

Wie is verantwoordelijk voor het levensbeschouwelijk onderwijs op school?

Een probleemverkenning

Paul Vermeer*

Summary

While the Dutch state sets formal aims and requirements for all major school subjects, it remains neutral in view of religious and worldview education. This paper critically assesses this neutral position of the Dutch state and argues that the state should take more responsibility for the aim and content of religious and worldview education in school. To do this, this paper offers a description of the current position of religious and worldview education in the Dutch educational system and also shows that this position is no longer in accordance with the present-day Dutch religious landscape. By comparing the Dutch situation with the position of religious and worldview education in the educational systems of Denmark, England, Russia and Sweden this paper makes a nuanced plea for more state interference with religious and worldview education in school, while the paper at the same time warns for the danger of politicizing religious and worldview education or of ignoring the basic right of parents to opt for religious or worldview education for their children in conformity with their own convictions.

Inleiding

De titel van deze bijdrage is gesteld in de vorm van een vraag: Wie is verantwoordelijk voor het levensbeschouwelijk onderwijs op school?¹ Een vraag die sommige lezers wellicht vreemd in de oren zal klinken. In West-Europese landen is de overheid immers primair verantwoordelijk voor het onderwijs. Dat wil zeggen, in West-Europese landen bestaat er een leerplicht, zorgt de overheid voor de bekostiging van het onderwijs en houdt de overheid toezicht op de kwaliteit van het onderwijs. En dit houdt dan toch ook in, zo zou men althans

* Paul Vermeer is als universitair hoofddocent empirische religiewetenschappen met een bijzondere aandacht voor de godsdienstsociologie verbonden aan de Faculteit der Filosofie, Theologie en Religiewetenschappen van de Radboud Universiteit. Van 1999-2016 was hij tevens verbonden aan de Docentenacademie van de Radboud Universiteit als vakdidacticus voor het schoolvak godsdienst/levensbeschouwing.

kunnen redeneren, dat de overheid tevens verantwoordelijkheid draagt voor het levensbeschouwelijk onderwijs. Maar deze ogenschijnlijk logische gevolgtrekking gaat niet op voor Nederland. Weliswaar faciliteert de Nederlandse overheid het levensbeschouwelijk onderwijs op school, maar zij draagt verder geen inhoudelijke verantwoordelijkheid voor dit onderwijs. Een situatie die vervolgens weer tot de vraag kan leiden wat de gevolgen zijn van een dergelijk beleidsstandpunt voor het levensbeschouwelijk onderwijs op school. Is deze situatie schadelijk voor de praktijk van het levensbeschouwelijk onderwijs op school of juist niet? En als het al schadelijk zou zijn, waarom dan? Deze vragen vormen de inzet van deze bijdrage, waarin ik enkele argumenten voor en tegen meer overheidsbemoeyenis met het levensbeschouwelijk onderwijs tegen elkaar af zal zetten en zo tevens een kritische analyse geef van de huidige situatie van het levensbeschouwelijk onderwijs in Nederland.

Hieronder zet ik daartoe de volgende stappen. Ik begin met een beschrijving van de plaats van het levensbeschouwelijk onderwijs in het Nederlandse, duale onderwijsstelsel. Dit duale onderwijsstelsel is uitloei van de verzulde samenleving die Nederland tot midden van de jaren zeventig van de vorige eeuw is geweest, maar die inmiddels door de levensbeschouwelijke ontwikkelingen van de afgelopen decennia grotendeels tot het verleden behoort. Teneinde dit proces te illustreren, zal ik als tweede stap een korte schets geven van enkele recente levensbeschouwelijke ontwikkelingen binnen de Nederlandse samenleving. Zo wordt tevens duidelijk dat de klassieke legiti-mering van het levensbeschouwelijk onderwijs in Nederland, als een vorm van secundaire of voortgezette religieuze socialisatie, onder druk staat. Als derde stap ga ik in op de plaats van het levensbeschouwelijk onderwijs binnen de onderwijsstelsels van enkele andere Europese landen en laat ik zien op welke wijzen de overheden van deze landen wel verantwoordelijkheid nemen voor dit onderwijs. Vervolgens beschrijf ik op basis van de inzichten van de voorafgaande stappen drie modellen van overheidsbemoeyenis met het levensbeschouwelijk onderwijs op school en plaats bij ieder model enkele kritische kanttekeningen. Een korte slotbeschouwing waarin ik aangeef waar, naar mijn idee, de verantwoordelijk voor het levensbeschouwelijk onderwijs op school idealiter zou moeten liggen, sluit deze bijdrage af.

Levensbeschouwelijk onderwijs en het duale onderwijsstelsel

Openbaar en bijzonder onderwijs in Nederland

Nederland kent een duaal onderwijsstelsel, waarbij openbaar en bijzonder onderwijs naast elkaar bestaan. Hierbij staat openbaar onderwijs voor door de overheid georganiseerd en vormgegeven onderwijs en bijzonder onderwijs voor onderwijs dat uitgaat van particulier initiatief. Dat onderwijs ook op particulier initiatief tot stand kan komen, is uitvloeisel van de vrijheid van onderwijs die in Nederland sinds 1848 grondwettelijk is vastgelegd (Akkermans 1997, 59). Echter, niet alleen is het geven van onderwijs vrij, zoals het in lid 2 van artikel 23 van de Grondwet zo mooi staat geformuleerd, maar ook wordt het openbaar en bijzonder onderwijs op gelijke voet bekostigd door de overheid. Dat wil zeggen, de overheid zorgt zowel voor de volledige bekostiging van het door haar georganiseerde openbare onderwijs als voor de bekostiging van het op particulier initiatief tot stand gekomen bijzonder onderwijs. Deze gelijke bekostiging is het resultaat van de schoolstrijd van de negentiende eeuw die eindigde met de beroemde onderwijsconferentie van 1917. Een financiële gelijkstelling die vervolgens een enorme boost gaf aan de ontwikkeling van het bijzonder onderwijs in Nederland, waardoor vandaag de dag het bijzonder onderwijs het openbaar onderwijs in omvang verre overtreft (Karsten 1997, 47-48; Vermeulen 2006, 354). Zo was volgens het CBS tijdens het schooljaar 2016-2017 69% van de scholen voor primair onderwijs en 71% van de scholen voor voortgezet onderwijs bijzonder en bezocht 69% van alle leerlingen in het primair onderwijs en 77% van alle leerlingen in het voortgezet onderwijs een bijzondere school.²

Historisch gezien, zijn het vooral religieuze groeperingen geweest, zoals orthodox-protestanten en katholieken, die ijverden voor de vrijheid van onderwijs en aansluitend voor de gelijke financiering van het bijzonder onderwijs. Men vond dat het bestaande openbare onderwijs te veel een algemeen, neutraal-christelijk karakter had en daarmee niet dienstig was aan de opvoeding van kinderen vanuit de eigen specifieke geloofsovertuiging (Westerman 2001, 51-58). Daarbij speelde tevens de opvatting dat de opvoeding van kinderen geen overheidstaak is, maar een verantwoordelijkheid van intermediaire groepen als het gezin en de geloofsgemeenschap (Kennedy & Valenta 2006, 338). Vandaar dat het ontvangen van overheidsfinanciering niet mocht leiden tot een inperking van de autonomie van de school. De overheid dient de opvoeding van kinderen wel deels te faciliteren door het financieren van bijzondere scholen, maar inhoudelijk heeft en hoeft de overheid hier geen taak te hebben, zo was de leidende gedachte. Een opvatting die onder meer zijn uitwerking

vond in de zogenaamde vrijheid van richting die vandaag de dag nog steeds voor het bijzonder onderwijs geldt.

Onder deze vrijheid van richting wordt het recht verstaan om in het onderwijs uitdrukking te geven aan de eigen godsdienstige of levensbeschouwelijke overtuiging (Akkermans 1997). Bijzondere scholen zijn op dit vlak daarom niet neutraal waar openbare scholen dat wel moeten zijn. Conform lid 3 van artikel 23 dient openbaar onderwijs immers met eerbiediging van ieders godsdienst of levensovertuiging te worden georganiseerd. Zodoende wordt binnen het openbaar onderwijs geen enkele godsdienst of levensovertuiging gepropageerd en worden leerlingen en personeel ook niet op basis van godsdienst of levensovertuiging geselecteerd. Dit alles geldt niet voor het bijzonder onderwijs. Hier mag men bij de aanname van nieuw personeel selecteren op basis van godsdienst of levensovertuiging en ook mag men op dezelfde gronden leerlingen weigeren (zie artikel 23, lid 6). En, wellicht nog belangrijker, binnen het bijzonder onderwijs mag men ook een bepaalde godsdienst of levensovertuiging propageren, hetgeen in de praktijk meestal wordt vormgegeven door het creëren van een *religieus klimaat* (vieringen, dagopeningen, et cetera) op school en door het verzorgen van *godsdienstonderwijs* of een andere vorm van *levensbeschouwelijk onderwijs*. Aspecten die direct raken aan de vormgeving van de richting van de school en, als uitvloeisel van het recht op vrijheid van onderwijs, geheel en al de verantwoordelijkheid zijn van het bevoegd gezag (schoolbestuur). De overheid is wat deze richtingsrelevante aspecten betreft strikt neutraal en beperkt zich hier dan tot een louter faciliterende rol. Dit houdt onder meer in dat dergelijke richtingsrelevante aspecten bijvoorbeeld niet onder het toezicht van de onderwijsinspectie vallen. Zo doet de onderwijsinspectie in principe geen uitspraken over het religieus klimaat op school en ook wordt het godsdienst- of levensbeschouwelijk onderwijs niet beoordeeld op deugdelijkheid en kwaliteit. Dit alles valt buiten de bevoegdheid van de onderwijsinspectie. Echter, gelet op de volledige bekostiging van het bijzonder onderwijs, worden de kosten van dergelijke richtingsrelevante aspecten, zoals bijvoorbeeld het godsdienstonderwijs, weer wel door de overheid gedragen.

Levensbeschouwelijk onderwijs in Nederland

Zoals uit het voorafgaande reeds naar voren is gekomen, is het levensbeschouwelijk onderwijs in Nederland sterk verbonden met het bijzonder onderwijs. De wens van specifieke religieuze groepen om onderwijs te mogen en kunnen geven vanuit de eigen geloofsovertuiging, hield natuurlijk ook in dat men binnen de bijzondere school confessioneel godsdienstonderwijs wilde verzorgen.

Aldus stond het levensbeschouwelijk onderwijs van meet af aan, en staat het deels nog steeds, in het teken van de secundaire religieuze socialisatie van de leerling als een belangrijk vervolg op de primaire religieuze socialisatie in het gezin (Vermeer 2010). Formeel geldt deze situatie, waarbij levensbeschouwelijk onderwijs vooral is gericht op het verder invoeren van de leerling in de eigen religieuze traditie of levensbeschouwelijke stroming, nog steeds, en laat zich de plaats van het levensbeschouwelijk onderwijs in het Nederlandse onderwijsstelsel het best beschrijven aan de hand van de volgende vier posities (Vermeer & Franken in druk):

- Sinds de invoering van de wet op het basisonderwijs in 1985 dienen leerlingen binnen het *openbaar primair onderwijs* op een objectieve manier geïnformeerd te worden over de belangrijkste religieuze en levensbeschouwelijke stromingen in Nederland (Westerman 2001). Dit gebeurt echter nauwelijks op een systematische manier. De wet stelt enkel dat aandacht dient te worden besteed aan het leergebied geestelijke stromingen (Wet op het Basisonderwijs art. 9.1), maar geeft verder geen aanwijzingen voor de inhoud of vormgeving van dit leergebied (Westerman 2001, 130-134). Levensbeschouwelijk onderwijs in de vorm van een apart schoolvak, voor zover binnen het primair onderwijs überhaupt sprake is van aparte schoolvakken, is hier afwezig. Wel bestaat binnen het openbaar primair onderwijs de mogelijkheid dat leerlingen in overeenstemming met hun levensbeschouwelijke achtergrond facultatief godsdienstig of humanistisch vormingsonderwijs volgen. Dit onderwijs wordt door de betreffende levensbeschouwelijke instanties verzorgd en sinds februari 2017 structureel door de overheid gefinancierd, waarbij openbare basisscholen de verplichting hebben om ouders op deze mogelijkheid van facultatief levensbeschouwelijk onderwijs te wijzen.³
- Binnen het *openbaar voortgezet onderwijs* is niet tot nauwelijks sprake van levensbeschouwelijk onderwijs. Systematische aandacht voor religie en levensbeschouwing, bijvoorbeeld in de vorm van een apart schoolvak, is in het openbaar voortgezet onderwijs vrijwel geheel afwezig (Vreeburg 1993). Ook geldt hier niet de verplichting om leerlingen objectief te informeren over de belangrijkste religieuze en levensbeschouwelijke stromingen. Kerndoel 43 onderbouw VO stelt enkel in zeer algemene termen dat de leerling "(...) leert over overeenkomsten, verschillen en veranderingen in cultuur en levensbeschouwing in Nederland."⁴ Tevens ontbreekt binnen het openbaar voortgezet onderwijs de mogelijkheid van facultatief levensbeschouwelijk onderwijs.

- Binnen het *bijzonder primair onderwijs* is meestal wel sprake van levensbeschouwelijk onderwijs, waarbij op meer orthodoxe scholen met een religieuze grondslag dit levensbeschouwelijk onderwijs doorgaans de vorm heeft van expliciet godsdienstonderwijs, terwijl het binnen meer vrijzinnige scholen eerder gericht is op de algemene levensbeschouwelijke vorming van de leerling en niet zozeer op de voortgezette religieuze socialisatie van de leerling (zie bijvoorbeeld Miedema et al. 2013). Echter, ook voor bijzondere basisscholen geldt de algemene verplichting dat leerlingen op een objectieve manier geïnformeerd dienen te worden over de belangrijkste religieuze en levensbeschouwelijke stromingen in Nederland. Zo is het althans theoretisch mogelijk dat leerlingen op een confessionele basisschool godsdienstles krijgen gericht op hun verdere religieuze socialisatie en tegelijkertijd objectief en onbevooroordeeld worden geïnformeerd over bijvoorbeeld het humanisme of de islam.
- Tot slot is de positie van het levensbeschouwelijk onderwijs binnen het *bijzonder voortgezet onderwijs* grotendeels gelijk aan die van het bijzonder primair onderwijs en is ook hier sprake van een diverse invulling die loopt van traditioneel godsdienstonderwijs tot algemene levensbeschouwelijke vorming (Bertram-Troost & Visser 2017; Vreeburg 1993). Een verschil is wel, dat het levensbeschouwelijk onderwijs binnen het bijzonder voortgezet onderwijs veel vaker de vorm heeft van een apart en herkenbaar schoolvak.

Bovenstaande vier posities tonen aan dat de inbedding van het levensbeschouwelijk onderwijs in het Nederlandse, duale onderwijsstelsel complex is. Tevens laten deze posities zien waar in Nederland de verantwoordelijkheid voor het levensbeschouwelijk onderwijs op school doorgaans ligt. Dit onderwijs is grotendeels de verantwoordelijkheid van de bevoegde levensbeschouwelijke instanties dan wel van de bijzondere schoolbesturen. Weliswaar is het de overheid die betaalt, maar het is niet de overheid die bepaalt. De eerder genoemde autonomie van de bijzondere school is echter niet absoluut en betekent niet dat de overheid in het geheel geen toezicht uitoefent op bijvoorbeeld het reken- of taalonderwijs binnen het bijzonder onderwijs. Maar juist met betrekking tot het levensbeschouwelijk onderwijs wordt deze autonomie nadrukkelijk wel gerespecteerd en houdt de overheid zich verre van enige inhoudelijke bemoeienis (Kennedy & Valenta 2006, 338). Zelfs met betrekking tot het eerder genoemde en voor het gehele – openbaar en bijzonder – primair onderwijs verplichte leergebied geestelijke stromingen, stelde en stelt de overheid zich

nog steeds zeer terughoudend op waar het gaat om de inhoudelijke vormgeving van dit leergebied (Westerman 2001, 123-137).

Levensbeschouwelijke ontwikkelingen in Nederland

Zoals uit het voorafgaande is gebleken, is het levensbeschouwelijk onderwijs in Nederland grotendeels confessioneel. Het vindt overwegend plaats in het bijzonder onderwijs en is, althans in formele zin, nog steeds gericht op de verdere religieuze dan wel levensbeschouwelijke socialisatie van de leerling. Zodoende wordt het levensbeschouwelijk onderwijs vanuit de overheid ook nog steeds gezien als identiteitsgebonden en beperkt zij zich tot een louter faciliterende rol in de vorm van bekostiging. Maar, zo kan men zich afvragen, past deze fundering en legitimering van het levensbeschouwelijk onderwijs nog wel bij het huidige religieus-levensbeschouwelijke landschap. Met het oog op deze vraag zijn drie ontwikkelingen van belang.

Om te beginnen is Nederland de afgelopen decennia in rap tempo *gesecculariseerd*, waardoor de Nederlandse samenleving een van de meest gesecculariseerde samenlevingen van Europa is geworden (Reitsma et al. 2013). Zo laat het meest recente *God in Nederland* onderzoek zien, dat anno 2015 nog slechts een minderheid van zo'n 32% van de Nederlandse bevolking zichzelf beschouwt als aanhanger van een bepaalde religie, terwijl dit in 1966 nog 67% was. Bijgevolg is ook de frequentie van het deelnemen aan religieuze vieringen sterk gedaald onder de Nederlandse bevolking en geeft 59% aan nooit een kerk te bezoeken, terwijl in 1966 35% aangaf nooit een kerk te bezoeken (Bernts & Berghuijs 2016, 21-27). Er is in Nederland dus sprake van een sterke ontkerkelijking, die, in tegenstelling tot de populaire gedachte dat een dalende betrokkenheid bij institutionele religie niet wil zeggen dat mensen ook minder gelovig worden, wel degelijk samenhangt met een daling van het geloof in God en het minder populair worden van centrale christelijke geloofsvoorstellingen (Bernts & Berghuijs 2016, 64-70). Daar komt bij dat deze ontwikkeling vooral het resultaat is van cohortvervanging en dat de jongste generatie het minst betrokken is bij georganiseerde religie. Een beeld dat bijvoorbeeld duidelijk wordt bevestigd door het recente onderzoek van Van Dijk-Groeneboer en Brijan (2013) onder 1434 leerlingen van katholieke en protestants-christelijke middelbare scholen. Van deze leerlingen bezoekt meer dan driekwart (76%) zelden tot nooit een religieuze viering en geeft 38% aan niet te behoren tot een kerk of levensbeschouwelijke groepering. Gegevens die deze onderzoekers doen concluderen dat traditionele, denominationele labels eigenlijk

niet meer van toepassing zijn op de meeste hedendaagse jongeren (Van Dijk-Groeneboer & Brijan 2013, 16-17). Het duale onderwijsstelsel is zodoende uitdrukking van een verzuilde samenleving die feitelijk niet meer bestaat.

Een tweede ontwikkeling heeft betrekking op wat ik eerder *sektariserend* heb genoemd (Vermeer, Scheepers & Kregting 2016). Het proces van secularisering treft namelijk niet alle christelijke kerken in gelijke mate, maar treft vooral mainline kerken, zoals de Protestantse Kerk in Nederland (PKN) en de katholieke kerk, en meer vrijzinnige gemeenschappen als de remonstranten. Verschillende kleinere gereformeerde kerken en verschillende evangelische en pinkstergemeenten, blijven daarentegen stabiel of vertonen zelfs een lichte groei (Becker & De Hart 2006, 30-31; De Hart 2014, 66-76). Deze stabiele kerken of groeikerken behoren veelal tot het meer orthodoxe en behoudende, protestantse deel van de Nederlandse bevolking, waardoor het christendom in Nederland steeds meer een behoudend karakter zal krijgen; deels doordat verschillende van deze orthodoxe en behoudende groepen nog steeds groei kennen, maar vooral ook doordat de gematigde katholieke en protestantse kerken zo sterk krimpen. Daar komt nog bij, dat binnen deze meer behoudende kerken vooral onder jongeren sprake is van een orthodoxe heroriëntatie, waardoor De Hart (2014, 85) zelfs spreekt van een hang naar 'neofundamentalisme' onder de hedendaagse kerkjeugd. Een kerkjeugd die daarmee steeds meer tegenover de hedendaagse cultuur komt te staan en zo een eigen subculturele identiteit ontwikkelt (Vermeer & Scheepers 2017). Overigens blijft deze ontwikkeling niet beperkt tot de christelijke kerken. Zo laat onderzoek van Maliepaard en Gijsberts (2012; zie ook Huijnk 2018) zien, dat onder Turks en Marokkaans-Nederlandse jongeren de betrokkenheid op verschillende aspecten van de islam tijdens het afgelopen decennium is toegenomen, hetgeen vervolgens weer heeft geleid tot een sterkere oriëntatie op de eigen cultuur ten koste van de oriëntatie op de Nederlandse samenleving (Huijnk & Dagevos 2012).⁵

De derde ontwikkeling die ik hier wil noemen, betreft de *weerlegging van de zogenaamde compensatiethese*. In navolging van het beroemde Kendal-onderzoek van Heelas en Woodhead (2005) wordt nog wel eens beweerd, dat er in westerse landen eerder sprake is van een transformatie van religie dan van dalende religiositeit. Religie is geïndividualiseerd en het domein van persoonlijke invulling en keuze geworden, waardoor de dalende betrokkenheid bij institutionele religie niet gelijkstaat aan secularisatie. Immers, zo luidt een populaire gedachte, de opkomst van allerlei vormen van persoonlijke spiritualiteit, bijvoorbeeld in de vorm van newageachtige praktijken of een groeiende interesse in oosterse religies, zal op termijn het verlies van de

traditionele kerken compenseren. Maar voor deze compensatiethese bestaat weinig empirische ondersteuning (Hellemans 2015). Zo laat Bruce (2017) voor het Verenigd Koninkrijk zien, dat de interesse voor alternatieve religies en spiritualiteit toch vooral een niche vormt die het verlies van de traditionele kerken verre van compenseert. Een conclusie die ook volgt uit het laatste *God in Nederland* onderzoek (Bernts & Berghuijs 2016, 146-157). Tevens moet hierbij worden vermeld, dat het vooral de babyboomers zijn die enige interesse tonen in het domein van de alternatieve spiritualiteit en dat de interesse onder jongeren marginaal zo niet bijna geheel afwezig is (De Hart 2014, 101-109; zie ook Heelas & Woodhead 2005, 107-110).

Deze ontwikkelingen geven alle aanleiding om vragen te stellen bij de legitimiteit en opportuniteit van de wijze waarop het levensbeschouwelijk onderwijs, althans formeel, nog steeds is ingebed in het Nederlandse onderwijsstelsel. Immers, gezien het eerder genoemde 'marktaandeel' van het bijzonder onderwijs in Nederland, zo'n 70%, wordt een groot deel van de bijzondere scholen tegenwoordig bevolkt door leerlingen zonder een expliciete religieuze of levensbeschouwelijke identiteit (Vermeer & Franken in druk). Hierdoor is het oorspronkelijke doel van het levensbeschouwelijk onderwijs, namelijk het bevorderen van de voortgezette religieuze of levensbeschouwelijk socialisatie van de leerling, nauwelijks nog haalbaar. Maar betekent dit dan ook dat niet langer de levensbeschouwelijke instanties, maar de overheid verantwoordelijkheid voor het levensbeschouwelijk onderwijs zou moeten nemen? Alvorens ik in het vervolg nader inga op deze vraag, plaats ik de Nederlandse situatie eerst in internationaal perspectief.

Levensbeschouwelijk onderwijs in Denemarken, Engeland, Zweden en Rusland

Zoals we hebben gezien, respecteert de Nederlandse overheid de autonomie van bijzondere scholen en vermijdt zij iedere inhoudelijke bemoeienis met het levensbeschouwelijk onderwijs in het bijzonder onderwijs en waakt zij tevens streng over de levensbeschouwelijke neutraliteit van het openbaar onderwijs. Een dergelijke neutrale houding is echter geen gemeengoed in Europa. In verschillende andere Europese landen is eerder sprake van een actieve overheidsbemoeienis met het levensbeschouwelijk onderwijs; zij het vaak om zeer uiteenlopende redenen. Ter illustratie zal ik hieronder kort ingaan op de plaats van het levensbeschouwelijk onderwijs op school in de onderwijsstelsels van Denemarken, Engeland, Zweden en Rusland.⁶

Denemarken is een van de Scandinavische landen dat nog steeds een staatskerk heeft. Desalniettemin is in Denemarken de overheid, en niet de evangelisch-lutherse kerk van Denemarken, primair verantwoordelijk voor het levensbeschouwelijk onderwijs. Zo stelt de overheid uiteindelijk eindtermen en inhouden vast, waarbij zij wordt geadviseerd door een commissie van godsdienstwetenschappers, theologen en docenten en niet door formele vertegenwoordigers van de Deense kerk (Jensen 2013). Toch leidt deze situatie er niet toe dat het levensbeschouwelijk onderwijs in Denemarken geheel ontdaan is van kerkelijke invloeden. In het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs (voor leerlingen van 6 - 16 jaar) is het levensbeschouwelijk onderwijs een verplicht schoolvak en als het ware 'semi-confessioneel' met een primaire gerichtheid op het overdragen van kennis over de evangelisch-lutherse traditie. Zoals gezegd, is dit onderwijs in principe verplicht, maar ouders kunnen hun kinderen aan dit onderwijs onttrekken als zij daar principiële redenen voor hebben. Daarnaast heeft de Deense kerk het recht om vormingsbijeenkomsten te organiseren voor leerlingen van 13 - 14 jaar en om dit mogelijk te maken is er voor deze leeftijdsgroep geen verplicht levensbeschouwelijk onderwijs op school in de klassen 7 en 8 (Jensen & Kjeldsen 2013, 190). In de bovenbouw van het voortgezet onderwijs (voor leerlingen van 16 - 19 jaar) is het levensbeschouwelijk onderwijs niet-confessioneel en heeft het een sterk godsdienstwetenschappelijk karakter. Ook dit onderwijs is verplicht, maar in tegenstelling tot het semi-confessionele levensbeschouwelijk onderwijs in de onderbouw kunnen ouders hun kinderen niet aan dit levensbeschouwelijk onderwijs in de bovenbouw onttrekken.

Evenals Denemarken kent ook Engeland (en Wales) een staatskerk, de *Church of England*, die hier een meer indirecte invloed heeft op het levensbeschouwelijk onderwijs. Levensbeschouwelijk onderwijs, in Engeland *religious education* genaamd, is geen onderdeel van het zogenaamde nationale curriculum en is daarom ook niet gericht op nationale door de overheid uitgevaardigde eindtermen, maar op eindtermen en inhouden die op regionaal niveau zijn opgesteld door zogenaamde *Local Education Authorities* (LEA's). Teneinde de eindtermen en inhouden voor het levensbeschouwelijk onderwijs vast te stellen, roepen deze LEA's een vergadering bijeen bestaande uit: vertegenwoordigers van LEA, docenten, vertegenwoordigers van de *Church of England* en vertegenwoordigers van de denominaties en religies die in de betreffende regio present zijn. Zo wordt een *locally agreed syllabus* gemaakt die bindend is voor het levensbeschouwelijk onderwijs in de regio. Overigens geeft de overheid op nationaal niveau wel een model syllabus uit waarop de lokale syllabus gebaseerd dient te zijn. De plaatselijke LEA's hebben dus de ruimte om met

onderwerpen te schuiven, andere accenten te leggen e.d., maar wel binnen nationale kaders. Ondanks deze indirecte invloed van de *Church of England* is het levensbeschouwelijk onderwijs in de meeste scholen niet-confessioneel.⁷ Met de invoering van de *Education Reform Act* in 1988 heeft confessioneel gebonden godsdienstonderwijs, *religious instruction* genaamd, plaats gemaakt voor het niet-confessionele *religious education*, dat primair dient om leerlingen te informeren over de belangrijkste religieuze en levensbeschouwelijke stromingen in de regio (Jackson & O'Grady 2007, 184). Dit niet-confessioneel godsdienstonderwijs is verplicht voor leerlingen van 11 tot 16 jaar, maar ouders hebben het recht om hun kinderen aan dit onderwijs te onttrekken als dat niet strookt met hun geweten (Kay 2000, 14).

Alhoewel de lutherse kerk van Zweden tot 2000 een staatskerk was, heeft zij al sinds het begin van de twintigste eeuw geen invloed meer op het levensbeschouwelijk onderwijs op Zweedse scholen (Almén 2000, 61-63). In Zweden is de overheid volledig verantwoordelijk voor het levensbeschouwelijk onderwijs en het is ook de overheid die hier eindtermen en richtlijnen voor het levensbeschouwelijk onderwijs uitvaardigt (Johansson 2008). Qua doel en inhoud is het levensbeschouwelijk onderwijs in Zweden een soort samengaan van 'religiekunde' en 'levensbeschouwelijke vorming', dat erop gericht is leerlingen kennis van het christendom en andere geestelijke stromingen mee te geven en hen tevens wil helpen bij het ontwikkelen van een eigen levensbeschouwing. Het betreft hier een verplicht schoolvak in zowel het primair als voortgezet onderwijs (voor leerlingen van 6 - 19 jaar) en ouders hebben niet het recht om hun kinderen aan deze vorm van levensbeschouwelijk onderwijs te onttrekken (Almén 2000). De laatste tijd kent Zweden een groeiend aantal private scholen waarvan sommige ook een confessionele grondslag hebben, maar ook deze scholen moeten het algemene model volgen en hebben niet het recht om bijvoorbeeld confessioneel godsdienstonderwijs aan te bieden.

Verplicht en door de overheid gesanctioneerd levensbeschouwelijk onderwijs is een zeer recent fenomeen in Rusland. Sinds 1 september 2012 is levensbeschouwelijk onderwijs verplicht voor alle Russische leerlingen van 9 - 11 jaar (klas vier en vijf van het primair onderwijs), waarbij ouders niet de mogelijkheid hebben om hun kinderen aan dit onderwijs te onttrekken. Formeel gaat het hierbij om niet-confessioneel levensbeschouwelijk onderwijs onder verantwoordelijkheid van de Russische overheid, en het is ook de overheid die de eindtermen voor het levensbeschouwelijk onderwijs vaststelt, maar informeel is de invloed van de Russisch-orthodoxe kerk zeer groot. Dit niet-confessioneel levensbeschouwelijk onderwijs wordt aangeduid als 'fundamentele beginselen van religieuze culturen en seculiere ethiek' en bestaat uit zes

modules: (oosters-orthodox) christendom, islam, jodendom, boeddhisme, wereldgodsdiensten en ethiek. Uit deze zes modules dienen ouders dan één module voor hun kind te kiezen, waarbij ouders de vrijheid hebben om die module te kiezen die het meest aansluit bij hun eigen geloofsovertuiging of levensbeschouwing (Blinkova & Vermeer 2018, 195). Zoals gezegd, is het levensbeschouwelijk onderwijs in Rusland formeel niet-confessioneel, maar in de praktijk dient het toch vooral de voortgezette religieuze socialisatie van de leerling (Kozyrev 2007). Een kenmerk dat nog wordt versterkt door het feit, dat de syllabi die worden gebruikt voor de modules over het orthodox christendom, de islam, het jodendom en het boeddhisme de goedkeuring behoeven van de betreffende religieuze autoriteiten.

In tegenstelling tot de Nederlandse overheid nemen de overheden in Denemarken, Engeland, Zweden en Rusland duidelijk meer inhoudelijke verantwoordelijkheid voor het levensbeschouwelijk onderwijs op school. Deze overheden doen dit echter op verschillende wijzen en iedere vorm van overheidsbemoeyenis brengt weer specifieke voor- en nadelen met zich mee, zoals ik in de volgende paragraaf zal laten zien.

Drie modellen van overheidsbemoeyenis met levensbeschouwelijk onderwijs

Op basis van de bovenstaande beschrijving van de wijzen waarop de overheden van Nederland, Denemarken, Engeland, Zweden en Rusland verantwoordelijkheid nemen voor het levensbeschouwelijk onderwijs op school, laten zich naar mijn idee drie modellen onderscheiden. Bij gebrek aan een bestaande of algemeen aanvaarde typologie, verwijs ik naar deze modellen als het neutrale model, het staatsmodel en het pedagogisch model.

Het moge duidelijk zijn dat de Nederlandse overheid het *neutrale model* hanteert. De levensbeschouwelijke vorming van leerlingen wordt in Nederland niet als een taak van de overheid gezien, maar primair als de verantwoordelijkheid van intermediaire groepen als het gezin en de geloofsgemeenschap. De Nederlandse overheid respecteert de autonomie van deze groepen en beperkt zich wat de levensbeschouwelijke vorming van leerlingen betreft tot een louter faciliterende rol (bekostiging). Bij deze louter faciliterende rol zijn echter verschillende kanttekeningen te plaatsen.

Een eerste bezwaar is hierboven al deels naar voren gekomen. De intermediaire groepen die in het Nederlandse onderwijsstelsel de verantwoordelijkheid voor het levensbeschouwelijk onderwijs dragen, zijn grotendeels

verdwenen en hebben aan maatschappelijke invloed flink ingeboet. Bijgevolg is veel levensbeschouwelijk onderwijs geen door ouders verlangd onderwijs meer (Vermeer & Franken in druk). Enkel binnen scholen die zich verbonden weten met een van de kleinere, orthodoxe protestantse kerken of met de islam kan het levensbeschouwelijk onderwijs nog de klassieke taak van voortgezette levensbeschouwelijke en religieuze socialisatie vervullen. In deze gevallen is de neutrale faciliterende rol van de Nederlandse overheid zodoende vooral dienstig aan het in stand houden en verder versterken van een specifieke, religieuze subcultuur. Gezien de toegenomen etnische en religieuze diversiteit in de Nederlandse samenleving is het echter de vraag of dit wenselijk is en of dit niet interfereert met de, onder meer door Pels (2012) bepleite, pedagogische functie van het onderwijs van leerlingen leren omgaan met culturele en levensbeschouwelijke diversiteit.

Een tweede kanttekening betreft de feitelijke praktijk van het levensbeschouwelijk onderwijs in Nederland. Aangezien de Nederlandse overheid zich beperkt tot een louter faciliterende rol en geen inhoudelijke bemoeienis met dit onderwijs heeft, is de feitelijke praktijk van het levensbeschouwelijk onderwijs in Nederland zeer divers. Zoals ik hierboven al heb laten zien, loopt deze praktijk uiteen van een sterke nadruk op geloofsoverdracht en religieuze socialisatie tot het in zeer algemene termen willen bijdragen aan de religieuze of levensbeschouwelijke vorming van leerlingen (Bertram-Troost & Visser 2017; Vermeer & Franken in druk). Daarnaast leidt deze neutrale houding er ook toe, dat in het openbaar onderwijs systematische aandacht voor religie en levensbeschouwing vaak ontbreekt. Hierdoor schiet het Nederlandse onderwijs, althans voor een deel, tekort met betrekking tot een belangrijk hoofddoel van het onderwijs; namelijk: leerlingen begrip bijbrengen van de wereld waarin ze leven. Een hoofddoel dat zeker ook vraagt om systematische kennis van het verschijnsel religie. Immers, zowel vanuit een mondiaal als vanuit een lokaal perspectief is kennis over religie belangrijk.

Secularisatie mag dan wijdverbreid zijn in West-Europa, mondiaal gezien is dit zeker niet het geval (Zie bijvoorbeeld Davie 2002; Norris & Inglehart 2004). Nog altijd is een groot deel van de wereldbevolking religieus en vormen atheïsten en agnosten een minderheid. Daarnaast heeft religie in verschillende delen van de wereld ook nog steeds een grote invloed op het culturele, sociale en politieke leven. Zo verlangt de mondiale situatie van religie dat ook binnen het Nederlandse onderwijs op een systematische wijze aandacht wordt besteed aan religie en levensbeschouwing. In deze tijd van globalisering en wijdverbreide informatie-technologie worden mensen, en zeker ook jongeren, door de media bijna dagelijks geconfronteerd met religieuze gebeurtenissen,

onrust en conflicten waar ook ter wereld, hetgeen systematische kennis van religie en andere levensbeschouwelijke stromingen onontbeerlijk maakt. Maar ook lokale ontwikkelingen vragen om systematische kennis van religie. Door migratie is de bevolkingssamenstelling van veel West-Europese landen de afgelopen decennia sterk veranderd. Zo was in Nederland in 1971 nog geen 0.5% van de bevolking moslim, terwijl het aandeel moslims tegenwoordig wordt geschat op 6% van de bevolking (Huijnk 2018). Oftewel, sinds 1971 is de relatieve omvang van het aantal moslims in Nederland meer dan vertienvoudig! Hierdoor heeft de islam zich ontwikkeld tot de tweede religie van Nederland en is ook de zichtbare presentie van moslims in de Nederlandse samenleving sterk toegenomen. Maar hoe moeten Nederlandse jongeren deze ontwikkelingen verstaan als hun kennis van religie, en in dit geval van de islam, oppervlakkig en fragmentarisch is? Niet voor niets stelt Pels (2012) daarom dat het een belangrijke pedagogische opdracht van het onderwijs is om jongeren voor te bereiden op de multi-etnische samenleving en de omgang met culturele en levensbeschouwelijke diversiteit. Een pedagogische opdracht die naar mijn idee dus ook verlangt, dat jongeren systematisch kennis verwerven van religie en levensbeschouwing.

De neutrale houding van de Nederlandse overheid inzake het levensbeschouwelijk onderwijs op school zorgt er zo voor dat leerlingen op zeer verschillende manieren en met uiteenlopende bedoelingen met religie en levensbeschouwing in aanraking komen. Binnen een deel van het bijzonder onderwijs wordt zeker op een systematische wijze aandacht besteed aan religie en levensbeschouwing en kunnen leerlingen een genuanceerde visie ontwikkelen op deze verschijnselen. Maar deze neutrale houding maakt het ook mogelijk, dat binnen een weliswaar kleiner deel van de bijzondere scholen de hierboven genoemde hang naar 'neofundamentalisme' onder bepaalde groepen jongeren wordt gevoed of dat binnen grote delen van het openbaar onderwijs systematische aandacht voor religie en levensbeschouwing vrijwel afwezig is en dat jongeren op deze terreinen ongeletterd blijven.

Bij de neutrale houding van de Nederlandse overheid inzake het levensbeschouwelijk onderwijs zijn dus verschillende kanttekeningen te plaatsen. Desondanks wijzen voorstanders van het neutrale model vaak op een verondersteld belangrijk voordeel van dit model; het biedt een waarborg tegen een staatspedagogiek. Dit veronderstelde voordeel brengt me bij de bespreking van wat ik hierboven het *staatsmodel* heb genoemd. Zoals Leune (1998) laat zien, wordt de Nederlandse onderwijsgeschiedenis gekenmerkt door een steeds terugkerende discussie over de normatieve taak of pedagogische opdracht van de school. Moet de school naast vakkennis ook waarden en normen overdragen

en, zo ja, welke waarden en normen dan? Vaak hadden deze debatten een godsdienstige achtergrond, waarbij godsdienstige en levensbeschouwelijke groeperingen sterk de normatieve taak van het onderwijs benadrukten om daarbij meteen te benadrukken dat het niet aan de overheid is om te bepalen welke waarden en normen dan moeten worden overgedragen. Dit laatste werd, en wordt door sommige verdedigers van het neutrale model nog steeds, gezien als een ongewenste inmenging van de overheid in het opvoedingsproces of als een vorm van staatspedagogiek.

Dat een grotere overheidsbemoeyenis met het levensbeschouwelijk onderwijs kan leiden tot een bepaalde vorm van staatspedagogiek is zeker een reëel gevaar. Zo toont een kritische analyse van het levensbeschouwelijk onderwijs in Rusland aan, dat het hier niet enkel gaat om leerlingen bijvoorbeeld kennis van een bepaalde religieuze traditie bij te brengen, maar ook en vooral om leerlingen patriottisme en nationalisme bij te brengen (Blinkova & Vermeer 2018). Deze tendens komt ook sterk naar voren in de module over het oosters-orthodox christendom, waarin voortdurend de hechte band tussen de Russisch-orthodoxe kerk en de Russische staat wordt benadrukt en de Russisch-orthodoxe kerk wordt gepresenteerd als een onlosmakelijk onderdeel van de Russische cultuur (Blinkova & Vermeer 2017). Door deze bemoeienis van de Russische overheid dreigt het gevaar dat het levensbeschouwelijk onderwijs uiteindelijk ontaardt in een vorm van politieke indoctrinatie. Een gevaar van politieke indoctrinatie dat bijvoorbeeld ook dreigde toen in Engeland in 1988 de *Education Reform Act* werd ingevoerd en *religious instruction* plaatsmaakte voor *religious education*. Weliswaar werd hierdoor het levensbeschouwelijk onderwijs, zoals ik hierboven al heb aangegeven, niet-confessioneel van karakter en kreeg een godsdienstwetenschappelijke oriëntatie de overhand boven een theologische oriëntatie, een onderliggend doel van de conservatieve Thatcher-regering was ook om de overdracht van met name christelijke waarden en normen in de school veilig te stellen (Jackson 2004, 22-38; Kay 2000, 42-43). Na de Tweede Wereldoorlog was de Britse samenleving immers in rap tempo veranderd in een multiculturele en multireligieuze samenleving en werd binnen het levensbeschouwelijk onderwijs meer en meer aandacht besteed aan andere niet-christelijke religies. Door middel van de *Education Reform Act* wilde de Thatcher-regering de positie van het christendom veilig stellen en zo werd bepaald dat de *agreed syllabus* duidelijk moet weergeven dat het christendom de dominante religieuze traditie in Engeland is. Ofschoon minder patriottistisch en nationalistisch georiënteerd dan de Russische bemoeienis met het levensbeschouwelijk onderwijs, laat dit Engelse voorbeeld eveneens zien dat overheidsbemoeienis met het levensbeschouwelijk

onderwijs ook politieke doelen kan dienen in de vorm van het versterken van een nationale cultuur. Een tendens die ook nog enigszins zichtbaar is in Denemarken, waar de nadruk ligt op het overdragen van algemene, religieus georiënteerde waarden en van kennis van de evangelisch-lutherse traditie als fundament van de Deense cultuur (Jensen & Kjeldsen 2013).

Waar het neutrale model in Nederland leidt tot een gebrek aan systematische aandacht voor religie en levensbeschouwing op althans een substantieel deel van de Nederlandse scholen, leidt het staatsmodel tot een soort van staatspedagogiek en een politisering van het levensbeschouwelijk onderwijs. Dit laatste is duidelijk zichtbaar in een land als Rusland, terwijl ook in West-Europese landen als Engeland en Denemarken elementen van een dergelijke politisering deels nog steeds zichtbaar zijn. Het *pedagogisch model*, zoals dat bijvoorbeeld in Zweden gestalte heeft gekregen, vormt nu een midden tussen de uitersten van neutraliteit en staatspedagogiek. Maar, zoals ik zal laten zien, kleven er ook aan het pedagogische model bezwaren.

Ik noem de wijze waarop de Zweedse overheid verantwoordelijkheid neemt voor het levensbeschouwelijk onderwijs het pedagogisch model, omdat hier sterk de nadruk ligt op de levensbeschouwelijke vorming van het individuele kind of jongere. Deze pedagogische oriëntatie stamt al uit het begin van de twintigste eeuw. Ondanks het feit dat Zweden tot 2000 een staatskerk kende, is de actieve betrokkenheid van de bevolking bij de kerk aan het eind van de negentiende eeuw al bijzonder laag en zijn naast de lutherse staatskerk ook andere christelijke denominaties present in de Zweedse samenleving. De Zweedse overheid reageert dan op deze sociaal-culturele situatie door al in 1919 een vorm van niet-confessioneel, algemeen christelijk godsdienstonderwijs in te voeren dat verplicht is voor alle leerlingen. Het idee was om leerlingen zo bekend te maken met de volle breedte van het christelijk geloof, en later als de Zweedse samenleving ook meer een multiculturele en multireligieuze samenleving is geworden, met de breedte aan religieuze en levensbeschouwelijk stromingen, opdat leerlingen zelf een religieuze dan wel levensbeschouwelijke identiteit kunnen ontwikkelen. Volgens Almén (2000, 63-64) koos de Zweedse overheid zo expliciet voor het perspectief van het kind en niet voor de wens van ouders om hun kinderen ook op school volgens bepaalde levensbeschouwelijke principes op te (laten) voeden. Aldus is de Zweedse overheid verre van neutraal, omdat ze zich expliciet en ook inhoudelijk met het levensbeschouwelijk onderwijs bemoeit. Tegelijkertijd vermijdt de Zweedse overheid een sterke politisering van het levensbeschouwelijk onderwijs, omdat het christendom niet als normatief ideaal wordt gepresenteerd en de nadruk ligt op de persoonsvorming van de individuele leerling.

Zo lijkt het pedagogisch model het meest ideale model om de overheidsbemoeyenis met het levensbeschouwelijk onderwijs vorm te geven. Toch kleeft ook aan dit model een fundamenteel bezwaar. Ouders kunnen binnen dit model namelijk geen aanspraak maken op (levensbeschouwelijk) onderwijs gebaseerd op levensbeschouwelijke uitgangspunten die aansluiten bij hun eigen levensovertuiging, terwijl dit wel een fundamenteel en internationaal erkend recht van ouders is.⁸ De Zweedse uitwerking van het pedagogisch model, waarbij het ouders niet is toegestaan om hun kinderen op ideologische gronden aan het levensbeschouwelijk onderwijs te onttrekken noch zelf onderwijs voor hun kinderen te organiseren, leidt zo tevens tot een aantasting van de fundamentele rechten van ouders.

Besluit

Zoals in het voorafgaande duidelijk is geworden, kunnen overheden op zeer verschillende manieren omgaan met het levensbeschouwelijk onderwijs op school. Zo hebben specifieke historische ontwikkelingen ertoe geleid dat de Nederlandse overheid een neutrale houding inneemt ten opzichte van het levensbeschouwelijk onderwijs, waarbij zij vooral faciliteert maar niets inhoudelijk dicteert. Deze houding is echter om verschillende redenen niet meer adequaat. Ze gaat terug op of veronderstelt een levensbeschouwelijk landschap, de verzuilde Nederlandse samenleving, dat niet meer bestaat; ze werkt de vorming en bestendiging van specifieke religieuze subculturen in de hand; en deze houding heeft ertoe geleid dat de feitelijke praktijk van het levensbeschouwelijk onderwijs in Nederland erg versnipperd is geraakt. Gevolg van dit alles is, dat veel leerlingen in het Nederlandse onderwijs of helemaal geen kennis over religie en levensbeschouwing verwerven of met name specifieke kennis verwerven van één religieuze of levensbeschouwelijk traditie. Zo komt een belangrijk hoofddoel van onderwijs, namelijk leerlingen begrip bijbrengen van de wereld waarin ze leven, in het gedrang, omdat kennis van de wereld ook om kennis van religie en levensbeschouwing vraagt.

Naar mijn idee zijn dit genoeg redenen voor de Nederlandse overheid om haar houding ten opzichte van het levensbeschouwelijk onderwijs te heroverwegen. Dit onderwijs geheel en al in handen leggen van religieuze en levensbeschouwelijk instanties is binnen de huidige sociaal-culturele context inadequaat en niet meer opportuun. De Nederlandse overheid zou op zijn minst het hierboven reeds genoemde kerndoel 43 moeten uitsplitsen in onder meer een apart kerndoel voor religie en levensbeschouwing dat ook veel

concreter wordt geformuleerd dan de huidige en vage formulering dat de leerling leert over overeenkomsten, verschillen en veranderingen in cultuur en levensbeschouwing in Nederland; én de Nederlandse overheid zou er ook veel beter op toe moeten zien dat scholen daadwerkelijk systematisch aandacht besteden aan dit doel en dat dit doel ook gehaald wordt. Uiteraard zullen sommige verdedigers van de neutrale positie van de Nederlandse overheid inzake het levensbeschouwelijk onderwijs op dit voorstel reageren door te wijzen op het spook van de staatspedagogiek. Maar een dergelijke reactie lijkt me zowel onterecht als ongegrond.

Dat een grotere overheidsbemoeyenis met het levensbeschouwelijk onderwijs kan leiden tot een zekere ideologisering en politisering van dit onderwijs is een reëel gevaar. De bovenstaande voorbeelden van de ontwikkelingen in Engeland en vooral Rusland tonen dit duidelijk aan. Waakzaamheid blijft hier altijd geboden. Echter, als het gaat om de normatieve taak of pedagogische opdracht van de school is de Nederlandse overheid al lang niet meer neutraal. Sinds 2006 zijn scholen immers verplicht om aan burgerschapsvorming te doen en dienen scholen 'basiswaarden' over te dragen als: vrijheid van meningsuiting, gelijkwaardigheid, begrip, verdraagzaamheid, het afwijzen van onverdraagzaamheid en non-discriminatie (Dijkstra 2006). Met andere woorden, de grotere overheidsbemoeyenis met het levensbeschouwelijk onderwijs waar ik voor pleit, betekent niet dat de Nederlandse overheid daarmee voor het eerst haar terughoudendheid inzake de waardenoverdracht op school zou laten varen. Overigens komt daar nog bij, dat mijn pleidooi voor structurele en systematische aandacht voor religie en levensbeschouwing in zowel het bijzonder als het openbaar onderwijs eerst en vooral gericht is op het bereiken van cognitieve doelen (zie bijvoorbeeld Vermeer 2012). Daarnaast lijkt me de angst voor een ideologisering en politisering van het levensbeschouwelijk onderwijs in de vorm van een staatspedagogiek ook ongegrond, omdat de pluriformiteit binnen het Nederlandse politieke bestel het feitelijk al onmogelijk maakt dat één ideologische visie in het onderwijs overheerst.

Een laatste punt betreft het recht van ouders om onderwijs te verlangen voor hun kind dat aansluit bij hun eigen levensbeschouwelijke overtuiging. Het gaat hier om een fundamenteel recht, waarop bijvoorbeeld ook het Nederlandse, duale onderwijsstelsel is gebaseerd, dat echter makkelijk geschonden kan worden als de overheid de verantwoordelijkheid voor het levensbeschouwelijk onderwijs naar zich toetrekt. De ontwikkelingen in Zweden laten dit duidelijk zien. Vandaar dat ik niet pleit voor meer overheidsbemoeyenis met het levensbeschouwelijk onderwijs ten koste van de invloed van de verschillende levensbeschouwelijke instanties. Mijn ideaal zou daarentegen zijn, dat de

overheid er scherp over waakt dat op alle scholen in Nederland systematisch aandacht wordt besteed aan religie en levensbeschouwing, waarbij deze verschijnselen in de volle breedte en diepte worden bestudeerd zonder dat daarbij een confessioneel of gelovig perspectief wordt ingenomen. Daarnaast zouden bijzondere scholen dan het recht behouden om leerlingen nader in te voeren in de specifieke religieuze of levensbeschouwelijke traditie die de grondslag van de school vormt. Deze bijdrage moet dan ook niet opgevat worden als een pleidooi voor een herziening of afschaffing van artikel 23. Het gaat mij slechts om een versterking van het levensbeschouwelijk onderwijs op school, want dat is hard nodig.

Noten

1. In deze bijdrage hanteer ik de term 'levensbeschouwelijk onderwijs' als een overkoepelende term voor alle vormen van onderwijs waarin aandacht voor godsdienst en/of levensbeschouwing centraal staat. Uiteenlopende praktijken als bijvoorbeeld humanistisch vormingsonderwijs of islamitisch godsdienstonderwijs beschouw ik beide dus als vormen van levensbeschouwelijk onderwijs. Met het bijvoeglijk naamwoord 'confessioneel' wil ik aangeven dat het betreffende levensbeschouwelijke onderwijs vertrekt vanuit één bepaalde religieuze of levensbeschouwelijke traditie en, althans formeel, deze religieuze of levensbeschouwelijke traditie ook wil overdragen op de leerling.
2. Zie hiervoor: <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/03753/table?ts=1523958823502>
3. Ouders kunnen op deze wijze kiezen voor katholiek, protestants-christelijk, islamitisch en hindoeïstisch godsdienstig vormingsonderwijs (GVO) of voor boeddhistisch en humanistisch vormingsonderwijs (HVO). Meer informatie is te vinden op de website van het Dienstencentrum GVO en HVO: www.gvoenhvo.nl.
4. Het volledige kerndoel 43 luidt: "De leerling leert over overeenkomsten, verschillen en veranderingen in cultuur en levensbeschouwing in Nederland, leert eigen en anderen leefwijze daarmee in verband te brengen, leert de betekenis voor de samenleving te zien van respect voor elkaars opvattingen en leefwijzen, en leert respectvol om te gaan met seksualiteit en met diversiteit binnen de samenleving, waaronder seksuele diversiteit." De volledige lijst van kerndoelen is hier te vinden: <http://www.slo.nl/voortgezet/onderbouw/Kerndoelen/>.
5. Overigens is het omgekeerde ook mogelijk, dat gevoelens van uitsluiting en discriminatie onder Turks- en Marokkaans-Nederlandse jongeren leiden tot een sterkere oriëntatie op de eigen cultuur en vervolgens tot het aanhalen van de banden met de religieuze gemeenschap (Huijnk 2018, 29-30).
6. Elders heb ik een meer gedetailleerde vergelijking gemaakt van het levensbeschouwelijk onderwijs in deze landen (zie Blinkova & Vermeer 2018).
7. Binnen de zogenaamde *voluntary aided schools* mag het levensbeschouwelijk onderwijs wel confessioneel zijn. Ook hoeft men in deze scholen niet de *agreed syllabus* te volgen, maar mag men de *denominational syllabus* volgen die dan wel door de betreffende kerkelijke of religieuze autoriteiten moet zijn goedgekeurd. *Voluntary aided schools* zijn te vergelijken met de bijzonder, confessionele scholen in Nederland. In

- Engeland en Wales worden deze scholen echter maar voor een klein deel bekostigd door de overheid, waardoor het aantal *voluntary aided schools* relatief laag is.
8. Zo wordt bijvoorbeeld in het *Europees Verdrag voor de Rechten van de Mens* niet alleen het recht op onderwijs erkend, maar ook het recht van ouders om onderwijs te kiezen in overeenstemming met hun eigen godsdienstige en filosofische overtuigingen (art. 2 van het eerste aanvullend protocol). Een recht dat voorts ook weer is erkend in artikel 18, lid 4, van het *United Nations International Covenant on Civil and Political Rights*.

Literatuur

- Almén, E. (2010),
 Religious Education in Sweden, in: Almén E. & H.C. Øster (eds.), *Religious Education in Great Britain, Sweden and Russia: Presentations, Problem Inventories and Commentaries*, Linköping: Linköping University Electronic Press, 60-91.
- Akkermans, P.W.C. (1997),
 De juridische vormgeving van de onderwijsverzuiling, in: Dijkstra, A.B., J. Dronkers & R. Hofman (red.), *Verzuiling in het onderwijs. Actuele verklaringen en analyse*, Groningen: Wolters-Noordhoff, 57-83.
- Becker, J. & J. de Hart (2006),
Godsdienstige veranderingen in Nederland. Verschuivingen in de binding met de kerken en de christelijke traditie, Den Haag: SCP.
- Bernts, T. & J. Berghuijs (2016),
God in Nederland 1966-2015, Utrecht: Ten Have.
- Bertram-Troost, G. & T. Visser (2017),
Godsdienst/levensbeschouwing, wat is dat voor vak? Docenten godsdienst/levensbeschouwing over zichzelf en hun vak, nu en in de toekomst, Woerden: Verus.
- Blinkova, A. & P. Vermeer (2017),
 Religious Education in Russia: a Critical Analysis of a Widely Used Textbook, in: *British Journal of Religious Education*, DOI: 10.80/01416200.2017.1405794.
- Blinkova, A. & P. Vermeer (2018),
 Religious education in Russia: A comparative and critical analysis, in: *British Journal of Religious Education*, 40 (2), 194-206.
- Bruce, S. (2017),
Secular beats Spiritual. The Westernization of the Easternization of the West, Oxford: Oxford University Press.
- Davie, G. (2002),
Europe: the exceptional case. Parameters of faith in the modern world, London: Darton, Longman & Todd.
- Dijk-Groeneboer, M. C.H. van & B.N.M. Brijan, (2013),
Kerk uit zicht? Jongeren inspireren..., Tilburg: Tilburg University.

- Hart, J. de (2014),
Geloven binnen en buiten verband. Godsdienstige ontwikkelingen in Nederland, Den Haag: SCP.
- Dijkstra, A.B. (2006),
 Onderwijs en integratie, in: Miedema, S. & G. Bertram-Troost (red.), *Levensbeschouwelijk leren samenleven. Opvoeding, identiteit en ontmoeting*, Zoetermeer: Meinema, 141-153.
- Heelas, P. & L. Woodhead (2005),
The spiritual revolution. Why religion is giving way to spirituality, Oxford: Oxford University Press.
- Hellemans, S. (2015),
 Secularisatie: theorieën, kritieken, beoordeling, in: Weijns, W. (red.), *Gedoofde kaarsen en uitslaande branden. De secularisatie onder de loep*, Antwerpen: Polis, 15-38.
- Huijnk, W. (2018),
De religieuze beleving van moslims in Nederland. Diversiteit en verandering in beeld, Den Haag: SCP.
- Huijnk, W. & J. Dagevos (2012),
Dichter bij elkaar? De sociaal-culturele positie van niet-westerse migranten in Nederland, Den Haag: SCP.
- Jackson, R. (2004),
Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in Diversity and Pedagogy, London: RoutledgeFalmer.
- Jackson, R. & K. O'Grady (2007),
 Religions and Education in England: Social Plurality, Civil Religion and Religious Education Pedagogy, in: Jackson, R. et al. (eds.), *Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates*, Münster: Waxmann, 181-202.
- Jensen, T. (2013),
 A Battlefield in the Culture Wars: Religious Education in Danish Elementary Schools 1989-2011, in: Jödicke, A. (ed.), *Religious Education Politics, the State, and Society*, Würzburg: Ergon-Verlag, 25-48.
- Jensen, T. & K. Kjeldsen (2013),
 RE in Denmark – Political and Professional Discourses and Debates, Past and Present, in: *Temenos*, 49 (2), 185-223.
- Johansson, Th. (2008),
 Schooling, Religion, Youth and Everyday Life: Learning Processes in an Independent Muslim School Environment, in: *Young*, 16 (4), 373-391.
- Karsten, S. (1997).
 Verzuiling als sociaal en politiek verschijnsel, in: Dijkstra A.B., J. Dronkers & R. Hofman (red.), *Verzuiling in het onderwijs. Actuele verklaringen en analyse*, Groningen: Wolters-Noordhoff, 33-56.

- Kay, W. (2010),
Presentation and Problem Inventory: Religious Education in Great Britain, in: Almén, E. & H.C. Øster (eds.), *Religious Education in Great Britain, Sweden and Russia: Presentations, Problem Inventories and Commentaries*, Linköping: Linköping University Electronic Press, 12-59.
- Kennedy, J. & M. Valenta (2006),
Religious pluralism and the Dutch state: reflections on the future of Article 23, in: Donk, W. van de, A. Jonkers, G. Kronjee & R. Plum (red.), *Geloven in het publieke domein. Verkenningen van een dubbele transformatie*, WRR, Amsterdam: Amsterdam University Press, 337-351.
- Kozyrev, F. (2007),
Changing Perspective in RE: From Religious Tradition to Religious Culture. Presentation given at Finnish Baltic Initiative (FBI) conference in developing Teacher Training for Religious Education, Riga, Latvia, October 25. doi: http://www.ortoweb.fi/FBI/Changing_perspective_in_RE_Feodor.htm.
- Leune, J. (1998),
De normatieve taak van de school en culturele verscheidenheid, in: Meijnen, G.W. (red.), *Opvoeding, onderwijs en sociale integratie*, Groningen: Wolters-Noordhoff, 33-45.
- Maliepaard, M. & M. Gijsberts (2012),
Moslim in Nederland 2012, Den Haag: SCP.
- Miedema, S., G. Bertram-Troost, I. ter Avest, C. Kom & A. de Wolff (2013),
De impact van ontkerkelijking op open protestants-christelijk basisonderwijs, in: Grotenhuis, M. te, P. Vermeer, J. Kregting & L.G. Jansma (red.), *Ontkerkelijking, nou en...? Oorzaken en gevolgen van secularisatie in Nederland*, Delft: Eburon, 184-204.
- Norris, P. & R. Inglehart (2004),
Sacred and secular. Religion and politics worldwide, Cambridge: Cambridge University Press.
- Pels, T. (2012),
Diversiteit en de pedagogische functie van het onderwijs, in: *Pedagogiek*, 32 (2), 180-195.
- Reitsma, J., B. Pelzer, P. Scheepers & H. Schilderman (2013),
Religieus geloof en religieuze verbondenheid in Europa. Cross-nationale vergelijkingen van longitudinale trends tussen 1981 en 2007 en hun determinanten, in: Grotenhuis, M. te, P. Vermeer, J. Kregting & L.G. Jansma (red.), *Ontkerkelijking, nou en...? Oorzaken en gevolgen van secularisatie in Nederland*, Delft: Eburon, 87-113.
- Vermeer, P. (2010),
Religious Education and Socialization, in: *Religious Education*, 105, 1-14.

- Vermeer, P. (2012),
 Meta-concepts, thinking skills and religious education, in: *British Journal of Religious Education*, 34 (3), 333-347.
- Vermeer, P. & L. Franken (in druk),
 Naar niet-confessioneel levensbeschouwelijk onderwijs in een verzuild onderwijsstelsel: Een pleidooi vanuit de lage landen, in: *Pedagogiek*.
- Vermeer, P., P. Scheepers & J. Kregting (2016),
 Conservatisme onder Nederlandse evangelische christenen: Een hedendaagse 'religion gap'?, in: *Tijdschrift voor Religie, Recht en Beleid*, 7 (2), 64-87.
- Vermeer, P. & P. Scheepers (2017),
 Umbrellas of Conservative Belief. Explaining the Success of Evangelical Congregations in the Netherlands, in: *Journal of Empirical Theology*, 30 (1), 1-24.
- Vermeulen, B. (2006),
 Een schets en evaluatie van de kritiek op de overheidsfinanciering van het bijzonder onderwijs, in: Donk, W. van de, A. Jonkers, G. Kronjee & R. Plum (2006), *Geloven in het publieke domein. Verkenningen van een dubbele transformatie*, WRR, Amsterdam: Amsterdam University Press, 353-366.
- Vreeburg, B. (1993),
Identiteit en het verschil: levensbeschouwelijke vorming en het Nederlands voortgezet onderwijs, Zoetermeer: De Hortsink.
- Westerman, W. (2001),
Ongewenste objectiviteit. Onderwijs in geestelijke stromingen in historisch en vergelijkend perspectief, Kampen: Kok.