zo'n ordening is maar niet in het wilde weg gemaakt. Ze is gegroeid binnen een samenle­ving en heeft de kleur daarvan overgenomen. Een onderwijsbestel geeft een beeld van een samenleving waarbinnen het een plaats heeft. Dat geldt ook voor het Nederlandse systeem. Toen het ontworpen werd, sloot het aan bij de opvattingen van de Nederland­se samenle­ving in de vorige eeuw. Sindsdien heeft het zich geleidelijk mee ontwikkeld met die samenle­ving. Het probeert dat tot op de dag van vandaag.

Als we nu uit de geschiedenis van dat onderwijsbestel een paar momenten gaan ophalen, dan willen we erbij bedenken, dat wat we kortweg fase van een ontwikkeling noemen, telkens eindpunt is van een lang en moeizaam proces. Ook al, omdat er veel meer op het spel stond dan financiën om een school in leven te houden. We willen dat in tweede instantie laten uitkomen. Nu geven we eerst alle aandacht aan de verhouding school en levensbeschouwing binnen dit bestel.

**Openbaar en bijzonder onderwijs**

Het Nederlandse onderwijsbestel kent de tweedeling van open­baar en bijzonder onderwijs. Het zijn bekende begrippen voor vrijwel iedereen. Toch hebben ze een geschiedenis die aller­minst eenvoudig is. Neem bijvoorbeeld de begrippen zelf maar eens. Van "openbaar" onderwijs spreekt men in de tweede helft van de achttiende eeuw in tegenstelling met huisonder­wijs. Bij de wet van 1806 krijgt de uitdrukking "open­baar" onderwijs een andere betekenis. Er wordt dan onderwijs mee bedoeld, dat uit de publieke kas van staat of kerk bekostigd wordt. In de grondwet van 1848 krijgt de uitdrukking "open­baar onderwijs" de betekenis die het nu heeft. Het is onder­wijs dat van over­heidswege wordt ingesteld, bekostigd en beheerd. Dit in onder­scheid met "bijzonder onderwijs". Dat wordt niet door de overheid, maar door particuliere rechts­personen (een bestuur) opgericht en gedragen. De term "open­baar onderwijs" betekende dus niet dat het niet-religieus onderwijs was; in tegendeel, tot het begin van deze eeuw hadden de meeste openbare scholen een protestantse signa­tuur.

Hoe is de tweedeling tussen openbaar en bijzonder onderwijs eigenlijk ontstaan?

Vóór 1848, vóór de Grondwet dus, zag de Nederlandse overheid het onderwijs min of meer als een staatsmonopolie. Niet dat er vóór die tijd geen bijzondere scholen waren. Maar wel was de oprichting van bijzondere scholen bij de wet van 1806 aan de zo­genaamde eis van "admissie" gebonden. En de overheid voerde zo'n beleid, dat ze een vergunning voor de oprichting van een bijzondere school spaarzaam afgaf. Dat riep veel verzet op onder het Nederlandse volk.

Er leefden bezwaren tegen de geest van het openbaar onder­wijs, die "verlicht protes­tants" werd genoemd, en tegen de willekeur van de overheid, omdat die alleen verlof gaf voor oprichting van bijzondere scholen voorzover ze binnen de levensbeschouwe­lij­ke opvattingen van de overheid pasten. Zoiets mocht toch geen vrijheid van onderwijs heten, zo werd er betoogd. De overheid probeerde aan deze bezwaren tegemoet te komen door nieuwe maatregelen. Die zouden het openbaar onderwijs voor alle staatsburgers aanvaardbaar moeten maken. Zo kwam er een verbod tot het "geven van aanstoot" aan godsdienstige overtui­gingen. En bij de benoeming van onder­wijzers zouden de bevoeg­de instanties erop moeten letten, of de godsdienstige gezind­heid van de leerkracht strookte met die van de plaatselijke bevolking.

De situatie veranderde volledig met de Grondwet van 1848. Die garandeerde vrijheid van onderwijs en erkende het bij­zonder onderwijs als gelijkwaardig met het openbaar onder­wijs. Daar­mee was het gevaar van een staatsmonopolie bezwo­ren. In de jaren na 1848 werd wel duidelijk, dat grondwette­lijke erken­ning van gelijkwaardigheid iets anders was dan financiële gelijkstelling. Het zou nog jaren duren voordat ook die ge­lijkstelling min of meer bereikt was. In 1917 was de strijd beslist.

Wat was nu de levensbeschouwelijke kleur van het openbaar en het bijzonder onder­wijs? Het bijzonder onderwijs was protes­tants-christelijk, rooms-katholiek, algemeen of anderszins. Dat was telkens afhankelijk van de belangengroep die voor deze scholen verantwoordelijk was.

Bij het openbaar onderwijs is de levensbeschouwelijke kleur minder gemakkelijk aan te geven. Ten onrechte worden openba­re scholen vaak "neutraal" genoemd. Ze mogen dan als gemeen­schap­pelijk kenmerk hebben, dat er officieel geen gods­dienstonderwijs wordt gegeven. Maar de geschiedenis van die scholen laat wel zien dat dàt niet voldoende is om ze neu­traal te noemen.

De Lager Onderwijs-wet van 1857 omschrijft de levensbeschou­welijke beginselen van het openbaar onderwijs zó:

*"Het onderwijs wordt, onder het aanleren van gepaste en nuttige kundigheden, dienstbaar gemaakt aan de ontwik­keling van de verstandelijke vermogens der kinderen en aan hun opleiding tot alle christelijke en maatschappe­lijke deug­den. De onderwijzer onthoudt zich iets te leren, te doen of te laten, wat strijdig is met den eerbied, verschuldigd aan de godsdienstige begrippen van anders­denkenden. Het geven van godsdienstonderwijs wordt overgelaten aan de kerkgenootschappen. Hiervoor kunnen de schoollokalen... worden beschikbaar gesteld."* (art. 23).

Deze formulering maakt duidelijk dat de wetgevers het open­baar onderwijs absoluut niet absoluut neutraal wilden maken. Het spreken over godsdienstige zaken is geoor­loofd, als het maar gebeurt met "eerbied, verschuldigd aan de godsdienstige be­grippen van andersdenkenden." Er wordt niet nader omschre­ven, wat deze eerbied inhoudt. Maar gelet op de verdere inhoud van dit wetsartikel en gelet op de tijdgeest van die dagen wilden de wetgevers waarschijnlijk een vorming die zich niet richtte op het aanleren van godsdien­stige waarhe­den, maar die een hoofdzakelijk ethisch karakter had van een algemeen christe­lijke strekking ("Opleiding tot alle chris­telijke en maat­schap­pelijke deugden"). De L.O.-wet van 1920 heeft bovenstaan­de formulering praktisch in zijn geheel overgenomen. Dezelfde beginselen gelden nu nog.

Iets anders is, welke levensbeschouwelijke kleur het open­baar onderwijs de vorige eeuw in feite heeft gehad. Want hoewel het zich nooit aan een bepaalde richting heeft gebon­den, heeft het in de praktijk onder invloed gestaan van verschillende gees­tesstro­mingen. In de eerste helft van de negentiende eeuw mag het openbaar onderwijs "verlicht chris­telijk" heten. Dat wil zeggen: het hing een christendom aan, dat door de beginse­len van de Verlichting werd bepaald. In de tweede helft van de negentiende eeuw was het openbaar onderwijs zeer divers, want de kleur was afhankelijk van de plaatselijke omstandigheden en van de levensbeschouwelijke opstelling van de leer­krachten. De kleur kon dan ook vrij­zinnig christelijk, socialistisch of humanistisch zijn.

Zo bestaan er twee onderwijstradities in Nederland. De oor­sprong ervan is te vinden in de sociale en godsdienstige structuur van de Nederlandse samenleving. Vanaf de Reforma­tie (het ontstaan van de protestantse kerken rond 1520) is Neder­land een natie van minderhe­den geweest. Dat waren aanvankelijk de orthodox-protestanten, de vrijzinnige pro­testanten en de rooms-katholieken. Tegen het einde van de vorige eeuw traden deze drie groeperin­gen ook naar buiten als politieke partijen: de A.R.P., de Liberale Unie (voorlo­per van de VVD) en de R.K. staatspartij (de voorloper van de KPV, die samen met de ARP en de CHU is opgegaan in het CDA). Drie groeperin­gen, drie par­tijen die bang voor elkaar waren. Elk van hen beschouwde zich als minderheid, zag zich dus tegenover een meerderheid - die in feite niet bestond - en nam een verdedigende houding aan. Dat betekende voor Neder­land met zijn democrati­sche beginselen veel ruimte voor politiek spel en veel compromissen. De neer­slag daarvan is ook te vinden in de schoolwetgeving.

Twee belangrijke factoren hebben een rol gespeeld bij het ontstaan van die wetgeving. De eerste factor is, dat de hele samenleving van toen de levensbeschouwing het belangrijkste punt vond voor opvoeding en onderwijs. Men kon zich opvoe­ding en onderwijs zonder levensbeschouwelijke basis niet voorstel­len. De moeilijkheden ontstonden bij de vraag, welke levensbe­schouwing fundament moest zijn van het onderwijs. Op dit punt gaat de tweede factor een rol spelen: Nederland was een natie van minderheden. Elke minderheid streefde naar een vorm van onderwijs, waarin de eigen levensbeschouwelijke kleur tot uitdrukking kon komen. Daarom wilden sommi­gen scholen op algemeen christelijke grondslag, anderen wilden scholen die nauw aansloten bij de eigen levensbeschouwing en confessie. Vooral de laatsten streden voor vrijheid van onderwijs om zo de nodige ruimte te scheppen voor bijzondere scholen. Eigen­lijk was de schoolstrijd een strijd om erken­ning van de eigen groep. Bij de rooms-katholie­ken met name was het een strijd om eigen godsdienstige en sociale emanci­patie. Er kan met recht gesproken worden over twee onder­wijstradities in de Nederland­se samenle­ving. Openbaar en bijzonder onderwijs hebben zich beide een eigen plaats verworven in ons onderwijsbestel.

**Verschuivingen in het Nederlandse onderwijsbestel**

In de afgelopen jaren hebben zich in de Nederlandse samenle­ving ontwikkelingen voorgedaan, die invloed kunnen hebben op de feitelijke verhouding tussen openbaar en bijzonder onder­wijs, en daarmee op de constructie van het Nederlandse onder­wijsbe­stel. Het gaat daarbij om een drietal verschijn­selen:

maatschappelijke mobiliteit

Daar bedoelen we mee, dat steeds meer mensen tijdens hun leven of van de ene generatie op de andere wisselen van milieu. Ze verhuizen van het platteland naar de stad of trekken juist weg van de stad naar buiten. Ze veranderen van arbeidsplaats of van werk. Het bedrijf verhuist of fuseert en de werknemers kunnen mee. Een agrarisch gebied wordt geïndustrialiseerd. Het dorp wordt volgebouwd met huizen voor mensen die in de nabije stad werken. Deze beweging in tal van variaties noemen we maat­schappelijke mobiliteit.

Deze mobiliteit neemt toe. Die maakt dat de traditionele kaders waarbinnen mensen leefden, minder kracht krijgen. Zo laten vele jonge families het leefklimaat los, dat ze van thuis uit kenden. Sommigen nemen afstand van de gemeenschap waartoe ze tot dusver behoorden, en van de levensbe­schou­welij­ke opvattingen en gewoonten die daar leefden. Ze zoeken een eigen weg. Voor anderen is het verlies van vertrouwde kaders een bron van onzekerheid. Ze voelen zich verloren in een anonieme omgeving, zien geen kans om contacten te leggen en nieuwe kaders te scheppen. Blijkbaar is er enig verband tussen de gemeenschap, haar tradities en de levensbeschou­wing van mensen. Zwakt dit verband in de feitelijke beleving af of gaat het verloren, dan zou dat gevolgen kunnen hebben voor het Nederlandse onder­wijsbestel.

maatschappelijke tolerantie

Daarmee bedoelen we, dat allerlei groepen in de maatschappij elkaar hebben leren verdragen. Veel van die groeperingen die zich van oudsher op zichzelf hadden terugge­trokken - vereni­gingen, kerken, tijdschriften, kranten, vakbonden, enz. -, hebben meer oog voor elkaar gekregen. Ze zien nu van elkaar wie ze zijn, wat ze willen, wat ze in hun mars hebben. Veel mensen zijn meer zichzelf geworden, minder angstig en argwa­nend tegenover anderen. Ze hebben minder moeite om elkaar onder ogen te komen en zetten hun deuren wijder open. Het is begrijpelijk dat mensen dan gaan denken en zeggen: "Waar dienen al die aparte scholen toch voor? We kunnen het toch goed vinden met elkaar? Zo groot zijn de verschillen toch niet meer? Is een gemeen­schappelijke school voor iedereen niet beter?" Dit soort geluiden is soms te beluisteren bij ouders van schoolgaande kinderen, bij onderwijsgevenden en bij andere mensen die in onderwijs geïnteresseerd zijn. Eigenlijk vragen ze: zijn levensbeschouwingen nog wel zo belangrijk in onze maatschappij? Zijn ze belangrijk genoeg om daarop een onder­wijsbestel te bouwen? Zijn ze herkenbaar genoeg om basis te kunnen zijn van zo'n bestel? Of ze vra­gen: mogen de levensbe­schouwingen mensen wel van elkaar geschei­den houden? Is juist niet de kern van het christelijk geloven, dat een mens bevrijd wordt uit zijn kleine kringe­tje, uit zichzelf? Mogen we ons dan opsluiten in eigen organisatie, in eigen school?

Met deze vragen is nog weinig gezegd over de waarde van het bijzonder onderwijs. We spreken hier alleen hardop vragen uit, die vandaag de dag gesteld worden. Die vragen laten zien, dat het onderwijsbestel dat we kennen, niet meer zo vanzelfspre­kend is als vroeger.

levensbeschouwelijke onzekerheid

Er doemen vragen op binnen de bestaande godsdienstige groe­peringen en binnen de levensbeschouwingen zelf. Dat zijn vragen die zozeer de kern raken, dat die levensbe­schouwing zelf op het spel staat. Deze crisis speelt zich zeker ook af bij protestantse en katholieke bevolkingsgroepen. En dan niet zo sterk bij die mensen die toch al wat afstand hadden geno­men, en zich geen actief kerklid meer zouden kunnen noemen. Nee, nu geldt het juist die mensen, die zich heel persoonlijk bij hun levensbeschouwing betrokken voelen. Juist zij gaan zich afvragen: wat is nu het hart van mijn levensover­tuiging? Wat geloof ik nu eigenlijk? Het is dan maar één stap verder om te vragen: wat moeten we nog met ons eigen christelijk onder­wijs, als we niet weten wat we gelo­ven? Hoe moeten we een levensbeschouwing doorgeven aan onze kinderen, als we er zelf geen zekerheid meer in vinden? Wat moeten we eigenlijk nog doorgeven aan onze kinderen? Een crisis binnen de levensbe­schouwingen van onze samenleving. Of deze crisis ook verschui­vingen in het onderwijsbestel zal veroorzaken, is moeilijk te voorspellen. Wel zal ze de vraag naar de verhouding van school en godsdienst opnieuw actueel maken.

**Mogelijke doorwerking in het onderwijsbestel**

De huidige verschuivingen in de Nederlandse samenleving zullen het schoolbestel niet onberoerd laten. Het is een open vraag, of ze aanleiding zullen zijn voor wezenlijke veranderingen, ook al lijkt dit op voorhand niet erg waar­schijnlijk. Wel is het moge­lijk, dat de bestaande verhouding tussen openbaar en bijzonder onderwijs veranderingen onder­gaat of dat het komt tot nieuwe vormen van samenwerking. Aandacht gaat op dit moment vooral uit naar de volgende problemen:

* de vraag naar de eigen kleur van de school en daarmee naar haar levensbeschouwe­lij­ke opstelling is opnieuw actueel. Ze leeft in kringen van bijzonder èn van openbaar onder­wijs. Het gaat dan niet om de vraag: moet het onderwijs levensbe­schouwelijk zijn? Maar de vraag is wel: welke levensbe­schouwing moet ten grondslag liggen aan het onder­wijs?
* bij het zoeken naar de eigen identiteit van de school stoot men op tegenstrijdige tendensen

Aan de ene kant raakt men er steeds meer van overtuigd, dat waarden­vrije wetenschaps­beoefening niet mogelijk is. Dat geldt voor het hele onder­wijs op school. Ook de "gewone" vakken op school kunnen niet waardenvrij gegeven worden, maar worden op de een of andere manier gedragen door een kijk op mens en maatschap­pij, ook al wordt deze niet uitdrukkelijk onder woorden gebracht (het verborgen leerplan, zie 2.3). Aan de andere kant groeit de overtuiging, dat elk onderricht op school en dus ook het godsdienst- /levensbeschouwelijk onderwijs allereerst ten dienste moet staan van de kinde­ren. Het moet het kind helpen zichzelf te ontplooien en tot mondigheid te komen. Waarden aanduiden en het kind helpen zijn eigen weg te vinden: menigeen zal het een moeilij­ke taak vinden.

Samenwerkingsscholen verschijnen op bescheiden schaal. Samenwerkingsscholen zijn scholen die doorgaans ontstaan uit een fusie van scholen van verschillende richtingen. Een dergelijke scholenfusie (of institutionele fusie) wordt altijd door een bestuurlijke fusie (of bestuursoverdracht) voorafgegaan.

Eerst gaan we in op de materiële vormgeving van de samenwerkingsschool. In de laatste para- graaf wordt kort ingegaan op de formele vormgeving van de samenwerkingsschool. De samen- werkingsschool waarin openbaar onderwijs participeert, wordt in dit artikel buiten beschouwing gelaten, omdat een dergelijke school onder de huidige wetgeving nog niet mogelijk is.

**Typen samenwerkingsscholen, in volgorde van toenemende samenwerking**

We bekijken hier de samenwerkingsschool in levensbeschouwelijk opzicht vanuit twee invalshoeken en komen dan grofweg tot vier typen. De eerste invalshoek is die van de eigenheid van elke richting. In hoeverre blijft die eigenheid bij samenwerking behouden? De tweede invalshoek is die van het gemeenschappelijke draagvlak (visie) voor een levensbeschouwelijke identiteit. Hoe staan de richtingen in de samenwerking en hoe construeren ze een draagvlak voor de school (als eenheid) in de toekomst? In welke mate krijgt de gemeenschappelijkheid in waarden en opvattingen aandacht in een samenwerkingsschool? De samenwerking daagt scholen uit om samen te werken rond datgene wat men gemeenschappelijk heeft. Wat bij een confessionele school de opgave is om zorg te hebben voor haar eigenheid, is in een samenwerkingsschool de zorg voor het naast elkaar bestaan van de onderscheiden richtingen. Het pluralisme dat in de fusiepartners aanwezig is. Samenwerkingsscholen variëren in de mate waarin ze aan eigenheid en gemeenschappelijkheid gestalte geven en zijn dan grofweg in vier typen te onderscheiden. We onderscheiden:

* de denominatie-neutrale school,
* de muiti-denominatieve school,
* de boven-denominatieve school en
* de inter-denominatieve school.

**denominatie-neutrale samenwerkingsschool**

(geen eigenheid, geen gemeenschappelijkheid)

In een dergelijke school wil men niet veel aandacht schenken aan de denominatieve aspecten die de scholen vóór de fusie hadden. De voormalige denominaties lossen als het ware op. In deze school valt het hele levensbeschouwelijke terrein en alle activiteiten die hieronder vallen zoals het vak godsdienst / levensbeschouwing, vieringen, dagopeningen, sociale acties, buiten de pedagogische opdracht van de school. Er is, kortom, minimale zorg voor het pluralisme van de samenstellende delen. Tegelijkertijd heeft deze school geen of minimale aandacht voor wat er aan gemeenschappelijks is: er is een minimale zorg voor gemeenschappelijkheid. Een gemeenschappelijke visie op identiteit ontbreekt.

**multi-denominatieve samenwerkingsschool**

(eigenheid, geen gemeenschappelijkheid)

De fusiepartners kunnen er ook voor kiezen de identiteit van de school zodanig in te richten dat verschillende denominaties na de fusie in de nieuwe school zoveel mogelijk behouden blijven. Deze keuze wordt wel gemaakt als de fuserende scholen na de fusie op dezelfde locatie blijven zitten. De samenstellende delen van de nieuwe school kunnen ieder hun denominatieve activiteiten gescheiden blijven voortzetten, als ware er geen fusie geweest. Bijvoorbeeld vieringen worden gescheiden gehouden en ook andere buitenlesactiviteiten (zoals gespreksgroepen, sociale acties) worden zoveel mogelijk voor de eigen denominatie georganiseerd. En de leerlingen met een bepaalde levensbeschouwelijke achtergrond kunnen het godsdienstonderwijs blijven volgen, dat aansluit bij hun eigen achtergrond. We zeggen dan dat er in deze school sprake is van een maximale zorg voor het pluralisme van de afzonderlijke denominaties. Men ziet het echter niet als een uitdaging om samen te werken rond wat men gemeenschappelijk heeft. Men kan de samenwerking typeren als een LAT-relatie (living apart together). Men werkt samen in één organisatie maar dit heeft geen consequenties voor de identiteit. Men behoudt in feite de oude identiteit.

**boven-denominatieve samenwerkingsschool**

(geen eigenheid, wél gemeenschappelijkheid)

De fuserende scholen kunnen de identiteit van de scholen echter ook beleven als iets wat bij de oude situatie hoort en aandacht voor de eigenheid van de denominaties (de samenstellende delen in de nieuwe school) zien als iets wat verdelend werkt. Dan wordt alle energie gestopt in het zoeken naar de formulering van wat gemeenschappelijk is, wat boven de denominatieve verschillen ligt (de grootste gemene deler). Men doet dit onder andere door de inhoud van het vak godsdienst/ levensbeschouwing te laten bepalen door datgene wat gemeenschappelijk is in het zoeken naar zin. De specifieke inbreng van godsdiensten, zoals hun onderscheiden visie op een transcendente werkelijkheid, verdwijnt naar de achtergrond. Op het terrein van waarden en normen in het onderwijs ligt de nadruk op de publieke moraal in plaats van de private moraal van specifieke morele gemeenschappen (zoals christenen, moslims, humanisten). In vieringen wordt uitdrukking gegeven aan datgene wat wordt gezien als algemeen menselijke waarden. Er is dan minimale zorg voor het interne pluralisme van de samenstellende delen, maar maximale zorg voor gemeenschappelijkheid. De vormgeving van identiteit beperkt zich tot het gemeenschappelijke. Schematisch wordt dit uitgedrukt doordat het gearceerde gebied zich beperkt tot de overlap tussen de samenwerkende delen. De eigenheid van de samenwerkende delen krijgt geen gestalte.

**inter-denominatieve samenwerkingsschool**

(eigenheid én gemeenschappelijkheid)

Tot slot kunnen de fuserende besturen de identiteit van de nieuwe school zo

inrichten dat er zowel een maximale zorg is voor het pluralisme van de

samenstellende delen als een maximale zorg voor gemeenschappelijkheid. in een

dergelijke visie worden leerlingen met een bepaalde achtergrond (katholiek,

protestant christelijk, islamitisch) ondersteund bij de verdere ontwikkeling van hun godsdienstige identiteit. In vieringen krijgen ook specifieke zaken uit de verschillende godsdienstige tradities een plaats. Tegelijkertijd is er aandacht voor het gemeenschappelijke: wat verbindt mensen uit verschillende godsdiensten en

levensbeschouwingen met elkaar? Een toets of er werkelijk sprake is van

interdenominatieve samenwerking is de vraag of er ook ruimte is voor de ervaring

van vreemdheid wat betreft de specifieke inbreng van een bepaalde godsdienst

voor leerlingen die in een andere traditie staan. Wanneer er aandacht is voor de

eigenheid van een bepaalde godsdienst, zal er ook sprake zijn van vreemdheid voor

degenen die niet in deze traditie staan. Leerlingen die in een bepaalde traditie staan

(zoals de christelijke) wordt de mogelijkheid geboden verder te groeien in hun eigen

traditie.

Bij de samenwerkingsschool op rk/pc/ab- grondslag zien we in de praktijk vaak het interdeno-minatieve type samenwerkingsschool of het multi-denominatieve type van de samenwerkings-school. Bij de school op algemeen bijzondere grondslag die uit fusie van verschillende richtingen ontstaat, zien we in de praktijk vaak het denominatie-neutrale of het bovendenominatieve type van de samenwerkingsschool ontstaan.

Consequenties keuze ab-grondslag of samenwerkingsschool ab/rk/pc.

Hiervoor zijn vier verschillende typen van samenwerkingsscholen inhoudelijk beschreven. In de praktijk is het onderscheid tussen deze typen niet altijd even zuiver. Er zit doorgaans enige overlap tussen de types. Het verdient de voorkeur om bij fusies eerst te bezien of en in hoeverre men de eigenheid van de levensbeschouwelijke richtingen wil laten voortbestaan in de samenwerkingsschool en in hoeverre men een gemeenschappelijke visie wil ontwikkelen in de nieuwe samenwerkingsschool, voordat men de formele vormgeving van de samenwerkingsschool beschrijft (statuten). De ervaring leert immers dat als men eenmaal een besluit over de formele vormgeving heeft genomen, men nauwelijks meer tijd en aandacht heeft voor de materiële vormgeving van de samenwerkingsschool. En ook vaak de ruimte niet meer! De school op algemeen bijzondere grondslag en de interdenominatieve variant van de samenwerkingsschool ab/rk/pc (de levensbeschouwelijke variant van de identiteit is zo ingericht dat er maximale zorg is voor de eigenheid van de samenstellende delen en maximale zorg voor gemeenschappelijkheid) hebben uiteraard ieder hun formele vormgeving.

**Veelkleurig opgeleid**

Het antwoord van de Hogeschool Edith Stein/OCT op alle veran­deringen in het onderwijsveld is een inter-denominatief samen­werkingsverband. Dit betekent dat onze Hogeschool een kwalita­tief hoogwaardige initiële opleiding voor studenten uit Twente wil zijn die willen gaan werken in de basisschool waarvan de grondslag is verankerd in de katholieke, protes­tant-christe­lijke, algemeen-bijzondere of openbare waarden­opvat­ting over onderwijs en waarvan de leerlingpopulatie veelal pluriform van samenstelling is. In de opleiding verwerven studenten een houding en bekwaamheden om vanuit hun eigen wereld- of levens­beschouwing vorm te geven aan basisonderwijs waarin alle kinderen die de school bezoeken tot hun recht komen. Om dit te realiseren wordt een inter-denomina­tieve opleiding voorge­staan.

Een inter-denominatieve opleiding is een samenwerkingsver­band tussen verschillende richtingen, waarin de eigen le­vensbe­schouwing als uitgangspunt wordt genomen bij het vormgeven van het onderwijs.

Bovendien probeert men de verschillende richtingen met een meerwaarde in te brengen in het onderwijs en benadrukt men het gemeenschappe­lijke van de verschillende richtin­gen. Elke richting draagt bij aan deze gemeenschappe­lijkheid. De dialoog tussen de verschillende richtingen levert de nieuwe visie op. De verwachting is, dat elke rich­ting/levensbe­schouwing door deze dialoog verrijkt wordt. De eigen rich­ting is dus zeer belangrijk, maar ook de gemeenschappelijke visie is van groot belang. De één mag niet ten koste gaan van de ander.

Bij het vormgeven van de inter-denominatieve uitgangspunten gaat onze Hogeschool uit van een gemeenschappelijke opvat­ting over de professionaliteit van de leraar. Op die manier wordt het mogelijk om, op basis van de inhoud, een eenheid te vormen tussen de verschillende stromingen. Een gezamen­lijke visie op de essentie van het beroep van leraar basis­onderwijs is nood­zakelijk voor een duidelijk opleidingska­der.

Vanuit deze gemeenschappelijke uitgangspunten moeten aan­staan­de leraren worden voorbereid op hun taak, waarbij ieders identiteit van belang is. Identiteit heeft betrek­king op pedagogische, levensbeschouwelijke, organisatorische en maat­schappelijke elementen. Hierbij zal aandacht worden besteed aan twee vormingsgebieden:

1. vorming in waarden en normen en

2. levensbeschouwelijke vorming en godsdienstonderwijs.

Aanstaande leraren zullen in hun opleiding inzichten, vaar­digheden en houdingen moeten verwerven die specifiek van belang worden geacht voor de verschillende richtingen. We spreken van 'denominatie-specifieke opleidingsdoelen'.

In de volgende hoofdstukken wordt aandacht besteed aan het eigene van het openbaar onderwijs, het R.K. onderwijs en het P.C. onderwijs.

# 

# 8.4 Identiteit van het openbaar on­der­wijs­­

**Inleiding**

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de identiteit van het openbaar onderwijs.

Wat maakt de openbare school openbaar?

Aan het begrip openbare school zijn drie in de wet veranker­de kenmerken verbonden:

* algemeen toegankelijke basisvoorziening;
* actieve pluriformiteit en
* bestuur door de overheid.

Deze kenmerken zijn in de praktijk altijd met elkaar verwe­ven. Een onderscheid, zoals hierna wordt gemaakt, is dus in de werkelijkheid niet op die manier terug te vinden.

Allereerst wordt behandeld openbaar onderwijs als basisvoor­ziening met daarbij de garantiefunctie, de toegankelijkheid zonder onderscheid en het bestrijden van discrimi­natie en racisme.

Vervolgens wordt ingegaan op de pluriformiteit - zowel de passieve als de actieve - gekoppeld aan het veelvormige le­vens- en wereldbeschouwelijke karakter, als basis voor de emancipatie en tolerantie, het godsdienst- en vormingsonder­wijs en de medezeggen­schap.

Daarna wordt in dit hoofdstuk kort aandacht besteed aan de openbaarheid van bestuur.

Ook onderwijsinhoudelijk is er binnen het openbaar onderwijs sprake van pluriformi­teit, bijvoorbeeld door de keuze voor één van de (meng)vormen van onderwijsvernieu­wing.

Het bijzonder onderwijs is er voor diegenen die met een beroep op de vrijheid van richting zelf de identiteit van de school willen bepalen. Het karakter van de openbare school of juis­ter: de doelstelling van de openbare school, wordt daarentegen door de overheid bij wet vastgelegd.

Onder identiteit wordt hier verstaan het geheel van opvat­tingen waar het instituut 'de openbare school' voor wil staan.

De identiteit van een school kan worden opgevat als de hier-en-nu uitwerking van de grondslag van de openbare school, zoals die in de Wet is verankerd. Identiteit is een heel wezenlijke keuze die - in tegenstelling tot de grondslag - niet vanzelf spreekt, noch statisch van karakter is. De iden­titeit wordt telkens opnieuw door (alle betrokkenen in) de schoolgemeenschap gemaakt en verder ontwikkeld. Identi­teit is een keuze die zichtbaar moet worden gemaakt in alles wat je op de school doet of nalaat: ten aanzien van onder meer zorg­breedte, intercultureel onderwijs, mondiale vor­ming, sexe- en roldoorbreking, het bestrijden van discrimi­natie en racisme en het onderwijsvoorrangs­beleid. Identiteit blijkt uit de opvat­tingen met betrekking tot pluriformiteit, tolerantie, een democratische houding enzovoort. Deze opvat­tingen worden hierna onder woorden gebracht.

**Algemeen toegankelijke basisvoorziening**

Openbaar onderwijs is een basisvoorziening: art. 23 van de Grondwet stelt vast dat in elke gemeente voldoende openbaar onderwijs in een genoegzaam aantal scholen aanwezig moet zijn.

Het wezenlijke verschil tussen openbaar en bijzonder onder­wijs is juist in die over­heids­taak gelegen: de samenleving als geheel is er - via democratisch gekozen verte­genwoor­digers voor verantwoordelijk dat er voldoende openbaar onder­wijs is. Bijzon­dere scholen worden slechts gesticht als onderwijsge­bruikers daartoe een verzoek indienen. Deze mogelijkheid staat overigens ook open voor ouders die een openbare school wensen, terwijl de overheid niet zelf een initiatief neemt.

Uit de voorwaarde: 'voldoend openbaar onderwijs in een genoeg­zaam aantal scholen' vloeit ook voort dat zowel de eerste school in een gemeente (of wijk) als de laatste school in een gemeenschap een openbare school hoort te zijn.

Algemene toegankelijkheid

Op de openbare school wordt iedereen toegelaten. Deze toe­gankelijkheid mag niet worden beperkt door het schoolklimaat of door financiële drempels in de vorm van hoge ouderbijdra­gen of hoge onkosten voor leermiddelen. De op veel scholen gehe­ven ouderbijdrage is dan ook altijd een vrijwillige bijdrage.

De openbare school weigert geen leerlingen de toegang op grond van godsdienst, levensovertuiging, politieke gezind­heid, ras, geslacht of op welke grond dan ook. Dit betekent omgekeerd ook dat elke leerling in staat wordt gesteld een openbare school te bezoeken. Dit recht is in de Grondwet vastgelegd. Soms kan in redelijkheid niet worden verlangd dat een gemeente ook daadwerkelijk openbare scholen in stand houdt. Een gemeente kan dan beter aansluiting zoeken bij het openbaar onderwijs van een naburige gemeente dan zelf zo'n school in stand te houden.

Dit is bijvoorbeeld het geval als er te weinig leerlingen zijn. Begin 1991 heeft de staatssecretaris van onderwijs als zijn visie op dit punt aangegeven dat een gemeente niet zelf een openbare school in stand hoeft te houden als er een goede vervoersvoor­ziening is naar een naburige gemeente. Dit stand­punt maakt onderdeel uit van het pakket maatregelen waarmee de Commissie Onderwijs van de Tweede Kamer eind 1991 heeft inge­stemd.

De VOO kan zich met deze zienswijze niet verenigen: zij acht de door de staatssecreta­ris genoemde 'toelaatbare afstand' van maximaal 1 uur reistijd veel te lang en pleit voor een maxima­le reisduur van 15 minuten. Zij is van mening dat de garantie­functie niet mag worden ingevuld met leerlingenver­voer. Via toetsingsprocedures zal de komende jaren moeten worden uitge­wezen wat een acceptabele vervoersafstand is.

Openbare scholen voor voortgezet onderwijs functioneren bijna altijd voor leerlingen uit meer dan één gemeente.

Fysieke toegankelijkheid

De overheid draagt er zorg voor dat alle kinderen die leer­plichtig zijn, een school kunnen bezoeken. Gezien de grond­wettelijke taak om voor voldoende openbaar onderwijs te zor­gen, moet elke leerling op redelijke afstand van zijn of haar woning openbaar onderwijs kunnen volgen. Ondanks de herstruc­turering door schaalvergroting is dat in stedelijke gebieden meestal geen probleem. Op loopafstand is daar vrijwel altijd een openbare school aanwezig.

Voor de plattelandsgebeiden ligt dit anders. Ook daar moet de overheid zorgen voor bereikbare openbare scholen, eventu­eel door het vervoer naar die scholen te bekosti­gen.

Nog moeilijker ligt dat voor gehandicapte leerlingen. Ook zij hebben recht op een bereikbare, maar ook fysiek toegan­kelijke openbare school. Zo nodig zal de overheid hiervoor extra voorzieningen moeten treffen. Dit geldt overigens ook voor de bij de school betrokken ouders en leerkrachten. De overheid kan en moet de financiële gevolgen hiervan dragen, vanuit het principe van de algemene toegankelijkheid.

Garantiefunctie

De garantiefunctie van het openbaar onderwijs volgt onder meer uit het tweede lid van artikel 29 van de Wet op het Basison­derwijs. Hierin staat dat openbare scholen toeganke­lijk zijn voor alle kinderen zonder onderscheid naar gods­dienst of levensbe­schouwing. Dat betekent dat elke openbare school zich ervan rekenschap moet geven dat zij ook opvang moet bieden aan leerlingen die niet naar een eigen, bijzon­dere school kunnen, hoewel zij of hun ouders dat wel graag zouden willen.

Deze minderheden zijn niet alleen even welkom in de openbare school, maar hebben ook precies dezelfde rechten als wie dan ook. Hun positie dient volstrekt gelijkwaardig te zijn.

Daarnaast zijn er ook ouders die een bepaalde geloofs- of levensovertuiging hebben en bewust kiezen voor de pluriforme openbare school. Ook zij worden binnen het openbaar onder­wijs op gelijke wijze gewaardeerd en dragen bij aan het openbaar onderwijs als ontmoetingsonderwijs.

De garantiefunctie zou kunnen worden beschouwd als een inge­bouwde rem tegen ontwikkelingen in de richting van het ontrouw worden van de openbare school aan haar eigen karak­ter. Maar tegelijk en evenzeer is het een factor die de tolerantie op de openbare school kan en ook moet bevorderen. Hier ligt een belangrijke toetssteen voor het verwezenlijken van de eerbie­diging van ieders godsdienst of levensbeschou­wing.

Wanneer het gezicht van het openbaar onderwijs te veel zou worden bepaald door één politieke, godsdienstige of levens­beschouwelijke groepering, bestaat er een bedreiging voor de openbare school. De openbare school loopt dan het risico te 'verbijzonderen'. Het kan en mag niet zover komen dat een openbare school als 'liberaal' of 'socialis­tisch', als 'prote­stant', 'katholiek' of als 'humanistisch' wordt beti­teld.

Uiteraard zal een gemeentebestuur bij een naar één kant door­geslagen openbare school moeten ingrijpen. De vrije ruimte om de openbare school inhoud te geven, mag er niet toe leiden dat het openbaar onderwijsontrouw wordt aan haar eigen karakter en dat de zo wezenlijke 'garantiefunctie' in gevaar komt.

Gelijke behandeling

De openbare school brengt de in artikel 1 van de Grondwet vastgelegde beginselen van gelijke behandeling onverkort in de praktijk:

'Allen die zich in Nederland bevinden, worden in gelijke gevallen gelijk behandeld.

Discriminatie wegens godsdienst, levensovertuiging, politie­ke gezindheid, ras, geslacht of op welke grond ook, is niet toegestaan.'

Dit geldt onder andere bij het personeelsbeleid, de ouder­participatie, de medezeggen­schap en de omgang met leerlin­gen. Discriminatie of racisme wordt (ook) in het openbaar onderwijs niet toegestaan. Discriminatie omvat:

'leder onderscheid dat en iedere uitsluiting, beperking of voorkeur die - op grond van ras, huidskleur, geslacht, taal, godsdienst, politieke of andere overtuiging, nationale of maatschappelijke afkomst, economische omstandigheden of ge­boorte ten doel of ten gevolg hebben dat de gelijkheid van behandeling ten aanzien van het onderwijs teniet wordt gedaan of wordt aangetast. (Overgenomen uit artikel 1 van het verdrag van de UNESCO inzake de bestrijding van discri­minatie in het onderwijs, 1960).

Medezeggenschap

De openbare school stelt geen enkele beperking aan het recht op medezeggenschap. Niemand behoeft immers de doelstelling van het openbaar onderwijs te onderschrijven om aanspraak te maken op medezeggenschap; deze doelstelling wordt wettelijk door de overheid bewaakt. Medezeggenschap in het openbaar onderwijs is daarom een grond­recht van alle ouders, leerlin­gen en van het onderwijspersoneel. Ter stimulering van de deelname van personen uit etnische groepen wordt binnen het openbaar onderwijs evenredige deelname van leerlingen en ouders uit deze groepen in medezeggenschaps­organen actief bevorderd.

Vrije schoolkeuze

Soms besluiten gemeentebesturen om binnen hun grondgebied zogenoemde schoolgren­zen in te stellen. Hierdoor wil men een betere verdeling van leerlingen over de scholen in de ver­schillende wijken bevorderen. Ouders hebben echter het recht hun kind bij een andere dan de 'wijkschool' aan te melden.

Zij moeten het gemeentebestuur dan schriftelijk om onthef­fing vragen. De gemeente is verplicht deze ontheffing te verlenen. Dit is gebaseerd op de vrije schoolkeuze van ouders, die ook voor het openbaar onderwijs geldt. Eén van de redenen hiervoor kan bijvoorbeeld zijn het beter aanslui­ten van de pedagogisch- didactische uitgangspunten van een school bij de ideeën van de ouders.

**Visie op identiteit: actief pluriform**

Soms wordt wel de mening geuit dat openbaar onderwijs neu­traal is: dat het krachtens zijn wettelijke doelstelling nimmer een bepaalde levensbeschouwelijke of godsdienstige opvatting kan uitdragen. Die laatste constatering is op zich juist. De openbare school mag nooit één bepaalde 'kleur' aannemen. Maar daarmee is niet gezegd dat de openbare school neutraal is!

Passief pluriform

Het woord 'neutraal', gebruikt om aan te geven dat het open­baar onderwijs geen godsdienst of levensbeschouwing kan en mag uitdragen, is dus niet geschikt om het openbaar onderwijs te karakteriseren. Dat wordt bevestigd door de tekst van het derde lid van artikel 29 van de Wet op het Basisonderwijs. Daar staat dat openbaar onderwijs moet worden gegeven 'met eerbiediging van ieders godsdienst of levensbeschouwing'. Eerbiedigen is wel iets geheel anders dan negeren. De openba­re school hoeft zich dan ook in het geheel niet te onthouden van het aanroeren van zaken die de godsdienst of de levensbe­schouwing betreffen. Een dergelijke passieve neutraliteit past de openbare school zelfs niet.

Actief pluriform

Daarom kan beter het begrip 'actieve pluriformiteit': het doelbewust omgaan met de verschillen, gebruikt worden.

De openbare school heeft bij het ter sprake brengen van gods­dienstige of levensbe­schouwelijke onderwerpen een zake­lijke opstelling, waarbij respect voor elke andere opvatting voorop staat. Niet de confrontatie maar de ontmoeting en de dialoog vormen de wezenlijke kenmerken.

De openbare school zoekt, als gemeenschappelijke school van een veelvormige samenleving, actief naar pluriformiteit.

Het vormgeven van dit uitgangspunt in een functionerende school is geen eenvoudige opgave. Elke openbare school kan er binnen zekere grenzen zèlf invulling aan geven, al naar gelang de opvattingen van het gemeentebestuur, het docenten­team en de groep ouders. De praktijk laat dit ook zien.

Deze pluriformiteit komt tot uiting in een aantal aspecten van het onderwijs op openbare scholen.

In de onderwijswetgeving is de grondslag van het openbaar onderwijs vastgelegd. In de grondwet is de passieve pluri­formiteit verwoord: 'Het openbaar onderwijs wordt, met eerbie­diging van ieders godsdienst of levensovertuiging bij de wet geregeld.' (art.23, lid 3). Op geen enkele wijze mogen leer­lingen vanuit één bepaalde visie worden beïnvloed, zodat ook kinderen van minderheden zich op de openbare school thuis voelen. Daarnaast behoort tot de grondslag van het openbaar onderwijs de actieve pluriformiteit, zoals verwoord in de Wet op het Basisonderwijs: 'Het openbaar onderwijs draagt bij aan de ontwikkeling van de leerlingen met aandacht voor de levens­beschouwelijke en maatschappelij­ke waarden, zoals die leven in de Nederlandse samenleving en met onderkenning van de beteke­nis van de verscheidenheid van die waarden.' (art. 29, lid 1). Het zijn opdrachten aan de openbare school, die bij uitstek de school is die leerlingen voorbereidt op het volwaardig functi­oneren in een plurifor­me, multiculturele samenleving.

De onderwijsgevenden in het openbaar onderwijs worden gese­lecteerd op hun bereid­heid en geschiktheid deze doelstellin­gen van passieve en actieve pluriformiteit in het onderwijs in de praktijk te brengen.

Levensbeschouwelijk vormingsonder­wijs­

In de openbare school ontmoeten verschillende godsdiensten en levensbeschouwingen elkaar. De kennismaking met andere opvat­tingen roept vaak de behoefte op ook de eigen overtui­ging nader te onderzoeken. Daarom bestaat er binnen de openbare school gelegenheid voor het (doen) geven van levensbeschouwelijk vormings­onderwijs. De Ver­eniging Openbaar ­Onderwijs beschouwt dit als essentieel voor het pluriforme karakter van de openbare school. Dit moet evenwel niet worden verward met het onderdeel 'Kennis van geestelijke stromingen', zoals dit sinds de invoering van de Wet op het Basisonderwijs is opgenomen in het schoolwerk­plan. Dit vakgebied maakt onder­deel uit van het lesprogramma voor alle scholen (openbaar èn bijzonder) en besteedt aan­dacht aan de in onze maatschappij voorkomende stromingen.

Het bieden van de mogelijkheid tot het (doen) geven van levensbe­schouwelijk vormingsonderwijs heeft niet tot doel de zogenoemde of zogedachte 'neutraliteit' met een levensbeschouwelijk sausje te overgieten. Het draagt daaren­tegen bij aan een tweezijdige invulling van het pluri­forme karakter van de openbare school.

In de praktijk wordt het protestants-christelijk vormingsonderwijs verzorgd door of namens het IKOS (interkerkelijk Overleg in Schoolzaken). Daarnaast wordt in sommige gemeen­ten rooms-katholiek vormingsonderwijs verzorgd.

Voor het humanistisch vormingsonderwijs (HVO) ligt de ver­antwoording bij het Pedagogisch Studiecentrum HVO.

Vooral in Rotterdam maar daarnaast in steeds meer grotere gemeenten wordt ook de mogelijkheid geboden tot het volgen van islamitisch godsdienstonderwijs. Tenslotte worden er op enkele plaatsen ook lessen op hindoeïstische grondslag gegeven.

Het geven van levensbeschouwelijk vor­mingsonderwijs gebeurt onder bepaalde voorwaarden. Daarmee wordt voorkomen dat het karakter van de openbare school in gevaar komt.

De eerste voorwaarde is dat de verantwoordelijkheid voor de inhoud van de lessen niet ligt bij het gemeentebestuur, maar bij de betrokken rechtspersoon, kerk of kerkelijke gemeente die zich het geven van dit onderwijs ten doel stelt.

De tweede is dat leerlingen nooit gedwongen kunnen worden dergelijke lessen te volgen. Deze lessen mogen niet in het leerplan worden opgenomen. Wel geeft het activiteitenplan aan dat deze mogelijkheid bestaat: meestal gedurende één (les)uur per week, binnen de normale schooltijden. De derde voorwaarde is dat de betrokken leerkrachten nooit in dienst van de ge­meente deze lessen horen te geven, maar in dienst van de instantie die ook de verantwoording draagt voor de inhoud van die lessen. De Wet op het Basisonderwijs sluit niet met zoveel woorden uit dat de door zo'n instantie aangewezen docent ook de groepsleerkracht kan zijn, maar de VOO beveelt dit niet aan.

Het subsidiëren van de kosten door het Rijk en/of de gemeen­ten wordt door de VOO actief bevorderd. In eik geval is de gemeen­te verplicht voor dit onderwijs een 'verlicht en verwarmd lokaal' ter beschikking te stellen.

Als een gemeente besluit enige vorm van le­vensbeschouwelijk vor­mingsonderwijs te subsidiëren, dan is zij ook verplicht deze subsidie toe te kennen aan alle vormen van levensbeschouwelijk vormingsonderwijs waaraan behoef­te is. Zij kan in dat geval dus niet één specifieke vorm uitsluiten.

Emancipatie en tolerantie

De principiële gelijkwaardigheid van opvattingen die in de openbare school wordt gegarandeerd, is een belangrijke stimu­lans voor de emancipatie van minderheden. In het open­baar onderwijs bezit ieder precies evenveel rechten als wie dan ook. Emanci­patie is geen eenzijdig proces en is dan ook niet mogelijk zonder dat meerderheden hun opvattingen ter discussie stellen. Daarom kunnen emancipatie en tolerantie als doelstel­lingen van het openbaar onderwijs in elkaars verlengde worden gezien. Op deze wijze ontstaat een uitwis­seling van visies die tot een zinvolle dialoog kan leiden. De winst die daaruit voortkomt is groot: de leerlingen ervaren dat er meer dan één visie mogelijk is en leren dat gegeven ook te hanteren in de omgang met anderen. Zij worden erop voorbereid dat zij als volwassenen mede vorm zullen moeten geven aan een veelvormi­ge samenleving.

Positie van allochtone leerlingen

De openbare school is per definitie de school waar elke al­lochtone leerling wordt opgenomen, zonder onderscheid en met dezelfde rechten als elke andere leerling. Rond het jaar 2000 zal ruim de helft van het aantal leerlingen op Neder­landse scholen van niet-Nederlandse afkomst zijn. Voorkomen moet worden dat er 'zwarte' en 'witte' scholen ontstaan: integratie op school is een voorwaarde voor integratie in de maat­schap­pij.

Het principe 'Niet Apart, Maar Samen' naar de openbare school heeft met de komst van allochtone leerlingen een extra dimen­sie gekregen. Integratie tussen autochtonen en allochtonen bevordert het aanleren van Nederlands als Tweede Taal en geeft alle leerlingen de kans om kennis te maken met andere culturen en de daarbij horende opvattingen.

Veel allochtone leerlingen leven in twee werelden: de cul­tuur van het land van herkomst, die thuis nog wordt uitge­dragen en de Nederlandse cultuur. Het opbouwen van een eigen identiteit wordt er daarmee niet gemakkelijker op. Het begeleiden van de ontwikkeling van die identiteit speelt een steeds grotere rol bij het onderwijs in eigen taal en cul­tuur OET(C). Juist binnen het openbaar onderwijs dient het OET(C) een volwaardige plaats te krijgen. Gelijktijdig moet er een daadwerkelijke vorm van intercultureel onderwijs zijn op de scholen, zodat alle leerlingen zich volledig zich kunnen integreren in onze samenleving.

**Bestuur door de overheid**

Het stichten en instandhouden van voldoende openbare scholen is een door de wet aan de gemeentelijke overheid opgedragen plicht. De wetgever (de centrale overheid) dient er voor te zorgen dat daar waar de lagere overheden tekort schieten in de voorziening in voldoende openbaar onderwijs zij hiertoe van rijkswege worden verplicht.

De VOO ziet erop toe dat de gemeentebesturen in hun hoeda­nigheid van schoolbestuur een stimulerend en actief beleid voeren ten gunste van het openbaar onderwijs.

Eveneens is de VOO alert op spanningen tussen politieke doel­stellingen van gemeenten en de belangen van het openbaar onderwijs. Indien nodig zal de VOO in overleg treden met Provinciale c.q. Gedeputeerde Staten. Ook ziet de VOO toe op de groeiende bemoeienis van de Provincie met het onder­wijs. In voorkomende gevallen zal de VOO niet schromen van de daartoe bestaande beroepsmogelijkheden gebruik te maken.

De openbare school is de school van de gehele gemeenschap en niet alleen de school van de direct betrokken geledingen. Daarom moet de bestuurlijke eindverantwoordelijk­heid ook in laatste instantie in handen zijn van diegenen die recht­streeks door de hele bevolking op democratische wijze (kun­nen) worden gekozen. Dit hoeft niet automa­tisch te leiden tot de inte­graal/gemeentelijke bestuursvorm. Omdat het om democrati­sche controle en vertegenwoordiging gaat, zijn ook andere publiek­rechtelijke bestuurs­vormen mogelijk.

Alle betrokkenen, maar ook alle geïnteresseerde buitenstaan­ders hebben recht op inzicht in het bestuur van de openbare school. Verantwoording van het gevoerde beleid vindt in het openbaar plaats; iedereen kan inzage krijgen in relevante documenten, mits privacy en de bescherming van de persoon­lijke levenssfeer van betrokkenen zijn gewaarborgd. De Wet Openbaar­heid van Bestuur is dan ook van toepassing.

Onderwijsprofiel

Samen met het gemeentebestuur kan de openbare school ervoor kiezen het onderwijs­profiel in te vullen volgens één van de mengvormen van onderwijsvernieuwing. Zo zijn er openbare Dalton-, Freinet-, Montessori- en Jenaplanscholen. Sinds de Wet op het Basisonderwijs hebben steeds meer scholen keuze voor deze ideologieën gemaakt of hebben onderdelen uit deze onderwijssystemen samengevoegd tot een eigen visie op onder­wijs. Door binnen een gemeente bewust te kiezen voor invoe­ring van deze schooltypes, wordt de actieve pluriformiteit ook op onderwijs-inhoudelijk gebied vergroot.

**Waarden en normen op de openbare school**

Pluriformiteit in waarden en normen

Pluriform openbaar onderwijs gaat uit van de vele verschij­ningsvormen waarin mensen zich laten herkennen: bijvoorbeeld door hun geloof hun huidskleur of hun etnische achtergrond. Eeuwenlang heeft vooral het geloof een stempel gedrukt op de verschillen tussen mensen, wat tevens invloed had op de schoo­lkeuze. Hierdoor ontstond een indeling in ons onderwijs naar 'zuilen', hoewel het openbaar onderwijs juist geen zuil is.

Pluriformiteit is echter niet alleen gebaseerd op geloof, ras of etnische afkomst. Het heeft ook te maken met opvat­tingen en overtuigingen van mensen. Zo is er in ons land een sterke stroming die de aandacht richt op opvoeding tot vredesonder­wijs. Er wordt ook steeds meer aandacht besteed aan het goed omgaan met het milieu.

Als laatste voorbeeld kunnen de veranderende inzichten op het gebied van sexuele vorming en voorlichting worden ge­noemd. Het zijn allemaal aspecten in onze samenle­ving die aangeven dat eik mens verschillend denkt, er andere inzich­ten op nahoudt. Die veelvormigheid in uitgangspunten komt ook in het openbaar onderwijs naar voren. Onderwijs dat niet uitgaat van één bepaalde overtuiging, maar ruimte laat aan mensen die over zaken anders denken, zonder hen daarvoor te veroordelen. Onderwijs dat betrokkenen de gelegenheid geeft hun ideeën toe te lichten, open te staan voor hun mening.

Een mening die pas te respecteren valt, als er naar die mening wordt geluisterd, volwassenen en kinderen zich ervoor open stellen en de ander in zijn of haar waarde te laten .

Niet voor niets is daarom de openbare school *een ontmoe­tings­school.*

Het karakter van het openbaar onderwijs ligt onder andere vast in de Wet op het Basisonderwijs:

*'Het openbaar onderwijs draagt bij aan de ontwikkeling van de leerlingen, met aandacht voor de levensbeschouwelijke en maatschappelijke waarden zoals die leven in de Nederlandse samenleving en met onderkenning van de betekenis van de ver­scheiden­heid van die waarden'(Artikel* 29 lid 1 van de Wet op het Basisonderwijs - 1985).

Dezelfde tekst is opgenomen in de sinds 1 augustus 1993 gel­dende Wet op het Voortge­zet Onderwijs.

Als deze omschrijving wordt gelegd naast die van andere onder­wijswetten, bijvoorbeeld de Wet op het Voortgezet Onderwijs uit 1968 of de Lager Onderwijswet 1920, dan blij­ken er in 1985 andere bewoordingen te zijn gekozen dan vroeger. In 1920 sprak men van *opvoeding tot alle christe­lijke en maatschappelijke deugden.* In 1968 ging het om *waarden, door christendom en humanisme erkend.* In de nieuw­ste tekst is er dus sprake van le*vensbeschouwelijke en maatschappelijke waarden zoals die leven in de Nederlandse samenleving.* Bovendien legt men vast dat de *betekenis van die verschei­denheid moet* worden onder­kend

Deze opdracht en de tamelijk open formulering van de doel­stelling van het openbaar onderwijs - gekoppeld aan de wette­lijke voorschriften dat openbare scholen toegankelijk zijn voor alle *kinderen zonder onderscheid van godsdienst en le­vensbeschouwing* en dat openbaar onderwijs wordt gegeven met *eerbiediging van ieders godsdienst of levensbe­schouwing,* vereisen een nadere uitwerking in de schoolse praktijk van alledag. Hoe kan de betekenis van de verscheidenheid aan waarden onderkend? En *welke waarden* zijn dat?

De laatste vraag is het makkelijkst te beantwoorden: de wet stelt vast dat het om álle waarden gaat. De gebruikte formu­lering sluit immers geen waarden uit. Het is dan echter wel een vereiste om inzicht te krijgen in de manier waarop onze samenleving in elkaar zit en in welke verhouding de verschil­lende waarden ten opzichte van elkaar staan. Daarbij is een beperkte blik uit den boze.

Het alleen aandacht besteden aan de maatschappelijk over­heer­sende waarden is onvoldoende. Dat zou haaks staan op de grond­wettelijke vrijheid van meningsuiting en het democra­tisch rechtsgevoel. Een dergelijke visie ontkent ook het belang van de verscheidenheid in waarden.

Er moet eveneens voor worden gewaakt dat vanuit een meerder­heidsstandpunt 'kennis wordt genomen' van minderheidsstand­punten. Immers, hierdoor worden de overtuigin­gen of levens­wijzen van minderheden automatisch als 'anders' of 'minder' geken­schetst. Leerkrachten in het openbaar onderwijs moeten de kinderen het inzicht bijbrengen dat maatschappelijk histori­sche, etnische en religieuze achtergronden van in­vloed zijn op het gedrag van mensen. Pas als kinderen dát inzicht hebben verworven, zullen zij een open instelling ten opzichte van de ander ontwikkelen en zal de angst voor het onbekende, met als mogelijk gevolg onverdraagzaamheid, verminderen. Menselijk gedrag moet worden bezien in een groter maatschappelijk ver­band.

Als kinderen niet hebben geleerd deze wisselwerking te door­zien, dan zullen zij het gedrag van mensen met een andere achtergrond dan die van henzelf niet begrijpen, als vreemd ervaren en sneller veroordelen. Zij zullen in dat geval hun eigen manier van doen en denken als uniek ervaren in plaats van als een afspiegeling van hun eigen achter­grond. Het bij­brengen van inzicht in de maatschappelijke achtergronden van menselijke gedragingen is daarom de eerste opdracht van de openbare school.

Een aantal algemeen geldende waarden, vastgelegd in ver­schil­lende wetten en

verdragen, behoort tot de vanzelfsprekende uitgangspunten van de openbare school. Deze dienen volledig in acht te worden genomen. Maar veel, vooral maatschappelijke, waarden zijn groepsgebonden, aan verandering onderhevig en per periode verschillend van betekenis.

Bij het bepalen van meer incidentele aandachtsvelden in de openbare school zal de actualiteit veelal de leidraad zijn. De waarden die in de Nederlandse samenleving voorkomen, manifes­teren zich in actuele gebeurtenissen. Deze zijn vaak politiek geladen. Bij velen bestaat er angst om 'de poli­tiek' in de school te halen. Veelal berust dit op een mis­verstand. Als er politieke aspecten zitten aan onderwerpen die in de openbare school worden behandeld, mag dit op zichzelf geen reden zijn om deze thema's dan maar buiten beschouwing te laten.

Ontwikkelingen in ons land krijgen nu eenmaal nogal eens via politieke besluitvorming hun beslag. Dat is een algemeen aanvaard maatschappelijk gegeven in een democra­tisch staats­bestel.

Daarmee is het tevens een van de belangrijkste waarden van onze samenleving. Kinderen mogen gerust al op jonge leeftijd met dit feit vertrouwd raken.

Het is de taak van het openbaar onderwijs maatschappelijke kwesties zakelijk te behandelen, waarbij ruimte wordt gebo­den aan de verschillende - politieke - visies die op derge­lijke zaken mogelijk zijn. Openbaar onderwijs dat maat­schappelijke onderwer­pen waaraan een politieke kant zit, uit de weg gaat, is onwerkelijk onderwijs en zal zijn doelstel­ling nooit verwe­zenlijken. Bovendien is politiek iets anders dan partij-poli­tiek.

Positie van de leerkracht

Wat hierboven in algemene bewoordingen is aangegeven, krijgt gestalte in het optreden van onderwijsgevenden. Zij nemen daarmee een centrale plaats in binnen het onder­wijsproces. De individuele onderwijsgevende zal zoveel mogelijk moeten stre­ven naar een zakelijke aanpak, overeenkomstig datgene wat in het schoolwerkplan is vastgelegd. Voor dit school­werkplan zijn alle betrokkenen verantwoordelijk: het bevoegd gezag dat het plan vaststelt in samenspraak met de inspec­tie; de ouders - en in het voortgezet onderwijs de leerlin­gen - die via de mede­zeggenschapsraad al dan niet met het voorstel van het bevoegd gezag instemmen; de onderwijsgeven­den die een eerste opzet voor het schoolwerkplan maken en - via de MR - hun instemming aan het uiteindelijk voorstel geven of onthouden. Het kan de individuele onderwijsgevende echter niet worden ontzegd een eigen mening te hebben. Het zou ook niet verstandig zijn om net te doen alsof die niet bestond. Van leerkrachten in het openbaar onderwijs wordt verwacht dat zij een open instelling hebben tegenover de te onderscheiden levensbeschouwelijke en maatschappelijke waarden zoals die leven in de Nederlandse samenleving. Zij moeten de bereidheid hebben bij te dragen aan de vorming van de leerlingen op grondslag van die waarden.

Dit houdt in dat de leerkracht in het openbaar onderwijs die de eigen mening als alleenzaligmakend presenteert of er blijk van geeft geen open instelling tegenover de pluriforme Neder­landse samenleving te hebben, uit het openbaar onder­wijs moet verdwijnen. De onderwijsgevende moet op de hoogte zijn van de verscheidenheid van de waarden in onze samenle­ving - omdat anders een open instelling onmogelijk is - en zal in haar of zijn manier van lesgeven recht moeten doen aan die verschei­denheid.

Binnen het openbaar onderwijs wordt niet voor één normatief uitgangspunt gekozen. Het staat overigens het bijzonder onderwijs vrij om dat wèl te doen. Omdat het niet mogelijk is èn ongewenst om waardevrij onderwijs te geven, dient de leer­kracht de eigen mening nadrukkelijk als zodanig te benoemen en deze niet als enig mogelijke of alleen juiste te presenteren.

Respect voor de mening van anderen staat voorop. Bij respect alleen blijft het echter niet. *Deze veelheid aan opvattingen moet in het onderwijs aan de openbare school ook terug te vinden zijn.* Dergelijk onderwijs heeft uiteindelijk ten doel dat leerlingen in staat zijn zoveel mogelijk zelf te bepalen welke waarden hen het meest aanspreken, zonder het begrip voor en de tolerantie tegenover de mening van anderen te verliezen.

Uit het voorgaande blijkt dat de beantwoording van de vraag 'hoe onderkent men de betekenis van de verscheidenheid in waarden' leidt tot algemene aanduidingen.

Daaruit volgt nog niet direct een beeld van de dagelijkse lespraktijk. Verder blijkt dat er een aantal aspecten aan verbonden is dat zorgvuldig optreden vereist. Om de pluri­formiteit van het openbaar onderwijs te garanderen is het zaak dat aan alle daarvoor in aanmer­king komende aspecten aandacht wordt besteed. Immers, een voor het openbaar onder­wijs zeer geschikte onderwijsgevende bijvoorbeeld, kan onmogelijk pluri­form onderwijs geven als hij slechts dit materiaal als lei­draad neemt. Er zal een andere visie tegen­over gesteld moeten worden.

Een tweede voorbeeld: Een leerkracht die door het bevoegd gezag - voor het openbaar onderwijs meestal het gemeentebe­stuur of een artikel 82-commissie (voorheen art. 61) - vóór de aanstelling niet heel nadrukkelijk is getoetst op zijn of haar instelling tegenover de verschillende waarden in onze samenle­ving - èn dus van de bevolking van de openbare school - kan een nog zo pluriform schoolwerkplan misschien niet in praktijk brengen.

Tenslotte een derde voorbeeld: Indien de inspectie nalaat het schoolwerkplan te toetsen aan de wettelijke voorschrif­ten op het punt van de pluriformiteit, kunnen ouders die bewust kiezen voor de openbare school wel eens bedrogen uitkomen.

Kortom: het vergt een gezamenlijke inspanning om binnen de openbare school recht te doen aan de verscheidenheid in waar­den. De betekenis daarvan moet door ieder worden ge­voeld en nageleefd.

**Verwachtingen**

Van (aspirant) onderwijsgevenden aan openbare scholen mag worden geëist dat zij zich zullen inspannen onderwijs te geven overeenkomstig de beginselen van het openbaar onder­wijs. Deze uitspraak is door twee achtereenvolgende regerin­gen (CDA/VVD in 1980 en CDA/PvdA/D66 in 1982) gedaan. De leerkracht die aan een openbare school solliciteert of er al lesgeeft, zal dus kennis moeten hebben van die beginselen van het openbaar onderwijs en bovendien moeten weten hoe deze uitgangspunten in het geven van onderwijs gestalte kunnen krijgen. Voor de opleidingen tot onderwijsgevenden ligt hier een belangrijke taak.

Selectiecriterium

De uitspraak over het geven van onderwijs overeenkomstig de beginselen van het openbaar onderwijs is van groot belang. In de eerste plaats natuurlijk voor de onder­wijsgevenden zelf. Een benoeming aan een openbare school is niet preten­tieloos: er wordt van hem of haar wèl iets verwacht!

In de tweede plaats biedt deze uitspraak de gemeenten een selectiecriterium bij sollicitatieprocedures.

Maar op welke manier zou nu precies moeten worden nagegaan of een sollicitant wel les wil geven overeenkomstig de beginselen van de openbare school?

Ten derde is het voor de ouders van groot belang dat door selectieve benoeming van leraren die voor het openbaar onder­wijs geschikt zijn, aan de doelstelling van dit onder­wijs kan worden bijgedragen.

Geschiktheideisen

Hoewel elke Nederlander - die daarvoor de bevoegdheid heeft - in principe benoembaar is bij het openbaar onderwijs, is de hierboven genoemde stellingname van de regering van groot belang voor het openbaar onderwijs. Om nader te kunnen onder­zoeken of kandidaten die bij het openbaar onderwijs sollicite­ren, hun toekomstige functie naar behoren zullen kunnen ver­vullen, kan worden gekeken naar:

* het bezitten van kennis ter zake van de beginselen van het openbaar onderwijs;
* het bezitten van een open instelling tegenover de te onder­scheiden levensbeschou­welijke en maatschappelijke waarden zoals die leven in de Nederlandse samenle­ving;
* de bereidheid bij te dragen aan de vorming van leerlingen op grondslag van die waarden;
* het bezitten van een positieve en stimulerende instelling om kinderen zo op te voeden, dat zij onder geen enkele omstandigheid discriminerend gedrag vertonen.
* het bezitten van een diploma openbaar onderwijs.

Pluriformiteit als opdracht

De lerarenopleidingen moeten in de eerste plaats de toekomsti­ge docent kennis bijbren­gen van de beginselen van het openbaar onderwijs. Daarbij is van groot belang dat de leraar kennis heeft van de verschillende levensbeschouwelijke en maatschap­pelij­ke waarden zoals die in onze samenleving voorkomen. Het belang hiervan ligt in het feit dat kennis hiervan helpt bij het (mede) invulling geven aan de doelstelling van het open­baar onderwijs.

Het pluriforme karakter van het openbaar onderwijs moet op school worden waarge­maakt en dat is geen eenvoudige opgave.

Eén van de mogelijke vakken waarbij dit in praktijk kan worden gebracht is het vak 'Kennis van geestelijke stromingen'. Dit is vastgelegd in de Wet op het Basisonderwijs, waarin staat dat het onderwijs mede tot uitgangspunt moet hebben dat de leerlingen opgroeien in een multi-culturele samenleving en dat in eik geval aandacht moet worden besteed aan het kennisgebied 'geestelijke stromingen'.

Anders dan bij het godsdienst- en vormingsonderwijs gaat het hier om een activiteit die tot uitdrukking moet komen in het schoolwerkplan. Het is dan ook een taak van de overheid (het bevoegd gezag) om er op toe te zien dat dit ook werkelijk gebeurt.

De leraar, die in laatste instantie voor de realisering van deze activiteit zorg draagt, zal dus in staat moeten zijn haar of zijn kennis van de verschillende geestelijke stromingen, van maatschappijvisies en culturen op een verantwoorde manier in het onderwijsproces in te brengen.

Om het pluriforme karakter van het openbaar onderwijs op verantwoorde wijze aan de orde te kunnen stellen, moeten de leerlingen worden gestimuleerd hun mening te geven, gedachten onderling uit te wisselen en vragen te stellen. Ook de eigen visie van de leerkracht kan daarbij aan de orde komen, maar moet met de nodige terughoudend­heid worden gebracht. Jonge kinderen nemen, zeker van de leerkracht, snel ideeën over. De leerkracht zal de eigen mening dus altijd ter discussie moeten stellen en laten zien dat anderen er anders over kunnen denken en daarom niet minder worden gerespecteerd. Het allesomvatten­de uitgangspunt van het openbaar onderwijs is daarom: 'kriti­sch denken op een positieve wijze'. Daarmee scheppen leer­krachten in het openbaar onderwijs een pedagogisch klimaat, waarin elke leerling zich thuis kan voelen. Zonder autoritair te zijn geeft de leerkracht, binnen een stelsel van regels, op een open manier leiding aan de haar of hem toevertrouwde kinderen.

Etnische groeperingen

Het openbaar onderwijs stimuleert de aanstelling van leer­krachten uit etnische groepe­ringen.

Wil het openbaar onderwijs zijn pluriforme karakter in onze multiculturele maatschap­pij waarmaken, dan zal ook het onder­wijspersoneel een afspiegeling moeten zijn van die samenle­ving. Dat draagt mede bij aan het onderlinge begrip tussen zowel de leerkrach­ten onderling als tussen leerkrachten en leerlingen.

# 8.5 Katholiek onderwijs

**Inleiding**

Scholen verschillen, in allerlei opzichten: in hun gebouw(en) en de aankleding daarvan, in hun schoolorganisatie, in hun onderwijs- en vormingsaanbod, in de doelen die ze nastreven, in hun sociaal-maatschappelijke opstelling, in hun levensbe­schouwelijke 'kleur', in hun beleid ten aanzien van het aanne­men van leerlingen en personeel, enzovoorts.

Hoe beter je ze leert kennen, deze te meer verschillen vallen je op. Net als mensen hebben scholen een eigen identiteit, geen twee zijn er identiek.

Wat voor verschillen tussen scholen in het algemeen geldt, geldt ook voor katholieke scholen. Dé katholieke school be­staat niet.

Formeel hebben katholieke scholen met elkaar gemeen, dat ze zich op één of andere wijze verbonden weten met de katholieke gemeenschap en/of het georganiseerde katholieke onderwijs. De stichting of de vereniging waarvan ze uitgaan, kent statuten die verwijzen naar een katholieke grondslag.

In de praktijk zijn er echter grote verschillen in de mate waarin dit formele kenmerk inhoud heeft. Er zijn scholen waarvoor dit een historisch gegeven is zonder veel actuele betekenis.

Er zijn evenwel ook scholen die de katholieke levensovertui­ging bewust hanteren als referentiekader en inspiratiebron voor de wijze waarop ze zich organiseren, aan medezeg­gen­schap vormgeven, verantwoordelijkheden invullen en delen met ouders, personeelsbe­leid voeren, de zorg voor en de begeleiding van leerlingen vormgeven, onderwijsleerpro­cessen vormgeven enz.

De verschillen tussen katholieke scholen zullen vermoedelijk nog toenemen onder invloed van de groeiende behoefte of nood­zaak de eigen school nadrukkelijk te profileren. Ook tegen de achtergrond van een toenemende pluriformiteit binnen de samen­leving als geheel, de katholieke gemeenschap en de schoolpopu­latie, is de geschetste diversiteit in invulling begrijpelijk.

Bovenstaande opmerkingen maken duidelijk dat het zeer moeilijk is een evenwichtig beeld te geven van het katholiek onderwijs. Bovendien maakt het uit, binnen het kader van deze module, of er sprake is van feitelijke of gewenste identiteit en of er gesproken wordt over zelfbeeld of imago van katholieke scholen.

Om toch enige orde in de chaos te scheppen zal in de navolgen­de paragrafen een beeld van het katholiek onderwijs worden gegeven zoals het wordt gezien door beleidsinstan­ties. Tijdens de werkcolleges zullen we bekijken:

* in hoeverre de praktijk hiervan afwijkt en
* welke mogelijkheden er voor de, gemiddeld, geseculariseerde student liggen te participe­ren binnen dit spanningsveld.

Na een korte typering van enige herkenbare veranderingen die zich hebben voorgedaan

Binnen het katholiek onderwijs (6.2), zal achtereenvolgens een visie worden verwoord op wat katholiek onderwijs in 'brede zin' (6.3) en 'smalle zin' (6.4) om te eindigen met de ver­wachtingen ten aanzien van identiteit voor een leerkracht aan een katholieke basisschool (6.5).

**Veranderde context**

Om te kunnen begrijpen wat katholiek onderwijs anno 1997 voorstaat lijkt het noodza­kelijk terug te gaan in de tijd. Als je een katholieke basisschool van nu vergelijkt met een lagere school van ruim dertig jaar geleden, dan springen er grote verschillen in het oog. Bedoeld zijn dan niet zozeer de onder­wijskundige verschillen, zoals het feit dat kinderen eerst naar de kleuterschool gingen en daarna naar de lagere school, maar de opvallende verschillen rond de identiteit van katho­lieke basisscholen.

In het begin van de zestiger jaren, toen katholieke scholen in grote lijnen een uniform beeld lieten zien, kwam de pastoor of kapelaan elke week op de lagere school voor het godsdienst­onderwijs. Hij legde bv. uit hoe God, drie personen en toch één kon zijn (met drie lucifertjes en één vlam) en waarom de sacramenten zo belangrijk waren. En de meester of de juf vertelde verhalen uit de bijbel over Jezus en Zacheüs. Wat je moest leren was in een simpel vraag- en antwoordboekje neerge­legd: de kleine catechismus voor de laagste klassen; de grote voor de hoogste klassen.

De inhoud van de geloofsleer was helder. De antwoorden lagen vast, zelfs nog voordat de vragen gesteld waren. Vandaar de eenvoud van didaktiek: een vraag- en antwoord­spel. Dat we op aarde zijn om God te dienen en daardoor hier en hiernamaals gelukkig te zijn, was al een vaststaand antwoord voor de kinderen, die eigenlijk nog pas toewaren aan de vraag, waar bijvoorbeeld de regen vandaan komt. Godsdienstles was over­dracht van geloofsleer, dat paste in een context waarin de school voor de overige vakken de simpele opdracht had kennis- en cultuurdraagster te zijn.

Veel scholen kenden nog het wekelijks misbezoek. En maande­lijks of in ieder geval voor de grote feestdagen ging men klassikaal naar de kerk om te biechten. In de leesboekjes op school kwamen de kinderen vanzelfsprekend in contact met het roomse leven: met heiligen, missionarissen, kerkelijke fees­ten, met processies en bedevaarten, met bijbelse figuren uit het Oude en Nieuwe Testament. Het was onderwijs van, voor en door katholieken: ván katholie­ken in de zin dat het deel uitmaakte van die ene katholieke familie, vóór katholieken in de zin dat de leerlingen op katholieke scholen bijna allemaal van katholieke huize waren, dóór katholieken in de zin dat slechts katholieke leerkrachten lesgaven aan kinderen.

Een gemiddelde katholieke basisschool uit 2000 laat een heel ander beeld zien. Er zijn nog plekken waar pastores regelmatig de school bezoeken. Op zeer veel basisscholen vervult de past(o)or echter geen rol meer bij het godsdienst/catechese onderwijs. Het is een zaak van leken geworden. Elke leerkracht op een katholieke basisschool heeft zich hierin moeten bekwa­men in zijn opleiding. Ook de inhoud van het godsdienstonder­wijs is ingrijpend veranderd, waarover later meer. Nog slechts een enkele school kent nog een schoolmis. Op nogal wat scholen wordt een catecheseproject afgesloten met een viering. Deze viering is niet meer verplicht voor allen, maar vindt plaats in een kinderviering in de parochie voor ouders en hun kinde­ren die bij de geloofsgemeenschap willen horen.

Deze verandering hangt natuurlijk nauw samen met het feit dat niet alleen kinderen van kerkelijk betrokken ouders op katho­lieke basisscholen zitten. Kinderen komen uit een gezinssitua­tie waarin een wisselende betrokkenheid op kerk en geloof aanwezig is. Er komen in toenemende mate kinderen van wie de ouders een andere levensovertuiging zijn toegedaan. Tegelijk­tijd is ook de betrokken­heid van leerkrachten ten aanzien van kerk en geloof zeer divers hetgeen o.a. moge blijken uit het feit dat (nu nog inciden­teel!) leerkrachten van niet katho­liek-christelijke wijze

worden aangesteld. Een gemeenschappelijk beleefd geloof en een daarop geënte visie op de rol en functie van het katholiek onderwijs is dus op veel scholen niet meer aanwe­zig. Aangezien katholieke scholen daarmee thans nogal verschillen ten aanzien van doelstelling en vormgeving hebben ouders en leerlingen bij de keuze voor een katholie­ke school geen goed beeld van wat nu die keuze voor de vorming precies betekent.

De, in summiere zin, geschetste veranderingen, zijn voor nogal wat mensen snel gegaan en zeer ingrijpend geweest. Wat vroeger zo vanzelfsprekend was, is op dit moment verdwenen of bijna verdwenen. Vragen die vanuit de katholieke wereld, maar ook daarbuiten, in steeds vaker gesteld worden zijn:

* bestaat er nog wel een katholieke basisschool?
* is niet alles verloren gegaan waarvoor generaties katholie­ken zich zo sterk hebben ingezet?
* bestaan er nog wel legitimaties voor katholiek onderwijs?

Misschien dat de navolgende uiteenzetting bouwstenen levert voor het verkrijgen van een beeld katholiek onderwijs.

**Een visie op identiteit.**

De opdracht van een katholieke school.

Het is de opdracht van elke school haar leerlingen in te leiden in de hen omringende cultuur en hen zo voor te bereiden op een zinvol bestaan. In het primair onderwijs is het de bedoeling dat dit in de meest brede zin plaatsvindt. De Wet op het Basisonder­wijs formuleert het zo:

'Het onderwijs richt zich in elk geval op het emotionele en de verstandelijke ontwik­keling, en op het ontwikkelen van creativiteit, op het verwerven van noodzakelijke kennis en van sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden'.

Een katholieke school brengt hierbij een eigen accent aan, dat verband houdt met haar 'missie', haar bijzonder culturele opdracht. Deze opdracht bestaat hierin, dat de school bij het inleiden van de leerlingen in de cultuur de waarden van het evangelie op een uitnodi­gen­de wijze aan de orde stelt. Het gaat hierbij om waarden als vrijheid, verantwoordelijk­heid, solidariteit. Uitnodigend wil zeggen dat leraren in de ontmoe­ting met leerlingen laten zien waar zij in levensbeschouwelij­ke zin zelf staan. Het betekent ook dat leerlingen vanuit een onderlinge communicatie gestimuleerd worden zich open te stellen voor deze waarden.

Opvoeden en onderwijzen zijn geen waardevrije activiteiten, maar veronderstellen een bepaalde visie op mens-zijn. Deze mensvisie speelt een belangrijke rol bij het beant­woorden van vragen als:

* Wat willen we bereiken?
* Wat willen we onze leerlingen meegegeven?
* Hoe willen we dat bereiken?

Een mensvisie verantwoordt uiteindelijk de keuzen die op deze terreinen worden gemaakt. Een katholieke school laat zich wat betreft haar mensvisie inspireren door de katholiek-christe­lijke geloofstraditie, echter in open dialoog met andere al dan niet godsdienstige levensbeschouwingen. Daarom bevat het schoolconcept van een katholie­ke school naast pedagogische en onderwijskundige uitgangspunten ook levensbeschou­welijke uitgangspun­ten.

Een katholieke school biedt aan een ieder die hiervoor belang­stelling heeft, onderwijs aan op basis van haar schoolconcept. Dit betekent dat de katholiciteit van de school in principe niet afhankelijk wordt gesteld van de aanwezigheid van katho­lieke leerlingen, maar bepaald wordt door de aanbieders van het onderwijs, de ouders en andere betrokke­nen.

Dat katholieken scholen een verschillend schoolconcept kunnen hebben moge duidelijk zijn. Dat wordt immers bepaald door factoren als:

* de omgeving (wijk, stad, streek) waarin ze zich bevinden.
* de herkomst (ook levensbeschouwelijk gezien) van de leer­lingen.
* de wensen van de ouders.
* de relatie met de plaatselijke geloofsgemeenschap.

Levensbeschouwelijke uitgangspunten.

Voor een katholieke school wordt de levensbeschouwelijke dimensie gevormd door de katholiek-christelijke geloofstradi­tie als inspiratiebron. Tot deze traditie worden niet alleen geloofsvoorstellingen en kerkelijke rituelen gerekend, maar ook een bepaalde stijl van leven. Deze levensstijl is geba­seerd op waarden en normen.

Op basis van deze gemeenschappelijke inspiratiebron is het mogelijk levensbeschouwe­lijke uitgangpunten te formuleren. Te noemen zijn:

* respect voor de uniciteit van elk mens en recht doen aan de eigenheid van individu­en in verbondenheid met andere mensen (keuze voor 'heel de mens')
* solidariteit die de grenzen van de kleine groep overstijgt en reikt naar een universe­le gemeenschap.
* verantwoordelijkheid voor de schepping: ruimte voor verwon­dering en bezinning.
* humanisering en bevrijding van mens en wereld met het oog op een leefbare, perspectiefrijke toekomst.
* open houding voor de dieper liggende werkelijkheid achter de dingen, die "sterker" is dan lijden en dood.
* gerechtigheid in het handelen dat belangen van andere mensen (met name zwakke­ren) recht doet.

Het vaststellen van welke uitgangspunten (waarden), de beteke­nis ervan en de manier waarop ze vorm krijgen in de verschil­lende scholen voor katholiek onderwijs is zeer divers. Bij een aantal scholen zal hiernaar duidelijk verwezen worden, bij andere scholen zijn ze niet direct zichtbaar en komen ze tot uitdrukking in accenten als:

* bij ons op school accepteren we niet dat kinderen gepest of gediscrimineerd worden.
* we vinden het belangrijk dat kinderen leren dat er mensen zijn die het minder goed hebben dan wij en dat ze beseffen dat wij ook daarvoor een verantwoordelijkheid hebben.
* we willen zorgvuldig omgaan met materiaal.
* we willen leerlingen het goede in onze wereld laten zien en leren waarderen.
* eerlijkheid vinden we belangrijker dan braafheid.

Pedagogische uitgangspunten.

Zoals gezegd is het schoolconcept een samenstel van pedagogi­sche, onderwijskundige en levensbeschouwelijke uitgangspunten. Welnu, de levensbeschouwelijke uitgangspun­ten geven antwoord op de vraag, waarom een school bepaalde pedagogische en/of onderwijs­kundige

uitgangspunten kiest. Van deze onderlinge afstemming geven we enkele voorbeelden:

* Op basis van humanisering en bevrijding van mens en wereld kan gekozen worden voor:
  + een gelijkwaardige positie van jongens en meisjes
  + een wijze van straffen (niet kleinerend, krenkend, verne­derend) en belonen (geen ongezonde wedijver en te grote afhankelijkheid) die de eigen waarde van het kind geen geweld aandoet
  + een morele vorming die niet indoctrineert, maar recht doet aan de persoonlijke keuzevrijheid van leerlingen.

Op basis van de gewenste aandacht voor verwondering en bezinning kan een school kiezen voor:

* + we willen leerlingen het goede in onze wereld laten zien en leren waarderen
  + eerlijkheid vinden we belangrijker dan braafheid
  + momenten waarop het mysterievolle van het bestaan cen­traal gesteld wordt (bv. tijdens vieringen of dagopenin­gen).
* Op basis van de voorstane aandacht voor verbondenheid kan een school kiezen voor:
  + een aanpak die niet alleen gericht is op het welslagen van de leerling zelf, maar die ook aandacht vraagt voor het welzijn van anderen, zoals: samenwerking binnen de groep, het organiseren van activiteiten buiten de school en het deelnemen van acties voor een goed doel.

Onderwijskundige uitgangspunten.

Enkele voorbeelden van onderwijskundige uitgangspunten die voortvloeien uit bovenge­noem­de levensbeschou­welijke uitgangs­punten zijn:

* Op basis van de gewenste aandacht voor 'heel de mens' kan gekozen worden voor:
  + een breed vormingsaanbod, waarin zowel de cognitieve, de sociaal-emotionele, de creatieve als de religieuze ont­wikkeling aandacht krijgt
  + een aanpak die rekening houdt met de verschillen tussen de leerlingen, zowel etnische, culturele, religieuze als verschillen in taal.
* Op basis van de gewenste aandacht voor solidariteit kan een school kiezen voor:
  + een onderwijskundige aanpak, waarbij wordt gestreefd op de hulpvraag van elke leerling een passend antwoord te geven ( het hanteren van een leerlingvolgsys­teem, het werken met handelingsplannen)
  + een onderwijskundige aanpak, waarbij kleur bekend wordt bij thema's die betrek­king hebben op de verdeling van kennis, macht en rijkdom.

Genoemde uitgangspunten maken onderdeel uit van identiteit 'in brede zin'. Het betreft hier een indirecte doorwerking van de geloofstraditie op de andere aspecten van identeit (de organi­satorische en maatschappelijke dimensies zij hier niet verder uitgewerkt)

Naast een indirecte doorwerking van de geloofstraditie wordt er ook gesproken van een directe doorwerking. Dit wordt ook wel identiteit in engere zin (smalle identeit) genoemd.

**Identiteit in smalle zin.**

Van identiteit in smalle zin is sprake daar waar een directe, aanwijsbare doorwerking plaatsvindt van de inspiratiebron door middel van levensbeschouwelijk onderwijs en andere levensbe­schouwelijke activiteiten. Dit klinkt pretentieus, maar wat doe je met leerlingen op een katholieke school die een andere levensbeschouwelijke achtergrond hebben dan de katholiek-christelijke? In deze paragraaf zullen we daar een antwoord op formuleren. Daarna volgt een weergave van de manier waarop de uit de inspiratiebron voortvloeiende levensbe­schouwelijke uit­gangspunten concreet doorwerken in het onder­wijs.

Omgaan met pluriformiteit.

Hoe ga je om met een niet homogene leerlingenpopulatie? Hoe geef je een vak cateche­se/le­vensbeschouwing aan een qua le­vensbeschouwing gemengde groep? Mag je wel de katholiek-chris­telijke traditie naar omvang en diepgang anders behandelen dan andere levensbeschou­wingen? Er kunnen drie verschillende manieren worden onder­scheiden om met pluriformiteit om te gaan. We zullen eerst aangeven welke dat zijn en vervolgens antwoord geven op de vraag welke het meest wenselijk is.

In de eerste plaats kan men de absolute waarheid van de eigen levensbeschouwelijke visie boven de andere benadrukken. Er mag dan wel een pluriformiteit aan opvattingen zijn op levensbe­schouwelijk gebied, maar de eigen opvatting is de enig ware opvatting. Deze opvatting over de superioriteit van de eigen waarheid kan aanleiding geven tot het niet serieus nemen van andere opvattingen. Alle andere al dan niet godsdienstige levensbe­schou­wingen zijn immers dwaalwegen. Deze moeten be­streden worden met ons gelijk.

Haaks hierop staat een relativistische omgang met pluriformi­teit. Alle opvattingen op levensbeschouwelijk gebied zijn gelijkwaardig of relatief. Het maakt niet uit in welke gods­dienstige of levensbeschouwelijke traditie je staat. Verschil­len en tegenstellingen tussen godsdiensten worden genegeerd. Is het bv. niet zo dat mensen geloven in dezelfde God? Wat waar is en onwaar, kan niet worden beantwoord: het doet er dus niet zoveel toe welk standpunt wordt ingenomen.

Een derde manier om met pluriformiteit van kinderen om te gaan is de dialoog. Een dialoog veronderstelt dat mensen een eigen traditie hebben die zich op verschillende punten van andere tradities onderscheidt. Verschillen worden niet opzij gezet, maar men blijft niet staan bij de constatering van deze ver­schillen. Vanuit de eigen traditie gaat men in gesprek met andere tradities. Dit gesprek is gericht op het zoeken van de waarheid en veronderstelt dat je eerst moet weten welke ant­woorden vanuit de eigen traditie op levensvragen worden gege­ven.

De eerste twee manieren van omgang met pluriformiteit lijken niet gewenst voor een katholieke school. De eerste benadering is gericht op 'bekering' van andersdenkenden. Ze getuigt van weinig respect voor andere levensbeschouwingen. De tweede benadering is evenmin gewenst. Deze miskent de feitelijke verschillen tussen de verschillende levensbe­schouwingen en laat uiteindelijk de vraag naar de waarheid vallen. *Dialoog* lijkt de beste weg om met pluriformiteit om te gaan. Dialoog veronderstelt een eigen standpunt, dat men in een open gesprek met andersdenkenden brengt. Het eigen standpunt op katholieke scholen is de door de school geformuleerde visie waarbij de katholiek-christelijke traditie als richtingge­vend kan worden beschouwd. Een katholieke school biedt haar vorming aan ieder­een aan die hiervoor belangstelling heeft. Ouders van katho­lieke huize kunnen zich hierdoor aangespro­ken voelen, maar evenzeer ouders met een andere levensbeschouwelij­ke achter­grond. Dit blijkt ook in de praktijk. Als ouders zich aange­sproken voelen door datgene waar een katholieke school voor staat, is men vrij om de kinderen bij de school aan te melden.

Zoals gezegd komt de katholiek-christelijke traditie concreet (zichtbaar) naar voren in het onderwijs. Daarvoor moeten we gaan kijken naar levensbeschouwelij­ke vorming, andere levens­be­schou­welijke activiteiten, maar ook naar andere vormings­ge­bieden.

Levensbeschouwelijke vorming

Levensbeschouwelijke vorming kan gezien worden als een verza­melterm voor cateche­se/le­vensbeschouwing, geestelijke stromin­gen en sociale wereldoriëntatie. Deze termen worden op veel katholieke basisscholen gehanteerd. Momenteel staat echter de term 'catechese' sterk onder druk hetgeen begrijpelijk wordt wanneer we kort de kenmerken van catechese noemen:

catechese is gericht op hen die reeds een algemene instem­ming met het katholieke geloof hebben. Als het gaat om catechese aan kinderen dan denkt men daarbij meestal aan kinderen van katholieke ouders. Deze kinderen staan vanuit hun ouder­lijk milieu reeds in de traditie van de katholieke geloofsge­meenschap:

* de inhoud van catechese is in bijna exclusieve zin de chris­telijke godsdienst. Er is eigenlijk nauwelijks/geen aandacht voor andere levensbeschouwingen
* Het doel van catechese is het verdiepen van het reeds aanwe­zige geloof bij kinde­ren. Met oog hierop vindt een systema­tisch onderricht plaats in het katholieke geloof
* catechese heeft ook tot doel de lerende in te leiden in de kerkgemeenschap, met name in de kerkelijke praktijk rond sacramenten.

Soms zijn de voorwaarden in katholieke scholen zodanig, dat men terecht spreekt over (school)catechese (zoals de aanwezig­heid van bijna louter kinderen van katholieke huize. Voor veel katholieke basisscholen zijn deze condities niet meer aanwe­zig. Daarom is er momenteel een sterke tendens om de term levens­beschouwing te gaan gebruiken in plaats van (school)cat­echese. Dit is meer dan alleen een naamsverande­ring.

*Levensbeschouwing* (als 'vak') wordt door het volgende geken­merkt:

Levensbeschouwing speelt in op een fundamentele behoefte van de mens om antwoor­den te vinden op zin- en ethische en esthetische vragen, vragen die mensen zich stellen wanneer zij gecon­fronteerd worden met situaties en ervaringen, die niet gewoon en van­zelfsprekend zijn, maar die raken aan de grenzen van het bestaan. Het gaat om fundamentele *contrasterva­ringen* of *gren­servaringen (contingentie-ervaringen)*.

Deze contrastervaringen kunnen zowel op geluks- als ongeluks­ervaringen betrekking hebben. Bij ongelukservaringen kun je denken aan het lijden en/of sterven van iemand, het leven met een handicap, een gebroken relatie, de grilligheid van het lot, het kwaad dat mensen treft. Ook gelukservaringen kunnen verwijzen naar grenzen in het bestaan voor zover geluk iets is dat mij overkomt en ik niet naar mijn hand kan zetten. In een zeilboot scherend over het water zie je het water glinsteren in de zonnestralen. Mensen kunnen dit geluk ervaren als 'om-niet-gekregen'. Of de nabijheid van iemand die je dierbaar is. De klanken van je favoriete muziek die je doen optillen uit de dagelijkse beslommeringen. De verwondering over een kinderhand die steun en nabijheid zoekt in de hand van een volwassene. De geboorte van een kind; niet zomaar een kind, maar dìt kind.

Met het vak levensbeschouwing wil de leerkracht samen met de kinderen zoeken naar mogelijke antwoorden op de vragen die voortkomen uit deze contrast- of grensvragen. Deze vragen worden ook wel levensvragen genoemd.

Door deze levensbeschouwelijke benadering van de werkelijkheid een belangrijke plaats te geven wil ze een bijdrage leveren aan het geluk van kinderen, aan een zinverschaf­fende levensvi­sie, aan het mede gestalte geven aan een menswaardige samenle­ving.

Bij het zoeken naar antwoorden op deze levensvragen worden, naast de ervaringen van de kinderen zelf, zoekontwerpen of antwoorden aangeboden, uitnodigend en aangepast aan het ont­wikkelingsniveau van het kind.

Mogelijke antwoorden vanuit de katholiek christelijke traditie

(ook nodig voor het opbouwen van een referentiekader) zullen in dialoog met antwoor­den uit andere al dan niet godsdienstige levensbeschouwingen worden ingebracht. Antwoorden mogen niet beschouwd worden als 'voor-eens-en-altijd-gegeven'. Daarmee zijn hun uitkom­sten altijd als 'voorlopig' te karakteriseren: ze helpen mensen om te zoeken naar antwoorden, ze geven een richting aan waarin antwoorden te vinden zijn.(vergelijk benaderingen in omgaan met pluriformiteit).

Kinderen worden er op aangesproken in toenemende mate een stand­punt in te nemen rond deze levensvragen. Ze leren o.a. deze vragen in hun eigen levenssituatie te herkennen en maken zich bepaalde antwoorden eigen op deze levensvragen.

Daar waar de ingebrachte zoekontwerpen/antwoorden, die voort­vloeien uit de voorge­stane levensbeschouwelijke uitgangspunten afwijken van wat 'leeft' in de samenleving (dichtbij en veraf) zullen kinderen worden opgeroepen (niet gedwongen) kritisch naar zichzelf, de ander en het andere te kijken. Tegelijker­tijd zullen ook antwoorden uit de eigen traditie kritisch moeten worden bevraagd.

Door het aan bod te laten komen van niet christelijke levens­overtuigingen wordt ook recht gedaan aan het gegeven dat Nederland een multiculturele samenleving is. Kinderen worden zich op deze manier bewust van het feit dat ze leven in een samenle­ving die een grote variëteit aan levensbeschouwingen herbergt en ontwikkelen zo hopelijk respect voor andere opvat­tingen en belevingen.

Wel moet duidelijk zijn dat levensbeschouwing ging verkapte bekeringsgedachte nastreeft maar in een open proces het kind zelf een positie wil laten innemen die niet hoeft samen te vallen met de schoolvisie.

Tijdens het boven beschreven zoekproces zal ook de ethische vraag naar boven komen: wat behoor ik in deze situatie te doen? Het gaat dan om de vraag naar het goede of foute hande­len. We komen hiermee op het terrein van de morele vorming, dat onder­deel uitmaakt van het vak levensbeschouwing.

Een aan het ontwikkelingsniveau aangepaste verantwoording van stellingname wordt gevraagd.

Het spreekt voor zich dat het verstandelijk verwerken en kritisch doordenken van levensbe­schouwijke visies o.a. abs­tract denken als voorwaarde heeft ( kinderen in het primair onderwijs zitten volgens Piaget nog in de concreet -operatio­nele fase) waardoor in de bovenbouw de eerste aanzetten hier­toe kunnen worden gepraktiseerd. Om dit bereiken in de boven­bouw zal in de jaren daarvoor een verantwoorde basis worden gelegd. Het voert te ver om binnen dit kader tot een uitwer­king hiervan over te gaan.

Naast het vak catechese/levensbeschouwing wordt op katholieke scholen het vak *geestelij­ke stromingen* gegeven (is verplicht voor elke denominatie). Veelal maakt geestelijke stromingen echter al deel uit van de lessen godsdienst/levensbeschouwing. Volgens de Wet op het Basisonderwijs hoort geestelijke stromingen bij de kennisgebieden, zoals aardrijks­kunde en geschiedenis. Bij dit vak maken kinderen kennis met gedragingen, gewoon­ten, gebruiken en feesten, belangrijke geschriften, overtuigingen van mensen met een verschillende levensbe­schouwing. Wat doen mensen met een bepaalde godsdienst of levensbeschouwing? Hoe deken zij over levensvragen? Kinderen komen hierbij ook in aanraking met niet-godsdienstige tradities. Het vak geestelijke stromingen wil kinderen op deze wijze oriënteren op het pluriforme karak­ter van de samenleving en op de belangrijk­ste stromingen die zich daarin manifesteren.

Een katholieke school zich kan gezien haar bijzonder culturele opdracht niet beperken tot alleen geestelijke stromingen, waarin op een afstandelijke wijze zou moeten worden omgegaan met levensvragen. Door middel van het vak levensbeschouwing heeft ze de mogelijkheid om vanuit het eigen referentiekader op uitnodigende wijze in dialoog te treden met de verschillen­de geestelijke stromingen.

Andere) levensbeschouwelijke activiteiten

* schoolvieringen:

De meeste katholieke scholen kennen een kerstviering en een paasviering. Vieringen kunnen ook plaatsvinden bij het begin van het jaar, bij een jubileum of een ingrijpende ge­beurtenis zoals het overlijden van een leraar of kind.

Vieringen zijn een middel bij uitstek om in school- of in groepsverband gevoelens van solidariteit tot uitdruk­king te brengen en met leerlingen een beleving op te roepen rond religieuze symbolen. Vieringen bieden een goede gelegen­heid om over deze gevoelens en symbolen na te denken. Deze bezinning gebeurt vanuit een onderlinge saamho­rig­heid tussen leerlingen en leraren. De aard van de viering kan verschillen.

Dat de invulling van een viering niet meer zo gemakkelijk is als enkele decennia geleden, dit met name ten gevolge van een toenemende pluriformisering van de schoolbevolking, blijkt uit o.a. het onderstaande krantenbericht.

* bezinningsmomenten:

Veel katholieke scholen kennen dagopeningen. Deze hebben de vorm van een gebed, een lied, een gedicht, een bijbeltekst.

Bidden als persoonlijke inkeer, als spreken met God is een speciale manier van bezinning.

In een levensbeschouwelijk pluriforme groep kinderen kan niet volstaan worden met uitsluitend formulegebeden uit de christe­lijke traditie (bv. het 'Onze Vader'). Het doet geen recht aan de godsdienstige overtuiging van andersgelovige kinderen. Anderzijds zouden kinderen van katholieke huize in de gelegen­heid moeten worden gesteld met formulegebeden kennis te maken.

* acties voor het goede doel:

Ook kennen veel katholieke scholen een vorm van sociale actie: een derde-wereldactie, een hulpactie voor voormalig Joegosla­vië.

Inzichten en gevoelen voor solidariteit (vgl. levensbeschouwe­lijke uitgangspunten) kunnen ook omgezet worden in activitei­ten van de school gericht op zieken, ouderen, gehandicap­ten en minder bedeelden uit de eigen omgeving.

* voorbereiding eerste communie en vormsel:

Ook verlenen veel katholieke scholen parochies ondersteu­ning bij de voorbereiding op de eerste communie en het vorm­sel. Dit is geen vanzelfsprekendheid. Dit blijkt bv. uit het feit dat in West Nederland de vormselvoorbereiding grotendeels is overgenomen door de kerk. De voorbereiding op eerste commu­nie en vormsel is een eerste verant­woordelijkheid van de kerk (parochie). Dit kan ook moeilijk anders, omdat ze is gericht op het volledig gaan deelnemen aan de geloofsgemeenschap. Na goed overleg zijn echter tot nu toe de meeste katholieke scholen bereid om parochies te helpen bij deze voorbereiding. De kans is groot dat dit de komende jaren minder wordt.

Andere vakken:

Laten we als voorbeeld kunstzinnige vorming nemen. Dit is een verzamelbegrip voor muzikale vorming (vak: muziek), beeldende vorming (vakken: tekenen, handvaardig­heid), dramatische vor­ming (vak: spel en beweging).

Kunstzinnige vorming ontwikkelt bij de kinderen het vermogen tot verbeelding, tot het metafysische (is letterlijk 'uitstij­gen boven de gegeven werkelijkheid). Een andere term die vaak gebruikt wordt is 'tweede taal', waarbij het begripsmatig spreken dan als eerste taal wordt gezien.

Verbeelding staat tegenover een letterlijk omgang met dingen en overstijgt de zintuiglij­ke feitelijkheid. Verbeelding is een onmisbaar middel om met grenzen van het bestaan om te gaan. In deze zin is verbeelding van groot belang voor een godsdienstige omgang met levensvragen. uitgaande van een culturele opdracht van katholieke scholen is het van belang om kinderen op een beeldende wijze om te leren gaan met de werke­lijkheid.

De ontwikkelingspsychologie leert, dat kinderen vanaf een jaar of zes zeer sterk gericht zijn op een letterlijke interpreta­tie van de werkelijkheid. Dit is een stadium in hun ontwikke­ling waar ze noodzakelijkerwijs doorheen moeten gaan. Des te belangrijker is het om kinderen na deze letterlijke fase weer opnieuw gevoelig te maken voor verbeel­ding. Vervolgens raakt men in de esthetische vorming vaak het gebied van de levens­vragen. Deze levensvragen zijn voor kunstenaars vaak een bron van inspiratie geweest voor hun werken. Hoeveel kunstwer­ken gaan er niet over het lijden van mensen, over het onvermo­gen van mensen om een goede relatie met elkaar aan te gaan of over het lot dat mensen treft.

**Verwachtingen**

In toenemende mate wordt van de leerkracht basisonderwijs verwacht dat hij/zij mede vorm en gestalte geeft aan de iden­titeit van het katholiek basisonderwijs.

Wil de leerkracht aan deze verwachtingen kunnen voldoen dan zal van hem/haar gevraagd worden dat hij/zij ten eerste het schoolconcept (samenhangende levensbe­schouwelijke, pedagogi­sche en onderwijskundige uitgangspunten), dat mede voortvloeit uit de grondslag, in zijn/haar handelen tot uitdrukking weet te brengen naar kinderen, ouders en andere betrokkenen. In de tweede plaats wordt verwacht dat hij/zij actief deelneemt aan overleg over de identiteit van de school, waarin ook plaats is voor kritische weging van ingeno­men standpunten.

Ten aanzien van het vak catechese/levensbeschouwing wordt als professional gevraagd dat hij/zij: eigen en andermans levens­vragen herkent en kan benoemen; opvattingen en voorstellingen (antwoorden) vanuit al dan niet godsdienstige levensbeschou­wingen uit de eigen omgeving, in relatie kan brengen met eigen of duidelijk herkende levensvra­gen; concrete verschijningsvor­men van godsdiensten en andere levensbeschouwingen uit de omgeving en in de samenleving in relatie kan brengen met levensvragen; een eigen plaats kan bepalen en verwerven op het levensbe­schouwelijk gebied, door vanuit de eigen geloofs- of levens­overtuiging te kunnen communiceren met levensbe­schouwin­gen van anderen.

Vanuit de leerkracht als persoon wordt gevraagd dat deze in het handelen en de manier van spreken voor kinderen de rele­vantie van een godsdienstig/ levensbeschouwelijke werkelijk­heidsbenadering laat ontdekken en ervaren.

Deze verwachtingen moeten zich echter wel werkbaar verhouden tot de beginsituatie van een beginnend leerkracht. Daarbij gaat het om twee zaken. Allereerst is te constate­ren dat de beginnende leerkracht ook 'kind van zijn/haar tijd' is en de ver­trouwdheid met de godsdienstig/levensbeschouwelijke benade­ring niet meer vanzelf­sprekend is. Verder geldt dat de start­bekwaamheid, die binnen de opleiding opgedaan is, in en door de praktijk verder uitgebouwd moet worden. De richting waarin de 'uitbouw' plaats moet vinden, is helder terug te vinden in 'Het beroepsprofiel leraar primair onderwijs op katholieke scholen'.

# 8.6 Protestants-christelijk onder­wijs

**Inleiding**

Net zoals we niet kunnen spreken over dé katholieke school, bestaat dé p.c. school.

Het schoolteam bestaat uit mensen met diverse protestants christelijke kerken.

Het Protestants-christelijk onderwijs is ook niet gebonden aan 1 bepaald protestants kerkgenootschap.

Wel wordt van leerkrachten en bestuursleden van PC scholen wordt verwacht dat zij de grondslag van de school onderschrijven, van ouders wordt gevraagd de grondslag te respecteren.

**Veranderde context**

De meeste p.c.scholen zijn ontstaan uit een door ouders opgerichte stichting of vereniging. Het was een school van en voor christenen. Men streefde een doorgaande lijn na tussen thuis (ouders), kerk en school.

Het was de tijd van de verzuiling: protestanten lazen een eigen krant, je lag als je protestants was als het kon in een (prot.)christelijk ziekenhuis en je stemde op een christelijke par­tij.

Godsdienstige vorming op school heette bijbelse geschiedenis.

Doel was vooral kennis van de bijbel. En je kreeg er een cijfer voor, dat bovenaan stond op je rapport.

De grondslag van de school was belangrijk: typerend voor een **zuilschool**.

Het christelijk karakter werd bepaald door de ouders, die lid waren van de vereniging, het bestuur van die vereniging en door de leerkrachten.

Als we vandaag kijken naar een p.c.school, zien we een heel andere.

De samenstelling van de school bevolking is pluriform, veel kinderen maken voor het eerst kennis met bidden en de bijbel­verhalen. De school wordt door de ouders vaak om andere rede­nen gekozen dan de identiteit (Of: 'het kan nooit kwaad...').

In veel gevallen is het programma belangrijker dan de grond­slag (**programschool**) en alleen bij fusies speelt de grondslag nog een rol. Het is vaak meer een samen zoeken naar identiteit dan een stellig weten. De scholen worden een open christelijke school.

Toch blijven in de meeste scholen bidden, bijbelvertelling en lied onderdeel van het schoolprogramma.

Uit bovenstaande blijkt al dat er momenteel veel verschillen tussen p.c. scholen bestaan. In het nu volgende gedeelte gaan we in op die verschillen.

**Een visie op identiteit in het PC. onderwijs**

**Identiteit breed: Het schoolconcept nader bekeken**

We gaan nu verder in op wat de christelijke school formuleert in een schoolconcept. Op basis van de grondwet is het geven van onderwijs een vrije zaak. Christelijke scholen zijn vrije scholen! Ze hebben de ruimte om een eigen aanbod te formule­ren, binnen de grenzen van de wet. Het nakomen van de wette­lijke eisen wordt door de overheid (de inspectie) formeel getoetst. De levensbeschouwelijke en pedagogische invulling van de wettelijke kaders is de eigen verantwoor­delijkheid van de school.

We willen 'de bouwstenen' van het schoolconcept nader bekij­ken. Omdat een school­concept legitimeringsbron is èn richting wijst, zullen we ons moeten afvragen voor welke *keuzen* we komen te staan.

*De Grondslag*

In de regel gaat het hier om korte, pregnante formuleringen. Deze teksten zijn 90 à 100 jaar geleden ontstaan, na discus­sies tussen mensen, die niet allen dezelfde mening hadden.

We geven voorbeelden:

'De Vereniging aanvaardt als richtsnoer voor haar handelen de Bijbel als het onfeilbare Woord van God.'

'De Vereniging heeft tot grondslag de Heilige Schrift als Gods Woord en beoogt zich in al haar arbeid te laten leiden door de verzoenende en levenwekkende kracht van het Evangelie van Jezus Christus, geopen­baard in de Heilige Schrift.'

'De Vereniging heeft tot grondslag de Heilige Schrift als Gods Woord naar de opvat­ting, vastgelegd in de Belijdenisgeschrif­ten van de kerken de Reformatie hier te lande.'

In de grondslag is dus heel in het kort het levensbeschouwe­lijk uit­gangspunt van de school verwoord. Daar kunnen we elkaar op aanspre­ken. De formule­ring van zo'n tekst is geen eindpunt, maar veeleer een beginpunt: er moet nog onderwijs gemaakt worden!

Vanwege het verbale en abstracte karakter van de grondslag is er een grote afstand tussen deze teksten en de klassenpraktijk. Met andere woorden: de grondslag stelt het team niet dagelijks voor keuzen.

Dat kan wel gebeuren, als b.v. de samenstelling van de school­bevolking verandert, of als blijkt dat de belijdenisgeschrif­ten niet meer voldoende bekend zijn. Met name bij het gesprek over visie en doelstellingen komt de ruimte in de grondslag ter discussie. Eén grondslagfor­mulering laat echter meerdere vormgevingen van christelijk onderwijs toe.

*Met de Bijbel als bron...*

We maken onderscheid tussen de 'omgang met de Bijbel' en het godsdienst­onderwijs als 'vak'. We weten, dat er verschillende interpretaties zijn in de omgang met de Bijbel. Onze overtui­ging blijkt uit de keus van methoden en vormgeving van het godsdienstonder­wijs als vak.

Het staat er zo eenvoudig in de grondslag: de Bijbel is richt­snoer voor ons handelen in de school. Het hangt er dan maar van af, hoe je de Bijbel leest of wilt lezen. Dat heeft weer consequenties voor de schoolpraktijk.

Zo hangt de keus en ordening van de verhalen direct samen met de achterliggende visie.

Laten we ook eens kijken naar enkele uitspraken die op *keuzen* duiden:

* De mens is van nature geneigd tot alle kwaad. We dienen steeds op onze hoede te zijn voor het kwaad, dat in onszelf op de loer ligt... ook als ik het goede wil, is het kwade zeer nabij.
* De mens is van nature goed èn kwaad. De dubbelzinnigheid in de menselijke natuur wordt doorbroken, wanneer de mens een 'stem' en 'een roeping' verneemt om zich in te zetten voor vrede en gerechtig­heid en heelheid, en in vrijheid besluit om daaraan met zijn leven te beantwoorden.

Beide visies voldoen aan de formulering in de grondslag. De interpretatie­verschillen leiden echter tot verschillende consequenties in de omgang met kinderen en de kijk op de werkelijkheid.

Alle tot nu toe genoemde aspecten van het schoolconcept zijn gerelateerd aan de manier waarop men de grondslag interpre­teert.

*Voor welke keuze komen we dan te staan?*

De uitspraken in het visiegedeelte kan men zien als (streef­)doelen op lange termijn, die verband houden met de grondslag.

Hieronder gaan we in op de drie terreinen waarop visie-uit­spraken nodig zijn. Daarbij geven we een aantal keuzen aan, waarvoor de school komt te staan. Deze terreinen zijn tevens beleidsaspec­ten.

Bij het formuleren van de visie-uitspraken zullen de volgende vragen richtinggevend zijn:

* Welke visie hebben wij op de kinderen, de omgang van onder­wijsgeven­de en kinderen?
* Welke visie hebben wij op onderwijs geven en de doelen daarvan op de christelij­ke school?
* Welke visie hebben wij op de relatie school en samenle­ving'?

*1. De visie op de kinderen*

Christelijke scholen verwijzen naar de Bijbel als richtsnoer. Nu is de Bijbel geen anthropologie­boek. Wel zijn er enkele grondlijnen aan te geven. We geven heel in 't kort een uitwer­king.

De schrijfster L.Stilma schrijft over de kinderen, dat ze beho­ren tot de kwets­baren, de hulpelozen in de samenleving. Kinde­ren vertrouwen in hun afhankelijkheidspositie op de volwasse­nen. Kinderen doen ook een appèl op de volwassenen om liefde, warmte en geborgen­heid te ontvangen.

Heusinkveld gaat in op de vraag: 'Wat bedoelen wij in onze christelijke school als we spreken over begeleiding-op-weg-naar-volwassenheid?'

Hij komt tot vier grondmotieven, vier richtkrachten, die we in de ontwikke­ling van de mens herkennen, maar ook in de bijbel­verhalen.

* De mens als *rentmeester:* heersend over de natuur, namen gevend, rechtop staand met kennis, taal en macht bekleed, ook met kennis van goed en kwaad. De mens als beheersen èn beheerder, rentmeester.
* De mens in de *ontmoeting,* toegerust voor de gemeenschap met de Ander en met de medemensen. Wij krijgen het grote goed mee: Gij zult liefhebben.
* De bewegende, de *uittrekkende mens,* het Exodusmotief. De mens is bedoeld als creatief, uitvoerend, agerend, reage­rend en plannen makend wezen. Die dynamiek ontvangt hij als God de levensadem inblaast.
* De *hele* mens. De mens is *persoon*, verantwoordelijk, en meer dan de som der delen.

De grondmotieven werken als een ontwerp, om na te gaan in welke richting we het kunnen zoeken.

De centrale vraag is: Hoe helpen we kinderen bij het leren van eigen verantwoordelijk­heid, hoe honoreren we hun mogelijkhe­den? Heraclites zei: 'Opvoeden is niet lege emmers vullen, maar een haardvuur ontsteken.'

*2. De visie op onderwijs*

Bij de visie op onderwijs komen de volgende zaken aan bod:

* het pedagogisch klimaat;
* de manier van omgaan met de kennis(-gebieden);
* de ruimte voor de dialoog.

**Het pedagogisch klimaat**

Pedagogisch klimaat is moeilijk expliciet te maken, het ligt in de voorwaar­delijke sfeer. Het gaat hierbij om de sfeer, de manier waarop onderwijsge­venden en kinderen met elkaar omgaan.

Het handelen van onderwijsgevenden weerspiegelt het pedago­gisch concept van de school.

Trefwoorden die hierbij vaak gebruikt worden zijn: veiligheid, acceptatie, waardering, positieve benadering, welbevinden. Het pedagogisch klimaat is ook te constateren in de organisatie en aankleding van de klas.

Al deze dingen zijn voorwaarden voor het leerproces. Kinderen met een negatief zelfbeeld, zullen moeilijk tot resultaten komen. Onderwijsgeven­den, die er alles aan doen om er achter te komen wat er aan schort, geven daarmee aan wat kinderen hun waard zijn.

Onderwijsgevenden, die samen met de kinderen zorgen en vreug­den delen, wekken de gewetens van kinderen.

Ook en juist dát is pedagogisch klimaat.

**De manier van omgaan met de kennis(-gebieden)**

De school, ook de christelijke school, is een cultuurinsti­tuut, waarin de kennisover­dracht een belangrijke plaats in­neemt. Iedere school staat voor de taak de leerlingen te helpen bij het leren participeren in de samenle­ving. De ken­nisgebieden (vakken), zoals die genoemd zijn in artikel 9 van de Wet op het Basisonderwijs, zijn vanwege dit maatschappelijk belang opgenomen in het leerplan van de school.

Bij de kennisoverdracht staat de school voor een keus. Leggen we alle nadruk op de overdracht van kennis in informatieve zin, waarbij de achterliggende vraag is: hoe is 't en hoe is 't zo gekomen? Of werken we samen met de leerlingen vanuit de vragen: hoort 't wel zo, wat vinden we ervan, wat staat ons te doen?

Een thema als 'voedsel' levert veel informatie op, als we vragen naar wat wij en anderen zoal eten, wanneer en hoe. Het gaat dan over de beschikbaar­heid en het gebruik van voedsel.

Zodra we het thema in het licht (perspectief) stellen van:

* het al of niet voldoende beschikbaar zijn van de middelen;
* de vraag of er eerlijk gedeeld is;
* het belang van rituelen rond de maaltijd;
* de meerduidigheid in betekenissen van woorden als 'brood' en 'water', dan plaatsen we het thema in een pedagogische context. De school is dan persoonsvor­mend bezig. 'Onderwijs is veel méér dan kennisoverdracht; het maakt de mens tot mens. Het doel van algemene vorming kan (dan ook) niet worden om­schreven in termen van noodzakelijke kennis en vaardigheden maar slechts in de terminologie van het bereiken van morele verantwoorde­lijkheid en reflexief besef.' (Wardekker, 1994, pag. 82). Voor de christelij­ke school geldt, dat ze daarbij zoekt naar rela­tie met de grondmotieven uit de Bijbel. De vormgeving van de identiteit heeft wel degelijk te maken met de consequenties die de school trekt uit haar visie bij de omgang met de kennis(-gebieden) uit artikel 9. De school zal dus de verhouding moeten bekijken die er bestaat in de aan­dacht voor:
* de instrumentele vakken, als steun voor de kennisgebieden (rekenen /wiskunde, taal, lezen);
* de informatie;
* de ruimte voor persoonsvorming.

**De ruimte voor de dialoog**

Naarmate de school ruimte geeft aan persoonsvormend onderwijs, groeit de noodzaak voor de *dialoog.*

Het zal duidelijk zijn, dat dit ook samenhangt met de visie op kinde­ren.

*3. De relatie school-samenleving*

Bij het gesprek over de visie op de relatie school-samenle­ving, wijzen we ook op enkele belangrijke keuzemomenten.Ter inleiding een citaat uit het rapport van de Besturenraad PCO 'Niet bij kennis alleen', 1992, pag. 34.

'Tot de eigenheid van de christelijke school wordt mede gere­kend dat deze de leerlin­gen leert om de bestaande maatschappe­lijke werkelijkheid kritisch te toetsen. Een spanning ontstaat doordat de protestants-christelijke school zelf deel is van die maat­schappelijke werkelijkheid en onder invloed staat van wat er in de maatschappij gebeurt. De meeste scholen staan tegenwoor­dig in een open relatie tot de maatschappij. Zij willen dit ook zo houden. Een zeer gesloten school is ook niet in overeen­stemming met het dienend karakter waarmee het chris­telijk onderwijs in de samenleving wil staan. De opdracht van de christen ligt niet in afscherming ten opzichte van 'de wereld', maar juist in de betrokkenheid op de wereld.

Deze lijn die we in het denken over christelijk onderwijs steeds tegenko­men, vormt een wezensken­merk van de christelijke school.

De spanning die we hier bedoelen, is die tussen de werkelijk­heid als op­dracht in het licht van het Rijk van God en de werkelijkheid zoals die zich vaak aan ons voordoet, maar ook tussen ideële opdracht en praktische realiseerbaarheid. Deze spanning is de laatste decennia bij herhalingen met diverse accentlegging verwoord.

Weer hangt het er mee samen, hoe we onze levensbeschouwelijke visie interpreteren. Vinden we het nodig om de kritische zin bij de kinderen te ontwikkelen? Daar zullen velen het mee eens zijn. De school van de toekomst zal immers een groot beroep doen op het leren problemen oplossen, eigen keuzen leren maken, gerichtheid op mondiaal denken, leren organiseren van de informatie.

'Kritische zin' krijgt pas betekenis als we weten van een standpunt en keuzen die te maken zijn.

Bij de relatie school-samenleving valt ook te denken aan een belangrijk keuzemoment met het oog op de omgang met kinderen uit andere cultu­ren, met andere godsdiensten.

We verwijzen naar het onderdeel 'pluriformiteit'.

**Doelstellingen**

Veel scholen/schoolverenigingen hebben voor een nadere concre­tisering gezorgd door doelstellingen te formuleren, waarin de levensbeschouwing mee klinkt. Een veel gebruikte doelstelling is die van F. Boerwinkel:

'Het doel van de opvoeding is de jonge mens zo te begeleiden en stimuleren naar volwassen­heid, dat hij steeds beter toege­rust en gemotiveerd is om te bepalen, waar hij zijn krachten wil inzetten om de algemene cultuurop­dracht van de mens (nl. deze aarde te bewerken en te bewaren in samen­werking met en tot vreugde van alle medemensen) op persoonlijke wijze gestal­te te geven, daarbij zijn kritische zin ten aanzien van wat echt of onecht, waar of onwaar, recht of onrecht is, te scher­pen; en hem bereid te maken op te komen voor verdrukten en ontrechten, aan welke kant die zich ook bevinden.'

'Van wezenlijke belang hierbij is, dat de jonge mens is *opge­nomen*in een gemeen­schap. Vooral in een gemeenschap, waarin ouderen en jongeren, levend uit Godsver­trouwen zoals Abraham, elkaar bemoedigen en kritiseren, onderweg naar een toekomst van liefde, gerechtigheid en vrede. Een toekomst die voorgoed reeds begonnen is in Jezus, de Heer, en die door Hem eenmaal volle werkelijkheid zal worden.'

Niet elke christelijke school heeft vanuit de grondslag één of meer levensbeschouwelij­ke doelstellingen geformuleerd. Een doelstelling als die van Boerwinkel is voor de school dus een interpretatie en concretisering van de grondslag. Bovendien geeft de school aan, dat de omgang met de Bijbel tot deze keuze leidt. Die keus komt tot uiting op het gebied van de visie op kinderen, onderwijs en de relatie school en samenle­ving.

Een kloof tussen visie en praktijk

In het visie-gedeelte gaat het om *teksten,* die soms lang geleden in *abstracte termen* geformu­leerd zijn. Ook toen al was het nodig, gezien de gebleken persoonlijke verschillen in opvat­ting, tot overeenstemming te komen. De geformuleerde uitspra­ken, waarover men het eens is, blijken *weinig richting* te geven aan de schoolpraktijk. Teams hebben moeite met het aangeven van de relatie tussen visie en (bijvoorbeeld) onder­werpen uit de zaakvakken. Als we de doelstelling van Boerwin­kel als uitgangspunt nemen, dan komen daar kernwoorden in voor als:

- de aarde bewerken en bewaren vrede

- in samenwerking met gerechtigheid

- tot vreugde van medemensen navolging

- kritische zin opscherpen samen delen

- echt of onecht gemeenschap

- waar of onwaar elkaar dienen

- recht of onrecht eerbied voor

- opkomen voor verdrukten naastenliefde

- Godsvertrouwen toekomst

- bemoediging

We mogen dan vragen: Waar, wanneer en hoe krijgen kinderen de gelegenheid om de waarden in die kernwoorden te beoefenen? In welke mate geeft de geformuleerde visie richting aan het verande­ringsplan op langere termijn? Hoe kiezen we de verande­rings­onderwerpen? We stuiten hier op de noodzaak om pedago­gisch/didactische consequen­ties te trekken uit levensbeschou­welij­ke uitspraken.

Pluriformiteit

Identiteit heeft te maken met aan de ene kant uitgangspunten en aan de andere kant de praktijk van het school-zijn.

Nu gaat niet iedere school van dezelfde grondslag en/of visie uit. Sommige scholen voeren hierin een strikt beleid, op andere scholen lijkt alles te kunnen, terwijl op weer andere scholen zoveel geloven verzameld zijn dat de vraag rijst of het nog wel om een christelijke school gaat. Aan deze ver­schillen tussen scholen besteden we in dit blok aandacht.

Informatie

Het is eigen aan mensen dat ze in woorden proberen te formule­ren en in beelden proberen vast te leggen wat hun visie is op de wereld en wat zij zien als belangrijke veranderingen. Zulke woorden zijn bijvoorbeeld verzuiling, industrialisatie, indi­viduali­sering, secularisa­tie, technocratie, enzovoort.

Deze 'grote woorden' geven bepaalde veranderingen weer in de visie die mensen hebben op hun leven en de rol van hun leven in maatschappelijke verbanden. Verande­ringen in die visies hebben hun invloed op scholen, en op het onderwijs dat daar gegeven wordt. Waar deze visies aan de orde zijn met betrek­king tot scholen, spreken we doorgaans over de identiteit van scholen. En als de verlegenheid rond de visie op het onderwijs en de rol van het onderwijs in de samenleving groter wordt, spreken we van 'identiteitscrisis'.

Christelijke scholen funderen hun identiteit op godsdienstige overwegingen. De rol van godsdienst in de samenleving veran­dert voortdurend, dus een bezinning op de identiteit van scholen is daarom niet vreemd. De afgelopen decennia hebben zich veranderingen voltrokken op dit gebied die de verlegen­heid rondom de godsdienstige identiteit van de school vergroot hebben. Deze veranderingen worden vaak weergegeven met de begrippen 'secularisatie' en 'multi-religiositeit'. We lopen hieronder na wat deze ontwikkelingen betekenen voor scholen.

Secularisatie (Afname en verandering van godsdienstige betrokken­heid.)­

Wat ook precies onder secularisatie verstaan wordt, het is van meet af aan duidelijk dat sommige scholen meer te maken hebben met de gevolgen ervan dan andere. Toch vinden we, ook met het oog op onderwijs, dit secularisatie-proces belangrijk genoeg om te behandelen, om daarin positie te kunnen kiezen en te kunnen bepalen wat we ermee aan moeten.

Bovendien heeft secularisatie niet alleen een negatieve kri­tiek ('alles wordt minder'), maar ook een positieve kant: omdat minder zaken als vanzelfsprekend vaststaan, wordt de persoonlijke overtuiging en invulling van het geloof van mensen belangrijker.

Vaak wordt met secularisatie bedoeld dat steeds meer mensen zich steeds minder aantrekken van godsdienst, in wat ze den­ken, beleven en doen. Hoe globaal die omschrij­ving ook is, het wordt meteen duidelijk dat, als dat ook op christelijke scho­len voorkomt, dat vragen oproept over de (invulling van) de christelijke identiteit van de school. Aan de hand van twee invalshoeken willen we de gevolgen van die secularisatie verder bekijken. Het gaat ons om:

- ontkerkelijking;

- ontkerstening.

Afnemende godsdienstige betrokkenheid kan zich voordoen op twee manieren. In de eerste plaats kan zich dat uiten in het niet meer meedoen aan georganiseerde vormen van godsdienst. Met andere woorden: mensen gaan niet meer naar een kerk, en zetten zich ook niet meer in om een kerkelijke structuur in stand te houden. We noemen dit ontkerke­lij­king.

In de tweede plaats kan het voorkomen dat mensen inhoudelijk steeds minder

'christelijk' worden. Het kan gaan om:

Minder overtuiging

Mensen weten wel wat het christelijk geloof ongeveer betekent, maar zetten steeds meer vraagtekens bij het 'waarheidsgehalte' ervan. Ze vragen zich af wat in de Bijbel staat wel waar is, of Jezus wel Gods zoon is, of de voorstellingen van het leven na de dood wel de juiste zijn, en uiteindelijk of God wel bestaat.

Minder praktijk

Gebruiken die uitdrukking zijn van het geloof, worden minder gehanteerd. Het doen van belijdenis wordt niet zo nodig gevon­den, het bidden en danken voor de maaltijd, het lezen van de Bijbel neemt af.

Minder beleving

Mensen plaatsen belangrijke en alledaagse gebeurtenissen steeds minder in godsdiensti­ge kaders. Het ternauwernood ontsnappen aan een verkeersongeluk is 'geluk' en niet 'Gods bescherming'; een zonsondergang aan het strand is mooie na­tuur, en heeft niet te maken met Gods schepping.

Minder kennis en minder reflectie

Mensen weten steeds minder goed wat de essenties zijn van christelijk geloof, wat bijvoor­beeld zoiets als 'genade' of 'vergeving der zonden' betekent. Ze voelen zich ook steeds minder uitgenodigd om daarover na te denken.

Minder relevantie

Mensen zien steeds minder relevantie van het geloof voor hun alledaagse doen en laten. Ze geven geld aan dezelfde acties, rijden in dezelfde auto en hebben dezelfde hypo­theek als hun niet-gelovige buurman.

Ontkerkelijking en ontkerstening gaan vaak hand in hand: wie niet gelooft, gaat ook niet naar de kerk.

Toch hoeft dat niet altijd zo te zijn. Het komt voor dat mensen regelmatig naar de kerk gaan, maar in verlegenheid worden gebracht als het gaat om de overtuiging, prakti­sering, beleving, kennis en relevantie van hun geloof. En andersom komt het ook voor, dat mensen op alle aspecten een doorleefd geloof hebben, maar om de een of andere reden niet participe­ren in kerkelijke structuren.

Het is niet zo dat alles alleen maar afneemt. Op de punten waarop we aangaven dat er sprake is van afname, is tegelijker­tijd ook sprake van verandering. Mensen trekken andere conse­quen­ties uit hun geloof dan vroeger, of dan hun ouders deden, ze hebben een andere overtuiging, beleven het anders en denken er op een andere manier over na.

Op de meeste scholen is er sprake van invloeden die op de een of andere manier, meer of minder te maken hebben met wat we secularisatie noemen.

Leerkrachten binnen een team verschillen vaak van mening over bijvoorbeeld de invulling van het godsdienston­derwijs. Of ze weten gewoon nietgoed wat ze van bepaalde geloofszaken moeten vinden en uitleggen. Maar dit geldt niet alleen voor het godsdienst­onderwijs. Het geldt ook voor andere aspecten van de levensbeschouwelijke identiteit. Wat zijn nu eigenlijk de consequenties van het christelijk geloof voor de school, en welk christelijk geloof eigenlijk?! Dit brengt onzekerheid met zich mee over de invulling van de levensbeschouwelijke identi­teit van de school.

Dat is dan meteen de eerste en de belangrijkste conclusie die we trekken uit algemene ontkerkelijking en ontkerstening: pluriformiteit, en de daarmee gepaard gaande onzeker­heid.

Multi-culturaliteit

Pluriformiteit komt niet alleen binnen het christendom voor. Hoe divers ook, het christendom kan gezien worden als één van de godsdiensten naast alle andere godsdien­sten die in Neder­land voorkomen. We spreken dan van multi-religiositeit, of van multi-culturaliteit, als we aan willen geven dat het ons niet alleen om godsdienst gaat maar ook het geheel van waarden en normen, de levenswijze die bij die godsdienst kunnen horen.

Vanuit christelijk perspectief stuiten we dan op een belang­rijke kwestie. Een belangrijk element van het christelijk geloof is, dat het Evangelie bedoeld is voor álle mensen. Uit dit gegeven is een rijke zendingstraditie ontstaan. Nu wordt tegenwoordig deze traditie vaak niet zo gewaardeerd en vaak ook terecht. De zendingsbood­schap heeft in veel gevallen gediend als excuus voor economische kolonisatie en heeft in veel gevallen weinig goed gedaan voor mensen. Toch is het moeilijk om dit element uit het christelijk geloof te halen. In hoeverre beschouwt het christelijk geloof zich exclusief en sluit zij andere geloven uit? Tegelijkertijd leeft dan de vraag : in hoeverre relativeert een christelijke overtuiging zich­zelf weg als ze stelt dat voor haar een andere overtuiging net zo goed waardevol is. Kortom: hoe gaat een christelijke school om met andere levensovertuigin­gen.

Gevolgen voor de identiteit van de school

Binnen het christelijk onderwijs is op verschillende manieren gereageerd op de ontwikke­lingen die we schetsten. Er is meer dan één antwoord mogelijk op de vraag welke positie de chris­telijke school in moet nemen in de samenleving.

Er zijn de laatste jaren verschillende typen p.c. scholen ontstaan.

De zuilschool

De eerste christelijke scholen worden achteraf gekenmerkt als zuilscholen. Dat roept de associatie op van iets uit een ver verleden, maar nog steeds zijn er christelijke scholen die als zuilschool gekarakteriseerd kunnen worden.

Een zuilschool is een school van en voor mensen met dezelfde opvatting over het leven. Een school van mensen met gelijke opvattingen en met grote overeenkomst in leefpa­troon, leden van dezelfde kerk. In het onderwijs wordt de werkelijkheid geïnter­pre­teerd vanuit het referentiekader van het christen­dom.

Vragen over het hoe en waarom en waartoe van het menselijk leven, worden vanuit dat referentiekader besproken en beant­woord.

Zo'n school werd opgericht als er voldoende ouders (en voor de pacificatie: voldoende middelen) waren die dergelijke overeen­komsten vertoonden. Met andere woorden: ouders die samen een zuil vormden. De samenhang tussen kerk, school en huishouden is in dit geval groot. Kinderen worden opgevoed met waarden en normen die thuis, op school en in de kerk overeen komen.

De zuilschool is een antwoord op pluriformiteit door onenig­heid buiten de deur te houden.

De programschool

Voor veel christelijke scholen geldt vandaag de dag niet meer dat ze nauw verbonden zijn aan een lokale of landelijke ge­loofsgemeenschap. Kinderen uit allerlei gezinnen gaan naar de christelijke school. Van ouders wordt wel gevraagd dat ze instemmen met de uitgangs­punten en doelstellingen van de school, die ontleend zijn aan de het christelijk geloof.

Het christelijk karakter van de school wordt dus niet meer ontleend aan de min of meer besloten groep die gebruik maakt van het onderwijs, maar aan de kenmerken van het onderwijs en de opvoeding zoals die op de school gegeven worden. Een derge­lijke christelijke school is herkenbaar aan:

* de levensbeschouwelijke uitgangspunten en doelstellingen;
* het schoolconcept, met nadruk op de pedagogische taak;
* het plan van activitei­ten voor godsdienst­onderwijs, de vak- en vormingsgebie­den, waardenontwikke­ling, vormgeving aan onderlinge relaties, dit alles in expliciet verband met de uitgangs­punten en het school­concept.

Deze kenmer­ken worden, of zouden moeten worden, vastgelegd in een program. Vandaar pro­gram­school.

Deze visie verschilt op een aantal punten van de zuilschool. In de zuilschool gaat men uit van het overeenkomsten in veel aspecten tussen alle betrokkenen bij de school. Bij de pro­gramschool worden vooral leerkrachten en bestuur uitgenodigd om hun eigen beleid te bepalen en het onderwijspro­gramma vervolgens aan te bieden aan wie dat maar een goed programma vindt, christelijk of niet. Het beroep op 'de traditie' of op ideeën over 'het' christelijk onderwijs wordt daarmee kleiner; bovendien wordt het onderwijs niet alleen geschikt geacht voor 'ons soort mensen' maar voor iedereen die zich kan vinden in het programma van die specifieke school. De basis van het pro­gramma blijft bestaan uit christelijke overtuigingen, maar uniformiteit wordt daarbij niet verondersteld. Men gaat ervan uit dat binnen een christelijke school en tussen christelijke scholen onderling, verschillen bestaan. De pluriformiteit waarvan hier sprake is, kan duiden op de verschil­len binnen protestants-christelijke kerkgenootschap­pen, maar ook op de samenwerking tussen protestanten en katholieken in een inter­con­fessionele school. Protestantis­me en katholicisme zijn immers twee stromingen binnen één christelijke traditie.

**Identiteit in smalle zin: het Godsdienstonderwijs**

Wie identiteit zegt, zegt godsdienstonderwijs. In de praktijk blijkt het godsdienstonder­wijs de meest herkenbaar uiting van de identiteit van de christelijke school te zijn.

We zagen al dat identiteit meer is dan het godsdienstonderwijs en omgang met de Bijbel en dat de positionering van christe­lijk onderwijs op verschillende manieren vorm kan krijgen.

Het godsdienstonderwijs kan meeveranderen met de identiteit van een school. In dit tekstgedeelte staan verschillende aanpakken van het godsdienstonderwijs centraal, en de manier waarop de Bijbel in verband wordt gebracht met ons mens-zijn.

Informatie

*Op een bepaalde school wordt de discussie over godsdienst en identiteit beheerst door een latent conflict tussen twee leerkrachten.*

*De een vindt dat kinderen vooral bijbelkennis moeten krij­gen*

*omdat ze daar later veel aan kunnen hebben - ook al snappen ze nu soms nog niet helemaal wat de betekenis van sommige verha­len is. Ze heeft het in de discussie vaak over de 'normen en waarden in de Bijbel', waarmee ze volgens haar collega alleen maar 'zuinig­heid en vlijt' bedoeld.*

*Daar moet haar collega niet zoveel van hebben. Die schermt met woorden als 'creativi­teit' en 'belevingswereld van het kind'. Bijbelkennis staat laag op zijn lijst van prioriteiten. Want de Bijbel is volgens hem 'niet meer en niet minder dan het plakboek van gelovigen van 2000 jaar geleden.'*

*De schoolleider weet zich met deze discussies vaak geen raad. Ook al heeft ze vaak het gevoel dat ze geen grip heeft op de precieze meningsverschillen tussen de twee, ze begrijpt in ieder geval dat ze het fundamenteel met elkaar oneens zijn. 'Ik ben het hoofd der school, niet der kerk', pleegt ze te zeggen.*

Al eerder is in deze module het godsdienstonderwijs ter sprake geweest. Er is over geschre­ven als 'bron' voor het onderwijs. Daarmee is gezegd dat opvattingen over mens-zijn, en dus over opvoeding, op een christelijke school verband houden met wat daarover in de Bijbel staat.

In paragraaf 6.4.2 behandelen we opvatting dat de Bijbel een door God geopenbaarde werkelijkheid beschrijft, die haaks staat op de onze.

In paragraaf 6.4.3 behandelen we de opvatting, dat de Bijbel de weerslag is van menselij­ke ervaringen met God, zoals mensen die ook nu hebben.

De manier waarop we het verband leggen tussen Bijbel en mens-zijn, heeft consequen­ties voor het onderwijs. Het kleurt de manier waarop we een brug willen slaan tussen het schoolcon­cept en de schoolpraktijk.

Het heeft ook consequenties voor de inrichting van het gods­dienstonderwijs. Dat laatste werken we uit in paragraaf 6.4.4.

Tot slot van dit gedeelte gaan we inop de verhouding tussen het godsdienstonderwijs en geestelijke stro­mingen (6.4.5) en op vieringen (6.4.6).

Openbaring, van woord tot Woord

De bijbelse teksten vertellen van Gods tegengeschiedenis. Gods kritiek op onze bestaande werkelijkheid. Omdat die tegenge­schiedenis een wereld beschrijft die onze verbeelding te boven gaat, wordt in de Bijbel God aan ons geopenbaard. Gods heil wordt niet door ons geconstrueerd of bedacht, maar wordt ons door de bijbelse teksten aangereikte als een onverwachte mogelijkheid.

Deze kernachtige zinnen geven een opvatting weer, die verre­gaande, en ook wel verschei­de­ne gevolgen heeft voor allerlei aspecten. Hieronder lopen we enkele langs, die in onderwijs en opvoeding herkenbaar zijn en een rol spelen of gespeeld heb­ben.

Binnen deze visie wordt de discussie relevant, of de bijbel­boeken goddelijk geïnspireerd zijn, en in het verlengde daar­van, of we de bijbelteksten letterlijk voor waar aan moeten nemen. Sommigen menen van wel. Omdat de schrijvers van de boeken geïnspireerd werden door God, is de Bijbel Gods onfeil­baar Woord geworden. Daarmee is de Bijbel een richtsnoer geworden in het maken van onderscheid tussen wat ons door God als belangrijk en onbelan­grijk wordt voorgehouden. Op alle in het leven wezenlijk geachte zaken biedt de Bijbel een gepast woord, en andersom, als de Bijbel een gepast woord biedt, is dat wezenlijk. Heel bekende consequenties van deze opvatting zijn bijvoorbeeld de zondagsrust en het afwijzen van homo-seksualiteit. Deze en dergelijke consequenties zijn herkenbaar in onderwijs en opvoeding, net als andere consequenties van andere bijbelopvattingen.

Anderen willen weliswaar het karakter van goddelijke openba­ring onderschrijven, maar menen niet dat bijbelse teksten letterlijk moeten worden opgevat.

De opvatting dat God zich openbaart in wat in de Bijbel be­schreven staat, kan leiden tot radicale maatschappijkri­tiek. Immers: als de Bijbel de door mensenhanden gebouwde werkelijk­heid zo fundamenteel onder goddelijke kritiek stelt, dan opent ze de ogen voor bestaande misstanden op sociaal, economisch en politiek terrein. Voor onderwijs en opvoe­ding betekent dat bijvoorbeeld dat we kinderen 'kritische' mensen moeten leren te zijn. Kritisch in de zin van dat zij de bestaande werke­lijkheid niet als onveranderlijk gegeven zullen zien, maar in het leven staan als was er hoop. Daarmee is nog niet zozeer de inhoud van een maatschappijkritiek gegeven, als wel een bij­bels motief om maatschap­pij-kritiek te bedrijven.

Binnen deze visie wordt nogal eens gesproken van de bevrijden­de kracht van de bijbelse teksten. Bevrijdend, in de zin dat het door God geopenbaarde perspectief op onze werkelijk­heid richting geeft aan ons mens-zijn. Het biedt ons een richting­wijzer om mens te worden zoals God dat voor ogen staat. Daar­mee biedt de Bijbel een uitzicht op bevrijding uit een soms uitzichtloos bestaan. De verhalen zijn zo bron voor een gegronde hoop op een betere toekomst'.

Ervaring, van de wieg tot het graf

De bijbelteksten zijn ontstaan door concrete, historische ervaringen van mensen. God laat zich niet bij voorbaat kennen in de Bijbel; dat blijkt pas wanneer de lezer van de Bijbel getroffen wordt de diepgaande betekenis ervan.

Maar het lezen van de Bijbel is niet de enige weg om God te ontmoeten. Zoals de schrijvers van de bijbelteksten God ervoe­ren, zo maken mensen ook nu dat mee. God laat zich kennen in het leven van alledag, ook al raken mensen in de moderne samenleving het zicht daarop kwijt.

Deze opvatting verschilt nogal van de vorige. Het leidt dan ook op allerlei theologische gebieden tot andere opvattingen. Deze opvatting heeft ook invloed op het denken over onderwijs en opvoeding. Enkele daarvan benoemen we.

Dat God zich laat kennen in het leven van alledag, daar waar mensen zin en heil ervaren, betekent dat we moeten leren om deze momenten als zodanig te herkennen. Maar voordat we ze herkennen, moeten we dergelijk ervaringen opdoen. Daarin ligt (ook) een taak voor onderwijs en opvoeding. Zin en heil wordt dan vertaald met ervaringen van liefde, verbon­denheid, ver­trouwen, gerechtigheid, en andere.

Zoals de bijbelteksten subjectieve weergaven zijn van ervarin­gen met God, zo kunnen wij op onze beurt niet anders dan op een subjectieve manier de bijbelteksten lezen. Daarom is het niet zozeer van belang wat de eeuwigdurende boodschap van de tekst is, of wat met de tekst oorspronkelijk bedoeld zou kunnen zijn, maar veel meer wat wij -hier en nu- in de teksten als waardevol herkennen.

Daarmee krijgt de lezer een cruciale rol toebedeeld bij de interpretatie van de Bijbel. Voor onderwijs en opvoeding betekent dat: het kind. Omdat het kind niet zelf kan beslissen over welk verhaal het zich zal gaan buigen om te zien wat het oproept, is het aan de opvoeder om na te gaan welke verhalen kinderen mogelijkerwijs als heilzaam zouden kunnen ervaren. Daarmee wordt inzicht in de psychologie van kinderen van verschillende leeftijden minstens zo belangrijk als de uitleg van bijbelverhalen.

Binnen een schoolteam zullen in discussies over godsdienst en identiteit, dikwijls beweringen worden gedaan die ontleend zijn een van de hierboven geschetste posities. Soms zullen teamleden het roerend met elkaar eens zijn, maar aannemelijk is ook dat ze van mening zullen verschillen. Dikwijls zijn dergelijke verschillen hanteerbaar, zolang mensen maar bereid zijn om te aanvaarden dat iedere stellingname, ook die van henzelf, bekritiseerd kan worden. En zolang dat zo is, moeten we daarmee ons voordeel doen door ons aan elkaar te scherpen.

De waarheid ligt niet altijd in het midden, maar in dit geval kunnen we wel de vraag stellen wat de Openbaring waard is, als het niet ervaren wordt, en wat er te ervaren valt, als er van Openbaring geen sprake is.

Met deze laatste zinnen kunnen we het in de vorige paragrafen opgeroepen contrast hanteer­baar maken, als verschillende accenten van dezelfde vraag naar het verband tussen de Bijbel en ons mens-zijn.

Voor het vak godsdienstonderwijs kunnen we deze discussie echter niet afsluiten met de constatering dat het 'accentver­schillen' betreft. Want beide posities hebben namelijk geleid tot de ontwikkeling van lesmateriaal voor het godsdienstonder­wijs, die op een groot aantal punten van elkaar verschillen. En nu dat materiaal er eenmaal is, zal elke school een keuze moeten maken.

Godsdienstonderwijs, - van negen tot half tien

Hieronder construeren we twee profielen voor het godsdienston­derwijs. Deze profielen hangen samen met de twee opvattingen die we in de vorige paragrafen hebben geschetst. Bovendien geven we aan wat de redenen kunnen zijn om voor een dergelijk profiel te kiezen op grond van de schoolbevolking.

**Vanuit de Bijbel**

Een belangrijk kenmerk van de manier van werken binnen deze richting is de aandacht voor bijbelverhalen. Regelmatig, vaak iedere les wordt een nieuw bijbelverhaal gegeven. Een les­rooster of een andere ordening van bijbelverhalen (bijvoor­beeld: in de ene groep Oude Testament, in de andere Nieuwe Testament), is de kapstok van de lessen. De belangrijkste werkvorm is een instructievorm, namelijk de vertelling.

De bedoeling is niet alleen dat kinderen de vertelde verhalen leren kennen, maar ook dat ze die leren begrijpen. Daartoe wordt de leerkracht toegerust met de nodig geachte achter­grond­informa­tie over bijbelverhalen en een theologische inter­pretatie ervan. Bovendien wordt vaak een verwerking gegeven, die soms gericht is op het beter onthouden van het verhaal (bijvoorbeeld het tekenen of kleuren van bepaalde scènes), het beter begrijpen van het verhaal, door in een kringgesprek bepaalde kwesties aan de orde te stellen, of het inleven van het verhaal, door bijvoorbeeld rollenspellen. Soms worden ook verwerkingen bedacht die erop gericht zijn om de relevantie van het gegeven verhaal te laten ontdekken door kinderen. Het godsdienstonderwijs in deze richting veronderstelt dat de Bijbel iets te zeggen heeft voor en over het leven van mensen, waar zonder niet goed te leven valt. Bijbelverhalen worden verteld met de bedoeling om deze visie op kinderen over te dragen, zodat kinderen ook dat belang aan de Bijbel zullen hechten.

De 'ruimte' die kinderen wordt gegeven om dingen in bijbelver­halen te herkennen en de gekozen werkvormen (interactie, opdrachten, spelvormen) kunnen verschillen. De nadruk op bijbelverha­len kan best samengaan met een veelheid aan werk­vormen.

Maar vanuit de doelstelling: 'Kinderen leren het belang van de Bijbel inzien', wordt de werkwijze gekenmerkt door de insteek: 'Hoe kunnen we dit bijbelverhaal het best uitleggen aan kinde­ren.'

Er is een groot aantal methoden dat op deze manier te werk gaat. Hoewel ze naar vorm vergelijkbaar zijn, kunnen ze inhou­delijk van elkaar verschillen. Lang niet iedereen zal het eens zijn met de specifieke uitleg. Wat dit betreft is 'goed' of 'slecht' nauwelijks aan de orde, het is maar voor welke theo­logische invullingen een team kiest. Die keuze is wel belang­rijk, zeker wanneer een brug geslagen wordt tussen het gods­dienstonder­wijs en andere onderwijsin­houden.

In een school die overwegend bezocht wordt door kinderen die van huis-uit christelijk worden opgevoed, kan gekozen worden voor 'geloof overdragen'. Dat sluit aan bij de situatie van de kinderen thuis. Het godsdienstonderwijs op school maakt inte­graal onderdeel uit van de geloofsopvoeding thuis en in de kerk.

Het is ook mogelijk dat deze vorm van godsdienstonderwijs gekozen wordt in een school waarop veel kinderen zitten die van huis uit niet in een geloof worden opgevoed. Het overdra­gen van een christelijke levensvisie is wel moeilijk in zo'n situatie, omdat het niet of nauwelijks weer­klank vindt in de leefwereld van het kind buiten de school. Maar juist omdat het kind verder niet of nauwelijks niet een gelovige levenshouding wordt gecon­fronteerd, kan de school ervoor kiezen om het geloof op die kinderen over te dragen, of dat althans te proberen.

Wanneer er veel kinderen in de groep zijn die van huis uit in een niet-christelijk geloof worden opgevoed, kan ook gekozen worden voor geloofsoverdracht. We kunnen ervoor kiezen die kinderen in een christelijk geloof bij te brengen, wanneer we ervan overtuigd zijn dat dat beter is voor die kinderen. Wel is dan te voorspellen dat er een groot spanningsveld zal ontstaan tussen de school en de ouders, eventueel de geloofs­gemeen­schap van de ouders. Maar dat kan het risico van de ouders zijn. Op veel christelijke scholen wordt in een eerste gesprek met allochtone ouders erop gewezen dat de school een christelijke school is, en dat de ouders daarmee akkoord moeten kunnen gaan. Wanneer voor het godsdienston­der­wijs wordt besloten om voor een doelstelling in termen van geloofsover­dracht te kiezen, dan moet in dat eerste gesprek met de ouders dat ook duidelijk worden gemaakt. Dan volstaat niet de zin, 'wij zijn een christelijke school', maar moet daaraan toege­voegd worden: 'en wij willen het christelijk geloof ook over­dragen op de kinderen die bij ons op school zitten.'

**Vanuit de leefwereld**

Een belangrijk kenmerk van de manier van werken binnen deze richting is de aandacht voor ervaringen van kinderen. Met het woord 'ervaringen' worden hier niet alleen ingrijpende beleve­nissen bedoeld, maar ook en vooral de alledaagse leefwereld van kinderen en datgene wat ze bezighoudt.

Hiermee samen gaat dat er veel aandacht is voor verschillende werkvormen, vooral interac­tievor­men en spelvormen.

Wat in de godsdienstles aan de orde komt wordt niet opgehangen aan een ordening van bijbelverhalen, maar bijvoorbeeld aan de hand van thema's als 'op reis gaan' en 'feestvie­ren', 'solida­riteit'.

De leerling wordt in staat gesteld om op zoek te gaan naar wat hij ontdekt in godsdienst en zoekt naar een houding ten op­zichte van godsdienst.

De mate, de volgorde en de uitgebreidheid waarin bijbelverha­len aan de orde komen kan verschillen. De nadruk op ervaringen van kinderen kan best samengaan met het regelma­tig vertellen van bijbelverhalen.

Maar vanuit de doelstelling 'Kinderen leren om te gaan met godsdienst, wordt de werkwijze gekenmerkt door de insteek: 'Hoe kunnen we kinderen laten merken dat wat ze meemaken ook te maken heeft met gods­dienst?'

In een school met overwegend christelijke kinderen, kan voor deze vorm van godsdienst­on­derwijs gekozen worden. In dat geval kan een pedagogische visie een reden zijn, waarin ervaringsge­richt leren centraal staat.

Op een school met veel kinderen, die van huis uit niet of nauwelijks met geloven en godsdienst in aanraking komen, kan er ook voor gekozen worden om het godsdienstonder­wijs in te kleden in de richting van geloof ontdekken. Reden daarvoor kan zijn de overweging dat deze kinderen uit zichzelf niet snel geneigd zullen zijn om aan te nemen dat Bijbel en geloof iets is wat erbij hoort. Door ervaringen te interpreteren in het kader van bijbelverhalen en gelovige termen, kun je duidelijk maken dat Bijbel en geloof ergens over gaat.

Op een school met veel kinderen uit verschillende godsdiensti­ge tradities, kan men ook kiezen voor deze vorm van gods­dienstonderwijs. Deze biedt namelijk de ruimte om ervaringen van kinderen te duiden binnen hun eigen traditie.

Godsdienstonderwijs en geestelijke stromingen

Op veel scholen wordt het godsdienstonderwijs gegeven naast het kennisgebied geestelijke stromingen. Dit kennisgebied is ingevoerd in 1985; het houdt in dat leerlingen kennis opdoen van de belangrijkste wereldgodsdiensten en ideologieën. Door­gaans is er, op christelijke scholen, een verschillende bena­dering van het godsdienstonderwijs, vergeleken met geestelij­ke stromingen, Meestal wordt (subtiel of nadrukkelijk) een onder­scheid gemaakt tussen 'wij' en 'zij', ook als de overgedragen informatie overigens correct is en met respect over 'zij' gesproken wordt. Het kennisgebied geestelijke stromingen is een invulling van een van de uitgangspunten van de Wet op het Basisonder­wijs. Het derde uitgangspunt van die wet luidt, dat 'het onderwijs er mede op gericht dient te zijn dat de leer­lingen opgroeien in een multiculturele samenleving'. Door in allerlei vakken aandacht te besteden aan culturen van niet-westerse volkeren, of door aandacht te besteden aan andere culturen in een apart vakgebied, kan dit uitgangspunt (mede) worden ingevuld. Een klein aantal leerkrachten kiest ervoor om in het kader van het godsdienstonderwijs aandacht te besteden aan andere godsdiensten, ofwel geestelijke stromingen.

Die multiculturele samenleving is op sommige plekken van ons land beter zichtbaar dan andere.

Op een school met een groot aantal kinderen uit niet-christe­lijke godsdiensten, kan het lastig zijn om het godsdienston­derwijs en elementen van 'geestelijke stromingen' uit elkaar te houden.

Het is de vraag of dat altijd nodig is. Natuurlijk heeft het 'vermengen' van godsdienst­onderwijs en het kennisgebied gees­telijke stromingen gevolgen voor de identiteit van de hele school (zie onderdeel pluriformiteit).

We zouden dan een vakgebied ontwikkelen dat minder dan gods­dienstonderwijs gericht is op het overdragen van een geloofs­visie, en meer dan geestelijke stromingen rekening houdt met de geloofsbeleving in een godsdienstige traditie.

(Andere) levensbeschouwelijke activiteiten

Op school komen verschillende vieringen voor: verjaardagen, nationale feestdagen, regionale feesten, de school-verjaardag of het naamfeest van de school, openingen en sluitingen van de dag, de week en van het schooljaar.

In deze paragraaf gaat het ons vooral om de viering van gods­dienstige, met name christelijke feesten. Maar de meeste dingen die we hier over vieringen opmerken, gelden ook voor de andere genoemde vieringen.

Een viering is niet alleen een moment van vermaak, een gezel­lig moment waarop de rest van het schoolleven even vergeten wordt. Wat in een viering aan de orde komt, vertoont samenhang met het schoolleven: er worden dingen uitgespeeld, getoond en gezongen die ook in het 'gewo­ne' schoolleven aan de orde zijn of zijn geweest. Voor deze samenhang kunnen we in het algemeen twee aspecten aangeven. In de eerste plaats staat in een viering, ook die van christelijke feesten, een 'dimensie van het bestaan' centraal. De kern van een viering is vaak weer te geven met woorden als dankbaarheid, hoop, vertrouwen, verwon­dering, schuld, verdriet, eenzaamheid, gemeenschap. Deze dimensies spelen ook een rol in het alledaagse schoolwerk, maar vaak impliciet.

In de tweede plaats is een viering meestal een ordening van tijd. Vieringen markeren momenten in de tijd. Dat geldt voor openingen en sluitingen van de dag, de week en het jaar, maar ook van christelijke feesten. Het kerkelijk jaar kent een eigen ritme en indeling. Het kerkelijk jaar kan een indeling geven van het schooljaar, en de vieringen kunnen de momen­ten zijn waarop die indeling in tijd gemarkeerd wordt. Vaak ge­beurt dit ook al als gesproken wordt over het 'kerstrapport' en de 'paasvakantie'.

Een viering is vaak verbonden met muziek, drama of dans. Ook een gezamenlijke maaltijd kan een manier zijn om iets te vieren. De viering van Christelijk feesten is vaak verbonden met elementen uit de kerkelijke liturgie.

De uitvoering van een viering zal zoveel mogelijk worden overgelaten aan de kinderen zelf. Het is immers hun feest, zij moeten in staat gesteld worden om actief te vieren. Dat neemt niet weg dat bij de organisatie de leerkrachten een belangrijke rol spelen. Ze kunnen ook een aandeel nemen in uitvoeringen en hun bijdragen kunnen als 'voorbeeld' gelden voor de leerlingen.

**Verwachtingen** **­**

Wie advertenties leest, waarin leerkrachten gevraagd worden voor het p.c.onderwijs, merkt dat er aan zo'n leerkacht bepaal­de eisen gesteld worden. Het profiel van een p.c. leerkracht kan bijv. het volgende inhouden:

* meelevend lid is van een der prot.chr. kerken
* een goed contact kan onderhouden met kinderen, ouders en collega's
* bereid is zich in te zetten voor activiteiten binnen en buiten de school
* ervaring heeft in het werken met kleuters

Het hangt van het bestuur van de school af welke specifieke eisen op levensbeschouwelijk gebied worden gesteld. Soms wordt kerkelijk meelevend belangrijk gevonden, terwijl een ander bestuur juist het accent legt op het werken vanuit een christelijke levensovertuiging.

Vaak wordt het in bezit hebben van het diploma Christelijk Basis onderwijs als voorwaarde ge­steld.

Voor degenen, die straks werkzaam willen zijn in het Protes­tants-christelijk onderwijs, stelt de Edith Stein/Onderwijscentrum Twente het behalen van het diploma Christelijk Basis Onderwijs als voorwaarde.

Evenals de andere richtingen volgen de p.c. studenten een zestal denominatieve modules, naast levensbeschouwelijke modules als WMB, ZII (deze module) en AMV (Als je mij vraagt- over geeste­lijke stromingen).

Deze willen de aankomend leerkracht voldoende toerusten voor het vormgeven van de identiteit en het geven van godsdienstige vorming.

Als een student zich op het gebied van identiteit en gods­dienstonderwijs nog meer wil profileren wordt hem/haar de gelegenheid geboden normplus modules, in te zetten voor het flexibel traject, te volgen. Er zullen scholen zijn die het op prijs stellen een leerkracht aan te stellen met extra bagage op dit gebied.

# Bijlage 1. Identiteit

|  |
| --- |
| *Organisatie-klimaat* |
| Is er een duidelijke leiding – hoe worden de taken ­gedelegeerd? |
| Hoe is de samenwerking tussen het team? |
| Is er een duidelijk rooster voor lessen, vakan­ties e.d?. |
| Zijn de besluitvormingsprocedures duide­lijk? |
| Heeft men aandacht voor Public Relations? |
| Hoe is de relatie met bv.:   * + - Oudercommissie     - Medezeggenschapsraad     - Bestuur     - buurt, wijk, gemeente     - andere scholen     - speciaal onderwijs |
| *Pedagogische aandachtsvelden* |
| Wat zijn de uitgangspunten voor persoonlijke aandacht voor ieder kind? |
| Is er aandacht voor ontplooiing van individue­le be­gaafdheid? |
| Hoe wordt er omgegaan met leerlingen met gedragsproblemen?­ |
| Is er aandacht voor de ontwikkeling van kritische zin? |
| Is er aandacht voor leren samenwerken en gezelligheid op school? |
| Wordt verwonderd-zijn als een deugd gezien? |
| Wordt tolerantie en respect voor verschillend gedrag gewaardeerd? |
| Is er aandacht voor assertiviteit? |

|  |
| --- |
| *Maatschappelijke gerichtheid* |
| Worden maatschappelijke problemen in de klas besproken? |
| Is er belangstelling voor de actualiteit (jeugd-)jour­naal? |
| Is er aandacht voor vredesopvoeding en milieueducatie? |
| Wordt er wel eens deelgenomen aan acties van (bijv.) Green Peace, Derde wereldwin­kel e.d.? |
| *Levensbeschouwelijke aspecten* |
| Wat zie je terug van de levensbe­schou­we­lijke uitgangspunten die de school hanteert? |
| Heb je de indruk dat de levensbeschouwelijke opvattingen bij het doel van het onderwijs van de school bij iedereen bekend zijn? |
| Speelt levensbeschouwing een rol bij de cultuur van de school? |
| Maakt de school werk van de grond­slag (openbaar, katholiek, protestants christelijk, algemeen bijzonder)? |
| Speelt levensbeschouwing een rol bij het beeld van leerlingen dat gehanteerd wordt? |
| Is levensbeschouwing van betekenis bij de manier van omgang met elkaar in de school? |
| Heeft levensbeschouwing betekenis bij de doelen en materialen van de afzonderlij­ke vakken en leerge­bieden? |
| Wordt er levensbeschouwelijk onder­wijs gegeven? |
| Sluit de school aan bij (levens-)vragen van kin­deren rond zingeving? |
| Wordt de verscheidenheid van levensovertuigingen en opvattingen aan de orde ge­steld? |
| Wordt er geleerd respect te hebben voor ander­mans opvattingen? |
| Bestaat er een relatie met kerk(en)? |
| Worden er vieringen gehouden? |