

Confessioneel onderwijs: religie als decor

Cok Bakker*

Inleiding

Volgens de *Atlas of European Values* is Nederland, na de landen Estland en Tsjechië, één van de meest gesecculariseerde landen van Europa: tegen de 60% van de bevolking is geen lid van een kerk of denominatie ('no member'). Opvallend en interessant is dat Nederland tegelijkertijd, samen met Northern Ireland, het meest kerkelijke land van Europa is: ruim 20% van de bevolking behoort tot de categorie 'core member'. Per saldo betekent dit vanzelfsprekend dat Nederland in de 'tussen'-categorieën 'marginal member' en 'modal member' laag scoort (Halman 2005, 72).

In het gezelschap van (godsdienst-)sociologen is het overbodig op te merken dat hierover nog wel iets meer te zeggen valt. Met name over de precieze definitie van het begrip 'secularisatie' is al veel gezegd en is de discussie voorlopig nog niet gesloten. Een belangrijk ingrediënt van deze discussie is het onderscheid tussen het al dan niet 'geinstitutionaliseerd' zijn van religieuze verschijnselen. In lijn met de meer klassieke definitie van het begrip 'secularisatie' kan met een gerust hart worden gesteld dat Nederland is gesecculariseerd: de invloed van religieuze instituten (kerken, gecanoniseerde heilige boeken, dogmatieken) op het maatschappelijk leven is sterk afgenomen en daarmee beperkt. Bovendien, mocht er desondanks sprake zijn van dergelijke invloeden, dan blijkt die invloed veelal meerduidig en diffuus, en daarmee eveneens beperkt.

Verzuild onderwijs met confessionele scheidslijnen

Het Nederlandse onderwijsbestel kent, gegeven deze maatschappelijke achtergrond, een opmerkelijke structuur. Hebben we het over institutionele vormen van religiositeit, dan gaat het in dit verband over de expliciete verbinding tussen het onderwijs en de religieuze tradities, specifiek: de confessionele school. In de Nederlandse geschiedenis van verzuiling (ontstaan eind 19^{de}

* Universiteit Utrecht, c.bakker@uu.nl

eeuw, begin 20^{ste} eeuw) is de maatschappelijke 're'-organisatie van het onderwijs zo ongeveer de bakermat van de voor Nederland kenmerkende verzuiling. Of dat nu ook een verklaring kan zijn voor de hardnekkige verzuiling die in het onderwijs nog steeds aan de orde is, valt moeilijk vast te stellen, maar feit is dat het Nederlandse onderwijs nog steeds sterk is verzuild naar confessionele criteria. Waar grote delen van de Nederlandse samenleving in de 2^{de} helft van de 20^{ste} eeuw zijn ontzuild, is dit niet het geval in het onderwijs. Sterker nog, de verzuiling in het onderwijs is nog steeds voorzien van een stevige juridische basis (artikel 23 van de Grondwet waardoor het primair onderwijs in Nederland is verdeeld in openbaar en bijzonder (in het primair onderwijs voor een aandeel van resp. 33 en 67%).

Het totaal van het primair onderwijs in Nederland bestaat voor 30% uit scholen van protestants-christelijke signatuur en nog eens 30% met een (rooms-)katholieke. De rest-categorie van 7% bestaat uit bijzondere scholen met een andere religieuze of levensbeschouwelijke grondslag en/of een specifiek pedagogisch onderwijsconcept. In het voortgezet onderwijs liggen deze percentages iets lager, maar voor één van de meest gesecculariseerde landen van Europa nog steeds opvallend hoog: ongeveer 50% van de VO-scholen zijn van christelijke signatuur (CBS 2011). Daarnaast ontwikkelen zich de zogenaamde nieuw geïnstitutionaliseerde zuilen in clusters van islamitische, hindoeïstische en anderszins religieus georiënteerde scholen. En ook in het openbaar onderwijs hebben ouders het recht om confessioneel verzuild godsdienstonderwijs voor hun kinderen te eisen. Jaarlijks inventariseert de openbare school de behoefte daaraan (zo is het althans bij wet geregeld) en heeft vervolgens de plicht het gewenst zogenaamd 'godsdienstig of humanistisch vormingsonderwijs' te laten organiseren. Dit recht, dat teruggaat op regelgeving uit de tweede helft van de 19^{de} eeuw, verplicht openbare scholen zogenaamde 'zendende instanties' uit te nodigen leerkrachten beschikbaar te stellen die (onder schooltijd) voor de betreffende leerlingen dit godsdienstig vormingsonderwijs (gvo) verzorgen. Dit gvo kent meerdere varianten, waaronder protestants-christelijk, rooms-katholiek, islamitisch en hindoeïstisch gvo (vanaf 1963 is het aanbod verruimd met zogenaamd humanistisch vormingsonderwijs; hvo).

Was Nederland gesecculariseerd in de zin dat geïnstitutionaliseerde vormen van religie minder belangrijk en minder invloedrijk zijn geworden, het instituut christelijke school is nadrukkelijk een speler in het maatschappelijk veld en het verzuilde onderwijsbestel vormt het *decor* van het nadenken over en het handelen in de praktijk van het Nederlandse onderwijs, naast het instituut christelijke school wordt het verzuilde stelsel als het ware in mini-

vorm nogmaals gekopieerd binnen het openbaar onderwijs in de vorm van het ‘godsdienstig vormingsonderwijs’.

Religie als decor

Het woord decor is in een bundel met de titel ‘Religie als theater’ vanzelfsprekend niet voor niets gekozen. Maar wat is een decor? De spanning die ik graag in deze bijdrage voor het voetlicht zou willen krijgen wordt zichtbaar gemaakt door enkele, van elkaar verschillende omschrijvingen van ‘decor’ volgens de Dikke van Dale. Er is enerzijds een omschrijving die het decor typeert – in een realistische zin – als de concrete “omgeving waarin iets zich afspeelt”. Anderzijds is er een omschrijving die ruimte geeft aan relativering en die meer overlaat aan de verbeelding: “de gezamenlijke toneeltoerusting waardoor de plaats der handeling wordt voorgesteld”. Met andere woorden: een decor geeft aan hoe de omgeving eruit ziet waar zich één en ander afspeelt, hoe de context is, ofwel een decor geeft aan – in verwijzende zin – hoe de omgeving is, maar dat moet je je dan wel voorstellen. In analogie zouden we zo ook het verzuilde onderwijsbestel als een realiteit kunnen voorstellen die feitelijk in wet- en regelgeving de context van het Nederlandse onderwijs bepaalt. Het onderwijslandschap bestaat uit openbare en bijzondere scholen en in de laatste categorie is de school vervolgens nog PC, RK, hindoeïstisch of islamitisch. De kritische vragen die ik in deze bijdrage aan de orde wil stellen sluiten meer aan bij de wijze van voorstellen en interpreteren van de verzuiling: hóe is het onderwijs eigenlijk verzuild? Hoe valide is het onderscheidende criterium van confessie? En wie bepaalt dat? En in wiens waarneming en met welke belangen wordt deze verzuiling op een bepaalde manier aan de orde gebracht? Met de uiteindelijk vraag wat de empirische impact is van een bepaalde wijze van presenteren van het ‘gegeven’ dat het Nederlandse onderwijs naar religieuze scheidslijnen is verzuild.

Een drietal projecten waar we in de afgelopen jaren mee bezig zijn geweest laat enerzijds zien dat het begrip ‘christelijke identiteit van de school’ toe is aan een gezonde deconstructie, terwijl tegelijkertijd, of beter wellicht, direct aansluitend, gekapitaliseerd zou moeten worden op het breed gekoesterde inzicht dat onderwijs nooit neutraal is en dat er een dringende noodzaak is het per definitie subjectieve karakter van elke vorm van onderwijs serieus te nemen en zorgvuldiger tegen het licht te houden.¹

De leerkracht als een normatieve professional

In het handelen van de docent, in interactie met zijn/haar leerlingen, komt voor een belangrijk deel onderwijs tot stand. Dat handelen krijgt vorm door de acties, reacties en reflecties van de docent. Per saldo bestaat het handelen van de leerkracht in een lange aaneenschakeling van beslissingen. Steeds weer besluit een docent in de gegeven (dat wil zeggen in de door hem op een bepaalde manier gepercipieerde) situatie op een bepaalde manier te handelen. Bij elk besluit zijn alternatieven voor het gekozen gedrag voorstelbaar. Het is om die reden interessant om te proberen te begrijpen waarom een individuele leerkracht in een gegeven situatie nu juist zó reageert, en hoe een reeks van (al dan niet bereflecteerde) besluiten een bepaald beeld oproept van 'dit type docent'. Een beeld dat op zich weer specifiek wordt geconstrueerd door een willekeurige waarnemer; niet in de laatste plaats ook door de leerlingen die op een eigen wijze daardoor worden getriggerd tot ontwikkeling en leren. Waarom het tenslotte te doen was in het onderwijs.

De specifieke persoonlijkheidskenmerken van de leerkracht en alles wat hij aan kennis en opgedane ervaringen als bagage meedraagt (kortom: zijn hele levensverhaal), komen nadrukkelijk in beeld als belangrijke mede-bepalers van het (pedagogisch-didactisch) doen en laten van de leerkracht. Aldus redenerend kunnen we stellen dat de sfeer, de kwaliteit en andere specifieke eigenschappen van het onderwijs dat een leerling bij een bepaalde leerkracht geniet, sterk worden bepaald door wie die leerkracht als persoon is. De leerkracht geeft door zijn persoon, kennis en ervaringen 'kleur' aan het onderwijs. Anders gezegd: de specifieke *identiteit* van een school komt tot stand in nauwe samenhang met de subjectieve keuzen van de leerkracht. Een deel van dit gedrag is bewust gekozen, bereflecteerd en intentioneel ("er moet immers wat geleerd worden!"); een ander deel heeft weinig van doen met bewust gekozen leerstof, of heeft onbedoelde effecten op de leerling, of is zelfs onbewust aan de orde. "Consciously, we teach what we know; unconsciously, we teach who we are" (Hamachek 1999, 209).

Op zich baart deze 'stelling' weinig opzien. Immers, in de onderwijssituatie zijn mensen met elkaar in interactie en dan stellen we vast dat de kwaliteit, de inhoud en de wijze van de interactie bepaald wordt door diezelfde mensen. Dat geldt in het algemeen, voor welk gesprek dan ook, en dat geldt misschien wel eens te meer voor de leerkracht en de leerling die in een onderwijssituatie intensief omgang met elkaar hebben. Echter, de relevantie van dit subjectieve karakter van een onderwijspraktijk wordt nogal eens vergeten als we al te direct het gedrag van de leerkracht wensen te bezien in het licht

van het realiseren van onderwijsdoelstellingen, laat staan als het gaat om het 'waarmaken van de confessionele identiteit van de school'.

Ik ga nog even op dit punt van subjectiviteit verder door het subjectieve karakter van docentgedrag uit te diepen in termen van normatief-professioneel gedrag. De kwalificatie '*professional*' is volgens gangbare literatuur van toepassing bij zogenaamde 'kennisintensieve' beroepen. Dat zijn de beroepen waarbij kennis de *voorwaarde* is voor beroepsuitoefening en het '*product*' – de geleverde inspanning – vervolgens bestaat in nieuwe kennis, specifiek gecontextualiseerde kennis of toegepaste kennis (Weggeman 2007). Professionals onderscheiden zich vervolgens door relatief autonoom in hun beroepsuitoefening keuzen te maken met betrekking tot de inhouden en de wijzen van werken (instrumentaliseren). Zo bezien is dus inderdaad ook de leerkracht een professional.

In toenemende mate is er de laatste tijd – complementair aan een instrumentele of doelrationele opvatting van professionaliteit – aandacht voor het normatieve moment in het functioneren van de professional. Het leidende inzicht is dat het vormgeven aan onderwijs (wat?, en hoe?) nooit volledig gestandaardiseerd plaats kan vinden. De professional is daarbij een cruciale schakel en daarmee is het onderwijs niet alleen niet waardenvrij omdat de standaard zelf subjectieve keuzen vooronderstelt, maar ook omdat elke leerkracht individuele keuzen maakt in het vormgeven aan de les. In de woorden van de bekende onderwijssocioloog Hargreaves (1994 ix): "Teachers don't merely deliver the curriculum. They develop, define and reinterpret it too. It is what teachers think, what teachers believe and what teachers do at the level of the classroom that ultimately shapes the kind of learning that young people get ...". En: "Teachers teach in the way that they do, not just because of the skills that they have or have not learned. The ways they teach are grounded in their backgrounds, their biographies, in the kinds of teachers they have become. (..)

Een goede professional reflecteert op dit meta-perspectief, en realiseert zich daarmee de gegeven *levensbeschouwelijke* of *normatieve* dimensie van het professioneel handelen (Bakker 2004; vgl. Korthagen 1998; 2001; Jacobs 2008).

Reflectie op deze normatieve dimensie van docentgedrag heeft betrekking op (minstens) drie aspecten:

- (1) Het keuzeproces hoe te komen tot concreet handelen. Een professional wordt geacht te beschikken over een handelingsrepertoire (rationeel-technische of instrumentele professionaliteit). Het kunnen hanteren van

een professioneel instrumentarium maakt echter nog geen professioneel gedrag. Professioneel handelen is pas zichtbaar als een specifieke keuze is gemaakt voor een bepaalde professionele interventie. In uiteindelijk gedrag *blijkt* als het ware de normatieve dimensie.

- (2) De persoon van de professional als zijn/haar eigen instrument. De persoon, inclusief opvattingen, normatief kader en levensbeschouwing, maken de beroepsbeoefenaar en bepalen daarmee de vormgeving en invulling van het beroep. De *kwaliteit* van de beroepsuitoefening wordt derhalve mede bepaald door de persoon van de beroepsbeoefenaar zelf (Jacobs 2008; Sikes & Everington 2001).
- (3) Levensbeschouwing en normativiteit als object van onderwijs. Afhankelijk van het soort beroep (leerkracht, maatschappelijk werker, pedagogisch hulpverlener, econoom, jurist) is levensbeschouwing en normativiteit aan de orde als *onderwerp* in de relatie tussen de professional en de leerling of cliënt. Zo is voor een leerkracht bijvoorbeeld specifieke kennis van de godsdienstige achtergronden van een leerling van belang, dat wil zeggen zowel algemene kennis over godsdienstige tradities als ook over de specifieke context van de leerling. Geobjectiveerde kennis bestaat in dezen niet; de leerkracht komt tot eigen 'constructen' en percepties.²

De persoon van de leerkracht bepaalt aldus in hoge mate de vormgeving van onderwijs, en daarmee de identiteit van de school. Dat geldt op deze manier vanzelfsprekend voor elke school en niet alleen voor confessionele scholen. Hoe is dit te bezien in het licht van het eerder beschreven verzuilde onderwijsbestel?

Denken over christelijk onderwijs

Er is de laatste decennia nogal wat veranderd in de opvatting van 'de' christelijke identiteit van scholen. De tijd lijkt voorbij dat de christelijke identiteit van de school werd opgevat als het doorvertalen van eenduidig vaststaande 'christelijke waarden en normen' naar christelijk onderwijs. Deze statische opvatting van identiteit heeft plaats gemaakt voor een meer dynamische opvatting van identiteit, waarbij veel meer ruimte ontstaat voor een diversiteit aan interpretaties. Men hoeft niet lang in het Nederlandse onderwijs rond te kijken om dit eenvoudigweg te kunnen constateren: scholen met officieel eenzelfde omschreven identiteit zien er in de praktijk heel verschillend uit. Brede maatschappelijke ontwikkelingen als 'de democratisering van de mo-

raal' en 'het einde van de Grote Verhalen' hebben ook voor het denken in termen van verzuild onderwijs consequenties: het aandachtspunt wordt verlegd van de koepel, van de zuil, van het meerschoolse bestuur naar die ene, unieke school in de eigen context, met die specifieke leerlingenpopulatie, met juist die leerkrachten. Een belangrijke impuls hiertoe was de beroemde rede van onderwijsminister Ritzen in 1993 over 'de pedagogische opdracht van de school'. Ritzen maakte duidelijk dat elke school (ook de openbare) vanuit een subjectief concept 'goed' onderwijs beoogt te ontwikkelen en dat men over de gehuldigde standpunten en perspectieven duidelijk diende te zijn. 'Ontdekt' werd dat ook de openbare school een identiteit heeft, maar evengoed dat diezelfde openbare scholen onderling verschillen (Braster 1996). En rond dezelfde tijd lijkt de opvatting post te hebben gevat dat er tussen de scholen die bij een zelfde zuil horen hooguit nog sprake kan zijn van een zekere 'familiegelijkenis' (Kuiper 1992) en dat er zelfs tussen scholen die onder één en hetzelfde bestuur vallen de bereidheid is te erkennen dat er onderlinge verschillen zijn: er is sprake van een 'erkende ongelijkheid' (Bakker 2004). Anneke de Wolff (2000) komt in haar proefschrift na een uitvoerige conceptuele verkenning van de notie 'identiteit van een school' tot de volgende definitie: 'datgene wat de school tot deze school maakt, oftewel wat de kenmerkende (typerende of onderscheidende) eigenschappen van deze school zijn, wat de leden van de school met elkaar gemeen hebben (of wat geldt voor de leden als collectief) en wat een bepaalde mate van duurzaamheid of continuïteit door de tijd kent' (De Wolff 2000, 53). Het valt op dat deze veelvuldig geciteerde definitie zich primair richt op de concrete school: deze specifieke school, met deze leerkrachten, in deze specifieke context. In tegenstelling tot een opvatting van schoolidentiteit die deductief ontleend wordt aan de identiteit van een cluster van scholen (lees: 'zuil'). Dit betekent vanzelfsprekend niet dat deze identiteit van de school zich niet ook kan verhouden tot en zich oriënteert op een gedachtegoed van buiten de school (bijvoorbeeld de christelijke traditie), maar dat deze ideeën op een unieke wijze middels unieke interpretaties en manifestaties aan de orde zijn binnen één bepaalde school.

Als gevolg van deze ontwikkeling is op vele plaatsen een situatie ontstaan waar een school juridisch-formeel en daarmee expliciet wordt gerekend tot een bepaalde levensbeschouwelijke traditie (veelal de christelijke), terwijl *de facto* de levensbeschouwelijke achtergrond van de betrokkenen (leerlingen én leerkrachten) in meer of mindere mate verschilt. In de eerste plaats doordat de betrokkenen die zich tot de religieuze-traditie-van-de-school rekenen, diezelfde traditie uiteenlopend interpreteren en daarmee diezelfde traditie op verschillende manieren binnen de school representeren. In de tweede plaats

wordt de school ook bevolkt door leerkrachten en leerlingen die zich in alle verscheidenheid rekenen tot levensbeschouwelijke tradities die anders zijn dan de officiële religieuze identiteit van de school doet vermoeden.

Wat dat laatste betreft is de heterogene samenstelling van de leerlingpopulaties het meest in het oog lopend. De bandbreedte is groot: van een in religieus opzicht vrijwel homogene leerlingpopulatie tot een zeer hoge mate van heterogeniteit. Wat de christelijke scholen betreft, is dit gegeven even opmerkelijk als interessant, en het mag duidelijk zijn dat hiermee een belangrijk spanningsveld is ontstaan. Een christelijke school met grote aantallen moslimleerlingen is bijvoorbeeld bepaald geen uitzondering. Hoewel dit om diverse redenen te kort door de bocht is geformuleerd, blijft de interessante vraag wel staan hoe men in de alledaagse praktijk omgaat met deze waarneming, zowel op het meso-niveau van de school als organisatie als ook op het micro-niveau van de klas en individuele leerkracht.

De normatieve professional op de confessionele school

Het is opvallend dat in de literatuur met betrekking tot deze spanningsvolle verhouding veel aandacht uitgaat naar het doordenken van de relatie tussen deze beide componenten: de ‘formele identiteit van de school’ en de ‘samenstelling van de leerlingpopulatie’. En dat er vervolgens lange tijd relatief weinig aandacht uitging naar de rol die de leerkracht – als handelend *subject* – in dit spanningsveld speelt. Of althans, er was wel sprake van een leerkracht, maar deze werd lange tijd vooral gezien als de representant, als het verlengstuk van de formele identiteit van de school (Knoers 1987, 7; Giesbers & Bergen 1992, 12).

De groeiende aandacht voor de leerkracht als normatieve professional betekent dat er een verandering van positie heeft plaatsgevonden. Het wordt duidelijk dat de leerkracht, in plaats van een exponent te zijn van de christelijke schoolidentiteit, *een relatief onafhankelijke afweging* maakt in het spanningsveld tussen formele identiteit van de school en een levensbeschouwelijk-heterogene leerlingengroep.

Een voorbeeldkwestie: Wel of niet de dag met een gebed beginnen?

Op basis van een kwalitatief-empirisch onderzoek ontwikkelden we een casus die exemplarisch duidelijk maakt hoe die afweging op het individuele niveau van een leerkracht kan werken (Bakker & Rigg 2004). Het blijkt op menig christelijke school een aangelegen punt voor discussie te zijn of het gezien

de levensbeschouwelijk-heterogene leerlingenpopulatie ‘nog wel’ gepast is de dag met een gebed te beginnen. Ondanks eventueel schoolbeleid en vigerende afspraken, constateren we dat op veel scholen in hoge mate de individuele leerkracht in de praktijk bepaalt of en hoe in zijn situatie een dergelijk meditatief moment vorm krijgt (a.w., 22 e.v.). Hoe komt een leerkracht nu tot zo’n besluit? Wat bepaalt uiteindelijk zijn handelen?

De leerkracht in kwestie heeft *enerzijds* in een zekere mate de christelijke identiteit van de school in het oog en *percipieert* de daarmee samenhangende verwachtingspatronen. Welk beeld heeft de leerkracht van ‘wat hoort’ op een christelijke school en hoe dwingend is dat beeld? De imperatieven die wat dat betreft door de leerkracht worden ervaren zijn bijvoorbeeld: een dringende wens aan zijn adres van de kant van het schoolbestuur, of een suggestieve, enigszins dwingende opmerking van de directeur tijdens de laatste teamvergadering, het boekje voor dagopeningen dat vanwege de school in elk lokaal op de lessenaar ligt, of het simpele feit dat de school christelijk is en de leerkracht vanuit zijn opvoeding mee heeft gekregen dat bidden daar wezenlijk bij hoort. *Anderzijds* en *tegelijkertijd* beziet de leerkracht (met zijn eigen ‘bril’) de samenstelling van de leerlingenpopulatie, inclusief de levensbeschouwelijke achtergronden van de leerlingen, en maakt in samenhang daarmee – individueel bepaalde – afwegingen. Bijvoorbeeld *theologische afwegingen*: “Wat betekent het als ik een christelijk gebed uitspreek met moslim-leerlingen?”, “Kan dat eigenlijk wel?”, “Zijn God en Allah wellicht ook tegelijkertijd aan te roepen?”, “Maar hoe zit het dan met de leerlingen zonder enige godsdienstige achtergrond? Die kunnen of willen toch eigenlijk niet bidden, juist omdat ze niet geloven?”. En bijvoorbeeld ook *pedagogische afwegingen*: “Is er sprake van een subtiele vorm van indoctrinatie als ik niet-christelijke leerlingen dwing om ‘gewoon’ met de rest van de klas mee te bidden, of om ze een christelijk lied te laten zingen?” “Maar zou ik hen als leerkracht daarentegen daarvan vrijstellen, met andere woorden ze hoeven niet mee te bidden of te zingen en moeten dat alleen maar respecteren door stil te zijn, dan geeft dat óók een pedagogisch ongewenste situatie, omdat zij zich dan wellicht achtergesteld voelen bij de leerlingen met wie wél gebeden wordt, ...” (ref. a.w., 22 e.v.)

Er is niet veel voorstellingsvermogen voor nodig om te begrijpen dat veel meer vragen bedacht kunnen worden in het geschetste spanningsveld tussen de formele identiteit van de school en de levensbeschouwelijk-heterogene leerlingenpopulatie. Welke kwesties echter daadwerkelijk voor een leerkracht spelen, zal van persoon tot persoon en van situatie tot situatie verschillen. En de leerkracht in het klaslokaal verderop, geeft – welhaast per definitie – op een andere wijze vorm aan de levensbeschouwelijke dimensie van het onderwijs op

school. Het hangt er maar van af welke kwesties een leerkracht onderscheidt, en welke kwesties hij in welke mate mee laat wegen en wat ze voor hem betekenen. Kortom: de persoon van de leerkracht en zijn eigen referentiekader en biografie is in dit afwegingsproces – bewust en onbewust – volop in het geding.

In hetzelfde onderzoeksproject (met de titel *Leerkracht op gespannen voet*; gerapporteerd in Bakker & Rigg 2004) is een deel van de centrale onderzoeksvraagstelling voor deze bijdrage relevant: Hoe interpreteren leerkrachten op protestants-christelijke en (rooms-)katholieke basisscholen tegen de achtergrond van hun professionele denken en handelen de christelijke identiteit van de school?

Ik geef in het vervolg kernachtig de belangrijkste conclusies op dit punt weer en geef daarbij steeds een korte toelichting (a.w., 182 e.v.)

Conclusie 1: De noties ‘identiteit van de school’ en ‘christelijke identiteit van de school’ worden door de leerkrachten uit het onderzoek primair smal opgevat, maar desgevraagd kan hun begrip van deze noties zonder veel problemen worden verbreed.

De leerkrachten die deelnamen aan dit kwalitatief-empirische onderzoek hebben sterk de neiging de aandacht te beperken tot expliciete uitingen, zo men wil: de theatrale dimensie van christelijke identiteit. Godsdienstonderwijs, dagopeningen, vieringen en, bij wijze van spreken, hoe je ‘meet’ of een potentiële collega wel past bij het christelijke karakter van de school, zijn typische voorbeelden daarvan.

In een aantal gevallen is er sprake van een spontane neiging het gesprek over identiteit breder te trekken, bijvoorbeeld wanneer men spreekt over de “grondhouding” van elke leerkracht die belangrijk wordt gevonden als het gaat over de identiteit van de school. Het is ons opgevallen dat in de nadere verkenning van bijvoorbeeld dit begrip, die houding dan bijvoorbeeld vooral van belang is om goed (!) en passend godsdienstonderwijs te kunnen geven. Waarmee we weer terug zijn bij het smallere begrip van christelijk identiteit. Desgevraagd weten velen ook voorbeelden van een bredere opvatting van identiteit te geven. Deze voorbeelden liggen veelal in het sociaal-emotionele domein (bijvoorbeeld op het terrein van omgangsvormen).

De leerkrachten hebben weinig problemen met een bredere opvatting van identiteit. Dat het gesprek over de identiteit van de school uiteindelijk met alle aspecten van het onderwijs (onderwijskundig, organisatorisch) te maken heeft, wordt gemakkelijk geaccepteerd, maar is, zoals gezegd, voor de meesten niet de eerste gedachte. Opvallend is ook dat degene die het identiteitsvraagstuk vooral primair breed ziet, geneigd is de smalle aspecten van het vormgeven aan christelijke identiteit minder belangrijk te vinden. Soms is

daarbij sprake van vergaande relativering, zoals bijvoorbeeld een leerkracht, die – als normatieve professional – uitgesproken opvattingen heeft over goed onderwijs, maar die op bijna humoristische wijze aangeeft uitsluitend dan de dag met een gebed te beëindigen als de directeur toevallig langsloopt. Hiertoe heeft ze op haar bureau een “stapeltje gebedjes klaarliggen ...”.

Conclusie 2: Als externe prikkels ontbreken wordt de formele identiteit van de school weinig bereflecteerd

De voorgaande conclusie zou kunnen doen vermoeden dat leerkrachten zich uitgebreid gedachten vormen over de formele, expliciet christelijke identiteit van de school. Dat is echter bepaald niet het geval. De deelname aan het onderzoek creëerde voor elke leerkracht de noodzaak te reflecteren op de formele, christelijke identiteit van de school. Dit zogenaamde ‘test-effect’ was met andere woorden een belangrijke, maar tevens incidentele prikkel tot reflectie. In de dagelijkse schoolpraktijk ontbreekt deze prikkel en zijn er relatief zeer weinig andere prikkels. De expliciete religieuze oriëntatie van de school wordt onderling weinig besproken en is zelden voorwerp van reflectie. Opvallend vaak bleek in de interviews dat ‘waarom-vragen’ met name in het religieuze domein niet beantwoord konden worden, waarbij meerderen expliciet aangeven bij de christelijke identiteit van de school weinig tot niet stil te staan. Bepaalde gangbare rituelen van christelijk onderwijs zoals bijvoorbeeld een aanbod van godsdienstonderwijs of het zingen van christelijke liederen kennen een hoog ‘vanzelfsprekendheidsgehalte’. “Dat doe je gewoon en daar denk je verder niet zo over na”. Daarnaast gaven veel leerkrachten spontaan aan het thema van dit onderzoek een moeilijk gespreksonderwerp te vinden.

Het is belangrijk er op te wijzen dat het hier gaat om de discussie over de *formele, religieuze* identiteit van de school en dat we concluderen dat dáárop nauwelijks wordt gereflecteerd. De christelijke identiteit van een school hoort bij uitstek ook bij een smal identiteitsbegrip. En wat dát betreft trekken we deze conclusie. Vragen als: “Uw school heet een *protestants-christelijke* school? Wat betekent dat volgens u? En hoe wordt daaraan volgens u vormgegeven?”, zijn vragen die de respondent in de richting duwen van een smal begrip van identiteit en een deductieve manier van redeneren (a.w., 16-17).

In relatie tot een *brede* conceptie van schoolidentiteit ligt deze conclusie verrassend anders:

Conclusie 3: Er wordt veel over de brede identiteit van de school gesproken en nagedacht zonder dat men zich dat realiseert en zonder dat men dat koppelt aan de formele (confessionele) identiteit van de school

Discussies over het profiel van de school, over een ‘missie’ en een ‘visie’, over de inhoud en samenstelling van een schoolgids, het inrichten van het schoolgebouw, de vraag of het bij de school past om een ‘Brede School’ te worden, een ‘pest-protocol’ en dergelijke zaken meer zijn voorbeelden van reflectie die bepalend zijn voor identiteitsontwikkeling van de school in brede zin, waarmee de school een eigen kleur krijgt en zich profileert. Veel aandacht en tijd wordt besteed aan dit type reflectie. Opvallend is dat dit vormgeven aan de (brede) identiteit van de school, niet snel in deze termen wordt verwoord en dat men deze inspanningen niet snel zal koppelen aan de formele, religieuze identiteit van de school. Het begrip van religieuze identiteit lijkt ver af te staan van de praktische, organisatorische, pedagogische en onderwijskundige keuzen van alledag.

Conclusie 4: De formele, christelijke identiteit van de school wordt op zich niet negatief gewaardeerd.

De leerkrachten uit het onderzoek hechten zeer verschillend betekenis aan de formele, christelijke identiteit van de eigen basisschool. Ook de inhoud van wat eronder dient te worden verstaan verschilt sterk. Variërend van een “buitenkantje”, waar een aantal plichtplegingen bij horen, tot de ruimte en mogelijkheid voor een gesprek met leerlingen over “het lijntje naar boven” en dat “vonkje dat ergens van binnen moet zijn”. We concluderen echter dat niemand de expliciete referentie naar de christelijke traditie negatief wenst te waarderen.

Conclusie 5: De expliciet religieuze identiteit van de school heeft wel een negatieve ‘gevoelswaarde’: De christelijke identiteit van de school is in zekere mate waardevol, maar is tevens beladen en problematisch, in de zin dat het nadenken over die identiteit bij de leerkracht altijd gepaard lijkt te gaan met het gevoel dat die identiteit onvoldoende uit de verf komt en dat hij er nog wat mee moet.

De leerkracht ervaart de christelijke identiteit van de school als spanningsvol. Men voelt zich – met wisselende intensiteit – schuldig dat men onvoldoende recht doet aan de christelijke identiteit van de school. Dit gevoel wordt versterkt in de eerste plaats door het idee dat het ook met een extra inspanning toch altijd nog onvoldoende zal blijven en, in de tweede plaats, door de indruk dat het met de christelijke identiteit bergafwaarts gaat. Werken aan de ontwikkeling van de religieuze identiteit ervaart men als een gevecht tegen de bier-

kaai. Dit laatste laat zich verklaren doordat men identiteit vooral in smalle zin opvat en dat men dus constateert dat verschillende traditionele uitingsvormen van christelijke identiteit door de tijd heen minder gebruikelijk zijn geworden en minder draagvlak hebben gekregen, zonder dat daar (bewust) nieuwe vormen voor in de plaats zijn gebracht.

Vooral spannend wordt de verhouding van de leerkracht tot de christelijke identiteit van de school doordat in lijn met voorgaande conclusie men het gevoel heeft dat ondanks deze afname van het draagvlak en de veranderde tijdsgeest de school eigenlijk niet van kleur mag verschieten.

Leerkrachten in gesprek over identiteit

De recente Utrechtse studie van Inge Versteegt (2010), onder de titel *Diversiteit in de klas; Perspectieven van de leerkracht*, maakt inzichtelijk hoe leerkrachten van confessionele (protestants-christelijke) scholen over de confessionele identiteit redeneren in relatie tot de alledaagse context. Op basis van analyses van interviews met leerkrachten – in een eveneens kwalitatief-empirisch onderzoek – reconstrueert zij een vijftal discourses waarbinnen leerkrachten afwisselend argumenteren. Zij onderscheidt achtereenvolgens (1) het pleidooi voor wederzijds respect (*'Respect'*), (2) het waarderen van cultureel verschil (*'Diversiteit als waardevol'*), (3) het pleidooi voor de individuele benadering van de leerling, gericht op het bestrijden van vooroordelen (*'Particularisatie en differentiëring'*), (4) het gericht handhaven van de schoolidentiteit, met name door het handhaven van bepaalde rituelen (*'Segregatie'*) en (5) het bevorderen van autonoom denken en handelen van kinderen mede ook gericht op de eigen geloofsvorming (*'Autonomie'*).

Elk van deze discourses heeft in Versteegts opvatting een eigen dynamiek en argumentatiestructuur; bovendien spelen er in elk discours specifieke (expliciete maar vaak ook impliciete) doelen en belangen. Ze laat zien dat leerkrachten in hun vertogen regelmatig overstappen van het ene discours naar het andere, zonder zich dat precies zo bewust te zijn, hetgeen zich vooral wrekt in het zich slechts beperkt realiseren van de spanning tussen de verschillende doelen en belangen die met de verschillende discourses samenhangen. Relevant voor het thema van deze bijdrage is dat haar analyse inzichtelijk maakt hoe leerkrachten zich binnen het *'segregatie'*-discours (van het handhaven en nader profileren van de christelijke identiteit van de school) kunnen bewegen, zónder zich direct te realiseren dat dit op gespannen voet kan staan met de dynamiek van de overige discourses (waarbinnen zij zich

in hetzelfde gesprek ook begeven). En andersom, hoe zij in de overige discoursen redematies kunnen opbouwen in de dynamiek van dat discours, zónder dat direct in relatie te kunnen of willen zien met het ‘identiteits-’ annex ‘segregatie’-discours (Versteeg 2010).

Conclusie

De conclusie moet wat mij betreft zijn dat de zwaarwegende aandacht voor het confessionele label van de christelijke of islamitische school – die om verschillende redenen in verschillende kringen bespeurbaar is – ontmythologiseerd zou moeten worden. Enerzijds door het label als zodanig te deconstrueren, en te willen begrijpen hoe diffuus en daarmee nietszeggend religieuze claims kunnen zijn en anderzijds door te willen begrijpen (en aan elkaar uit te leggen) hoe religieuze claims onlosmakelijk samenhangen met andere contextuele variabelen als cultuur, etniciteit, de ‘couleur locale’, sociaal-economische klassen, politiek-maatschappelijke belangen, etc. Het is duidelijk dat dit confessionele label daarna ook nog een specifieke betekening krijgt tegen de achtergrond van een naar confessie verzuild onderwijsbestel.

Een nuchtere deconstructie is een eerste stap, maar daar hoeft het dan niet bij te blijven en daar kan het ook niet bij blijven. De vervolgstap zou m.i. moeten zijn dat de gedachte dat het geheel van schoolculturen en onderwijsleerprocessen nooit neutraal is, maar altijd vanuit specifieke (subjectieve en waardengeladen) keuzen vorm krijgt, serieus genomen wordt. Dat vraagt om een voortdurende reflectie op de kwaliteit van het eigen onderwijs en dus ook om een opvatting over *goed* (!) onderwijs. Dat kan en moet op het niveau van het collectief, in een schoolgebonden identiteitsberaad; dat kan en moet op het niveau van de individuele leerkracht, als normatieve professional. In deze tweede stap blijkt de normatieve en levensbeschouwelijke dimensie van het onderwijs opnieuw en vernieuwd voor het voetlicht te komen.

In deze vervolgstap zou het mijns inziens mogelijk moeten zijn om voorbij de veelal onbereflecteerde vanzelfsprekendheden van het decor van een verzuild onderwijsbestel, het levensbeschouwelijke karakter van de school of zelfs de religieuze oriëntatie van de school, reconstructief te benutten. Anders gezegd, in termen van deze bundel: niet de formele, confessionele verzuiling als decor van de confessionele school, maar de bredere, dynamische, gecontextualiseerde en daardoor veelzijdige manifestatie van één of meer religieuze tradities in en rondom de school. Hoe ‘grillig’, onvoorspelbaar en multi-interpretabel religieuze tradities zich in deze zienswijze ook

presenteren, de door de traditie aangereikte ‘decorstukken’ (zoals religieuze feesten en rituelen, religieuze verhalen, de aankleding van de school, de ordening en markering van tijd en ruimte) blijven beschikbaar voor gebruik. Soms de kiest de individuele leerkracht, soms het collectief aan leerkrachten de passende decorstukken, waarbij het in dit geval niet meer gaat om onreflecteerde vanzelfsprekendheden, maar eerder om de welbewust gekozen decorstukken die reflectie bevorderen en gevoelens van verbondenheid en zijnsoriëntatie oproepen (‘aisthesis’, zie bijvoorbeeld de bijdrage van Alma in dit themanummer).

Noten

- 1 De drie Utrechtse projecten die in deze bijdrage aan de orde komen: 1. Publicaties rond het thema *Normatieve professionaliteit van leerkrachten* (zie diverse publicaties Ter Avest, Heimbrock, Rigg, Van der Want, Everington, Bakker); 2. Het project *Leerkracht op gespannen voet* (gepubliceerd in Bakker & Rigg 2004); 3. Het project *Diversiteit in de klas* (Versteegt 2010).
- 2 In recente publicaties wordt het belang van dit subjectieve moment van de professional verder op de spits gedreven door de organisaties waar deze professionals werken (scholen, GGZ-instellingen, politie, maatschappelijk werk) te typeren als ‘frontlinie-organisaties’. In het primaire proces van deze organisaties zijn de medewerkers sleutelfiguren, omdat zij beschikken over een relatieve vrijheid om in het spanningsveld tussen hun cliënten, hun organisatie en de opdrachtgever keuzen te maken die noodgedwongen niet volledig in regels vastgelegd konden worden (Bruining 2006; vgl. ook Weggeman 2007). Zelfs al is voorzien in uitgebreide protocollen, op de cruciale momenten wordt besloten tot interventies die niet door regels konden worden afgedekt. Zij maken als het ware in hun ‘ad hoc’ keuzen de kwaliteit van de professie en hun organisatie. In deze keuzen zijn zij impliciete morele leiders zowel naar hun cliënten, leerlingen, etc. als intern gericht naar de eigen organisatie (Jacobs 2008).

Literatuur

- Avest, Ina ter & Cok Bakker (2009),
 Structural Identity Consultation: Story telling as a Culture of Faith Transformation,
 in: *Religious Education*, 104, 3, 257-271.

- Bakker, Cok (2004),
Demasqué van het christelijk onderwijs?; Over de onzin en zin van een adjectief, Oratie,
 Utrecht: Faculteit der Theologie – Universiteit Utrecht.
- Bakker, Cok & Ina ter Avest (2010),
 Self-understandings of RE-teachers in Structural Identity Consultation; Contributing
 to School Identity in a Multi-faith Context, in: Engbertson, Kath., Marian de Souza,
 Gloria Durka & Liam Gearon (eds.), *International Handbook of Inter-religious Education*,
 Dordrecht / Heidelberg / London / New York: Springer, 415-425.
- Bakker, Cok & Elizabeth Rigg (2004),
De persoon van de leerkracht; Tussen christelijke schoolidentiteit en leerlingendiversiteit,
 Zoetermeer: Meinema.
- Bakker, C. & H-G. Heimbrock (2007) (eds.),
Researching RE Teachers. RE teachers as Researchers, Waxmann: Münster/New York/
 München/Berlin.
- Braster, J.F.A. (1996),
De identiteit van het openbaar onderwijs, (Proefschrift Erasmus Universiteit Rotterdam).
- Bruining, T. (2006),
Learning behind the frontline of public service, (Dissertation. Utrecht: Universiteit voor
 Humanistiek), CBS (2011). www.cbs.nl.
- Everington, Judith, Ina ter Avest, Cok Bakker & Anna van der Want (2011),
 European religious education teachers' perceptions of and responses to classroom
 diversity and their relationship to personal and professional biographies, in: *British
 Journal of Religious Education*, Volume 33, Issue 2, 241-256.
- Giesbers, J.H.G.I. & T.C.M. Bergen (1992),
Professionaliteit en professionalisering van leraren, Culemborg: Educaboek.
- Halman, L. e.a. (2005),
Atlas of European Values, Leiden: Brill & Tilburg University.
- Hamachek, D. (1999),
 Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge,
 in: Lipka, R. P. & T. M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development*, Albany,
 N.Y.: State University of New York Press.
- Hargreaves, A. (1994),
Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age,
 London: Cassell.
- Jacobs, G., e.a. (2008),
Goed werk; Verkenningen van normatieve professionalisering, Amsterdam: Uitgeverij
 SWP.

- Knoers, A.M.P. (1987),
Leraarschap, ambacht of professie: professionalisering van de universitaire lerarenopleiding, Assen: Van Gorcum.
- Korthagen, F.A.J. (1998),
Leraren leren leren; Realistisch opleidingsonderwijs, geïnspireerd door Ph.A. Kohnstamm, Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Korthagen, F.A.J. (2001),
Waar doen we het voor?; Op zoek naar de essentie van goed leraarschap, Utrecht: WCC.
- Kuiper, D.Th., H. Klifman, e.a. (1992),
Niet bij kennis alleen: de toekomst van het christelijk onderwijs in de Nederlandse samenleving, Voorburg: NPCS.
- Sikes, Pat & Everington, Judith (2001),
Becoming an RE teacher: a Life History approach, in: *British Journal of Religious Education*, 24 (1), 8-20.
- Versteegt, Inge (2010),
Diversiteit in de klas: perspectieven van de leerkracht, (Proefschrift Universiteit Utrecht).
- Want, Anna van der, Cok Bakker, Ina ter Avest & Judith Everington (2009) (eds.),
Teachers Responding to Religious Diversity in Europe: Researching Biography and Pedagogy, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Weggeman (2007),
Leidinggeven aan professionals? Niet doen! Over kenniswerkers, vakmanschap en innovatie, Schiedam: Scriptum.
- Wolff, Anneke de (2000),
Typisch christelijk?; Een onderzoek naar de identiteit van een christelijke school en haar vormgeving, Kampen: Kok.