

Demasqué van het christelijk onderwijs?

Over onzin en zin van een adjectief

Rede

in verkorte vorm uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar aan de Universiteit Utrecht vanwege het Utrechts Universiteitsfonds op het terrein van de 'Levensbeschouwelijke opvoeding en vorming in een multi-religieuze context'

op donderdag 15 april 2004

door

Cok Bakker

“Alleen een eigentijds denken, dat zijn bronnen opnieuw interpreteert, heeft toekomst”
(Ricoeur)

Mijnheer de Rector Magnificus,
Leden van het bestuur van het Utrechts Universiteitsfonds,
Dames en heren,

Ik wil u deze middag graag deelgenoot maken van een probleem. Het is een probleem waar we in onze onderzoeks- en begeleidingspraktijk regelmatig tegen aanlopen en heeft, u raadt het al, te maken met de verbinding tussen onderwijs en levensbeschouwing. In het Nederlandse onderwijsjargon hebben we het dan al snel over 'de identiteit van de school'. Het probleem dat ik u wil schetsen speelt zich af in een onderwijslandschap waar de identiteit van de school bepaald geen marginaal gegeven is. Althans zeker niet op papier. Het is het bekende gegeven dat ondanks secularisatie en religieuze pluriformiteit in de Nederlandse samenleving, 68% van de scholen zogenaamde 'bijzondere' scholen zijn en in verreweg de meeste gevallen zich formeel rekenen tot een bepaalde levensbeschouwelijke traditie. Veel scholen noemen zich aldus protestants-christelijke of rooms-katholieke scholen. Maar ook rekenen we daarbij scholen als een christelijke jenaplanschool, een reformatorische school, een islamitische school of een basisschool gebaseerd op een Transcendente Meditatie filosofie, of nog weer anders. Bijzondere scholen, die een formele relatie tot een specifieke levensbeschouwelijke traditie claimen. Deze paradox van de onderwijsverzuiling (Dijkstra c.s., 1997), namelijk dat de Nederlandse samenleving seculariseert en dat tegelijkertijd veel scholen formeel iets hebben met levensbeschouwing, is in een internationaal vergelijkend perspectief een boeiend kenmerk van het Nederlandse onderwijsbestel.

Kortom: de status van de levensbeschouwelijke identiteit van de school doet er toe en dat gaat ergens over. Althans, zo lijkt het. De vraag is of dat werkelijk zo is. En daarover gaat het probleem dat ik u wil voorhouden en dat ik graag vanmiddag verder met u zou willen verkennen.

Maar om te beginnen wil ik u graag – bij wijze van aperitief – de volgende overweging aanbieden.

Een aperitief: de rol van de sociale wetenschappen binnen de theologie

Op 1 maart 1989 hield mijn gewaardeerde collega Henk Tieleman zijn oratie in ditzelfde gebouw, op deze zelfde plaats. De titel van zijn verhaal luidde: *De economie als bal-masqué* (Tieleman, 1988). Hij stelt vast dat er in het economische verkeer op een complexe manier allerlei verborgen betekenissen spelen. Mensen kopen dingen natuurlijk vanuit de vraagstelling 'wat doet dit product voor mij?', maar zeker ook vanuit de vraagstelling 'wat zegt dit product over mij?'. Mode is daarvan wel het meest sprekende voorbeeld. Natuurlijk wil een ieder zich kleden. Dat een kledingstuk die functie heeft lijkt welhaast vanzelfsprekend. Maar *hóe* kleedt dat kledingstuk mij? Wat zegt deze stijl van kleden over mij? Dat geldt ook bijvoorbeeld voor de aanschaf van een auto. Natuurlijk wordt een auto gekocht om van A naar B te kunnen rijden, maar het maakt een groot verschil of dat in een BMW gebeurt of in een Hyundai. Althans, voor sommigen maakt dat een groot verschil en voor anderen juist weer helemaal niet. En dat is nu precies het punt. Tieleman stelt: "Tal van betekenissen blijken aan producten te kunnen worden opgehangen, zoals modern, nostalgisch, stijlvol, zorgzaam, jeugdig, sexy, sportief, succesvol, dergelijke en andere stukjes identiteit. Betekenissen waarmee doodgewone massaproducten kunnen promoveren tot onmisbare of althans aantrekkelijke attributen waaraan mensen hun identiteit kunnen ophangen en mee uitdragen". Dit geldt zelfs voor de prijzen die we betalen bij de aankoop van artikelen. Ook een 'vastgestelde' prijs representeert een symbolische en een subjectief-bepaalde waarde van een arti-

kel. Een waardering, die maskerend kan werken doordat, als je anders kijkt, een geheel ander kostenpatroon in beeld komt. Een alternatieve kostencalculatie die in het sociaal-economische verkeer echter minder gewicht krijgt (denk bijvoorbeeld aan de prijs van hardhout uit tropische regenwouden). Prijzen hebben een symbolische functie, zijn subjectief en het vaststellen van prijzen is derhalve ook een proces waarin gemanipuleerd kan worden. In de woorden van Tieleman: de economie als bal-masqué (a.w. 9).

Wat Tieleman doet in zijn analyse van de economische handel en wandel, zie ik als een belangrijke activiteit in bredere zin van de sociale wetenschappen als een discipline binnen een Theologische faculteit. In de Theologie gaat het over betekenissen en ook het manipuleren met betekenissen. Godsdienst, een betekenisstelsel bij uitstek, speelt een belangrijke rol in het intermenselijke verkeer, en kan grote vreugden verschaffen, maar ook groot leed te weeg brengen. Godsdienst is explosief materiaal. De sociale wetenschappen binnen de theologie leveren een bijdrage aan het analyseren van de functie en effecten van godsdienstig belijden en heeft tot taak daarbij kritische vragen te stellen.

I. Een probleem

Zoals Tieleman vanuit de economie en antropologie deze vragen wenst te stellen aan het intermenselijke, economische verkeer, zou ik graag een vergelijkbare kwestie aan de orde willen stellen binnen het domein van de godsdienstpedagogiek en -didactiek of, in termen van de leerstoel: de levensbeschouwelijke opvoeding en vorming. Een domein waarin ik me overigens ook beter thuis voel.¹

U moet trouwens langzamerhand ook wel nieuwsgierig geworden zijn wat nu de kwestie is die ik met u zou willen delen. Daar gaan we dan.

Een studiedag 'Identiteit'?

Stelt u zich de leerkracht voor op een christelijke school, die op een bepaalde morgen de aankondiging in haar postvak vindt dat er een studiedag gewijd gaat worden aan de identiteit van de school. De leerlingen blijven die dag thuis en het is gepland dat het team zich die dag beraadt op de identiteit van de school. Probeert u zich een voorstelling te maken van het verwachtingspatroon van deze leerkracht.² Ik schat in dat de kans zeer groot is dat deze leerkracht verwacht dat het op dit type studiedagen gaat over onderwerpen als het godsdienstonderwijs, de dagopeningen of de kerstviering. Misschien spelen er concretere aanleidingen zoals een methode bij het godsdienstonderwijs die niet goed bevalt, een mislukte kerstviering of moeilijkheden bij de dagopeningen. Misschien ook dat pikantere kwesties worden verwacht: bijvoorbeeld dat men zich moet beraden op de vraag of vanwege het grote aantal moslimleerlingen op deze school het Suikerfeest ook niet op school gevierd moet gaan worden, of hoe het nu verder gaat met de identiteit van de eigen school nu er een fusie dreigt tussen een PC-school en een RK-school (Bakker & Rigg, 2003, 173).

Wat dan ook de concrete onderwerpen mogen zijn, de kans lijkt mij zeer groot dat deze leerkracht een relatief smal begrip van de notie 'identiteit' en 'identiteit van de school' hanteert. De studiedag zal naar haar verwachtingspatroon gaan over, kort en goed gezegd, 'expliciet godsdienstige' zaken.³ Dat is de ene kant van de zaak.

¹ De titel van deze oratie is een variatie op de titel van Tieleman (1988).

² Dit zou bij uitstek een moment zijn om in tweetallen of in zoom- of buzz-groepen uw verwachtingen uit te wisselen, maar dat laat ik om bepaalde overwegingen nu maar even achterwege. Ook in de academische wereld zijn er zo de nodige verwachtingspatronen.

³ Deze verwachting is gebaseerd op talloze gesprekken en observaties in het bijzonder-christelijk onderwijs en is te onderbouwen door empirisch onderzoek en beschouwingen van onder andere Vermeulen (2001), Vreeburg (1997), Dijkstra & Miedema (2003), Miedema & Vijver (1995), De Wolff (2000) en Zondag (1993). Laatstgenoemde publicatie maakt duidelijk dat de kans op een 'smal begrip' van de notie identiteit in het PC-onderwijs groter is dan in het RK-onderwijs.

Maar wat is nu écht belangrijk?

Stellen we echter aan leerkrachten vragen naar de *beleefde* identiteit, zonder daarbij direct expliciet godsdienstige begrippen te gebruiken, dan lijkt er een geheel ander hoofdstuk van een boek open te worden gedaan. En daar ontvouwt zich het probleem dat we vanmiddag aan de orde willen stellen.

We kunnen in dit geval bijvoorbeeld denken aan de volgende vragen:

- Kun je een situatie uit je eigen lespraktijk beschrijven, waarin jij het gevoel had dat de levensbeschouwelijke identiteit van de school (zoals jij die ziet!), optimaal tot uiting kwam? (Ter Avest, Bakker & Rigg, 2002/2003), of
- Waarom ben je leerkracht geworden? Wat is goed en kenmerkend aan deze school, wat maakt deze school tot deze school? Wat is voor jou zelf betekenisvol in het onderwijs dat je verzorgt?⁴, of
- Waar doe je het voor? Wat is de essentie van goed leraarschap? (Korthagen, 2001)

Dergelijke vragen zijn in het kader van een aantal onderzoeks- en begeleidingstrajecten door ons aan vele leerkrachten reeds voorgehouden. De grote hoeveelheden data die ondertussen hieruit zijn voortgekomen, liggen klaar om in een nieuw onderzoeksproject systematisch geanalyseerd te worden. Ik geef enkele voorbeelden van verhalen die leerkrachten naar aanleiding van deze vraag vertellen.⁵

Youp:

“Ik had vorig jaar een leerling, die was niet te genieten. Hij presteerde het zijn moeder te slaan en te trappen. Eigenlijk was zijn moeder hem niet meer de baas. Wat ik heb meegemaakt was dat hij in één jaar zo werd gevormd dat hij (1) ging sporten en sociale eigenschappen ontwikkelde, (2) een andere houding aannam tegenover zijn moeder en (3) zijn driftaanvallen leerde beheersen. Hij bleef wel een probleemleerling, maar werd bij alle situaties bereikbaar. Tenslotte verhuisde hij naar een andere wijk en nam afscheid van me door om mijn nek te vliegen en te zeggen: ‘Meester, ik zal u missen!’ Daar doe ik het voor! Essentieel hierin is voor mij: dat je een bijdrage kunt geven aan de ontwikkeling van zo’n kind in een aantal jaren.”

Talitha:

“Tijdens het naar school lopen vanaf de parkeerplaats zie ik ’s morgens altijd dezelfde leerling. Ik heb haar nog nooit les gegeven, maar herken haar wel en groet haar iedere ochtend.

Op een ochtend vraag ik haar: ‘Je ziet zeker wel veel meesters en juffen langskomen die je begroeten?’ Waarop ze in een brede glimlach antwoordt: ‘Ja!’

Ze viert in dezelfde week haar verjaardag en komt langs met een traktatie. Oh, zeg ik, wat leuk nu kan ik iets op je verjaardagskaart schrijven. Ze glimlacht en zegt ‘Ja, want ik ken u juf, u zegt altijd gedag tegen mij ’s ochtends’.”

Cathelijne:

“Een meisje uit het AZC hier in de wijk bij mij uit de klas (groep 1) slaat op het schoolplein een ander kind met z’n hoofd tegen de muur. Ik zie het gebeuren. Pak haar bij de arm en neem haar mee naar binnen. Ze is één brokje samengebalde agressie. Ze wil los en slaat en schopt om zich heen. Ik heb haar tussen mijn benen vast in het lege lokaal. Maar ze kan niet stoppen. Op dat moment weet je niet meer

⁴ Een type vraag die in het hedendaagse onderwijs met regelmaat aan de orde is vanwege een sterke interesse in het ontwikkelen van zogenaamde mission-statements, visieteksten, persoonlijke ontwikkelplannen, schoolontwikkelplannen, etc.

⁵ De verhalen zijn gereconstrueerd uit de schriftelijke reacties die zijn verkregen tijdens studiedagen op scholen naar aanleiding van de genoemde vraag. De namen van de leerkrachten zijn gefingeerd; de formulering van het verhaal is soms enigszins aangepast (soms beantwoordden de leerkrachten de vraag in een telegramstijl).

wat je eigenlijk het beste moet doen. Ik heb haar tenslotte losgelaten en ze liep door de klas en begon alle stoelen om te smijten. Een collega kwam langs en samen hebben we staan kijken hoe boos ze eigenlijk was. Een hele blokkendoos werd omgekeerd. Na een paar minuten, waarin ik zelf tot rust kwam ... en me probeerde te verplaatsen in hoe zij zich voelde, ben ik op de stoel aan zitten en zei: 'Kom nou maar eens bij de juf, wat ben jij boos hè.' Helemaal trillend en huilend kroop ze tegen me aan. En hebben we lang zo gezeten, tot het over was. Ze kan niet eens meer vertellen waarom ze zo boos was geworden. Maar een jaar later op het plein kwam ze er nog op terug. 'Juf, weet u nog dat ik toen zo boos was' (..)"

Catja:

"Deze beschreven situatie speelde zich af toen ik een lio-stage liep in de AZC-prisma-groep ('lio' = leerkracht-in-opleiding; cb). Ik had toen een meisje uit Afghanistan in de groep die een verschrikkelijke oorlogservaring vertelde tijdens een les mondeling Nederlands. Er werd op de deur geklopt en haar vader werd doodgeschoten. Ze vertelde hoe haar vader voor het huis op de grond lag met de gaten in zijn buik.

Ik was blij dat dat kind zich veilig voelde in de omgeving van de school, dat ze dit verhaal durfde te vertellen aan mij en de kinderen om haar heen. Zoals het kind functioneerde in de klas, haar blijheid, enthousiasme, zou je niet zeggen dat ze zo'n ervaring achter de rug had. Als school is het belangrijk dat je een kind een veilige, warme omgeving biedt waar een kind zich prettig voelt en waar het zichzelf kan zijn en dat gevoel had ik op dat moment dat dit kind dat verschrikkelijke verhaal vertelde."

Mabelle:

"Groep 4. Het is aan het einde van de rekenles als een meisje haar vinger opsteekt. Ik loop naar haar toe en vraag wat er is. Ze vertelt dat het meisje voor haar luizen heeft (heel zachtjes) en zegt daarbij: 'ik heb het maar zo gedaan, juf, anders hoort iedereen het en dat is niet leuk voor haar' (dit meisje heeft al herhaaldelijk luizen gehad). Zo kon ik dit onder vier ogen met R. bespreken.

Waarom dit stukje gekozen? Ik vind dit een mooi voorbeeld van iemand in zijn/haar waarde laten. Respect hebben voor de ander. En nog wel door een kind van wie ik dat helemaal niet zou verwachten."

Wat mij opvalt aan deze verhalen is dat het van die alledaagse ervaringen zijn. Op het eerste gezicht niet groots en meeslepend. Maar het zijn wel antwoorden op de vraag om een situatie te beschrijven waarvan de leerkracht het idee had dat deze situatie voor hem of haar zelf en het eigen professioneel handelen *optimaal* betekenisvol is. Er wordt concreet om een bij uitstek goed verhaal gevraagd, en dan komt dit. Dat is waar het die leerkracht om blijkt te gaan. Verreweg de meeste van de honderden korte verhalen ademen deze sfeer. Bovendien valt op dat de toon, de sfeer van de opmerkingen existentiëler is en 'experienteler' (de term is van Baart, 2001) dan wanneer het gaat om reflecties op de formele identiteit van de school en de primaire perceptie van het identiteitberaad bij het postvakje van de leerkracht van zo-even. Het overgrote deel van de respons kent geen expliciete referenties naar godsdienst, godsdienstige traditie of bredere levensbeschouwing.

Natuurlijk zijn er ook bij de zojuist genoemde vragen ook korte essays door leerkrachten aangeleverd die (spontaan en ongevraagd) wél ingaan op expliciet godsdienstige noties. Twee voorbeelden daarvan zijn:

Marian:

"Ik moest in gesprek met een ouderpaar dat vrijstelling vroeg voor hun kind voor het volgen van de godsdienstles. Ik vroeg hen: waarom? Ze zeiden dat moslim-kinderen een andere God hebben. In het daarop volgende gesprek komen elementen aan de orde als verschillen en overeenkomsten. Wij concluderen dat er uiteindelijk meer overeenkomsten zijn en dat we elkaar daarin kunnen vinden. In onze beleving blijkt het, dat we wel met elkaar door één deur de school in kunnen, omdat we respect

hebben voor elkaar en voor elkaars opvatting. Dat geeft de ouders een veilig gevoel en in het besef van dat veilige gevoel neemt het kind deel aan de godsdienstlessen. Als je 'naastenliefde' vertaalt met 'respect' dan kan ik daar vanuit met 'mijn' identiteit mee op weg!"

Karin:

"We hadden godsdienstles en gingen lezen uit de Bijbel. Mohammed deed het boek niet open, want dat mocht niet van zijn geloof. Ik heb hem zijn ouders/zus laten bellen, zodat zij met mij over dit probleem konden spreken. Toen de zus kwam vroeg ze of we over dit onderwerp konden onderhandelen. Ik vertelde daarop dat er twee mogelijkheden waren:

1. Je aanpassen aan de regels en afspraken van de school.
2. Een andere school kiezen.

Ook vertelde ik erbij dat de Bijbel een boek is met speciale waarde voor mij, maar dat het voor moslims een boek is dat zij gewoon mogen lezen, zoals ik ook de Koran mag lezen. Tevens vertelde ik dat bij geestelijke stromingen over het moslimgeloof wordt verteld, zodat we meer over elkaars levensstijl kunnen leren en elkaar beter leren begrijpen.

Mohammed bleef op school en bij de volgende godsdienstles zat hij als een van de eersten vol interesse in 'het boek' te lezen."

Sterke verhalen, voor de leerkracht betekenisvolle verhalen, waarin wél expliciet op godsdienstige inhoud wordt ingegaan, maar waar we niet aan de indruk kunnen ontkomen dat deze voorvallen vooral voor de leerkrachten in kwestie sterk scoren op betrekkingniveau. Betekenisvol is voor de leerkracht wat er in interactie met anderen middels een waarde als 'respect' en 'openheid' tot stand kan worden gebracht.

Opvallend is dat alle leerkrachten die een dergelijke vraag krijgen voorgelegd uitstekend in staat blijken deze vraag te beantwoorden, maar vooral ook - veelal onbewust zo lijkt het - de voorkeur geven aan het beschrijven van betekenisvolle en identiteitsgevoelige kwesties uit de alledaagse praktijk.

Wat is nu het probleem?

Er bestaat mijns inziens een kloof tussen de reflectie op de formele levensbeschouwelijke identiteit van een school en de dagelijkse beleving en vormgeving van identiteit en de daarbij passende zinbeleving. De identiteitsperceptie bij het postvak - om zo te zeggen - is een andere dan de identiteitsperceptie in de vertelde verhalen. Dit is een ernstig punt, om de volgende redenen.

In de eerste plaats, omdat velen van mening zijn dat men uit logische overwegingen zou moeten streven naar een consequente en consistente uitwerking van de formele levensbeschouwelijke oriëntatie van de school naar het vormgeven van de alledaagse onderwijspraktijk. En dat lijkt niet te gebeuren.

In de tweede plaats, omdat de zinbeleving van de leerkracht en de ervaring van betekenisvol handelen ergens anders gebeurt dan waar de reflectie op de formele identiteit zich lijkt af te spelen. En datgene wat wordt beleefd als 'waar het echt om gaat' zou toch bij uitstek ook geactiveerd moeten worden als er een studiedag identiteit zou worden aangekondigd.

Het is om deze reden dat De Wolff (2000) in haar dissertatie voorstelt om het begrip identiteit voorlopig maar even niet te gebruiken, omdat het velen op het verkeerde been zet. Het begrip is beladen en, hoewel zeer uiteenlopend, zijn de beelden die men erbij heeft rigide en zwaarwegend, zowel in positieve als in negatieve zin. Beelden die de communicatie eerder verstoren dan dat men met deze beelden aan het werk kan in het kader van een studiedag. De helderheid is ver te zoeken en spreken over 'de identiteit van de school' roept slechts

verwarring op. Doe het daarom maar liever op een andere manier en met andere begrippen, zo is haar aanbeveling.

II. Een probleemanalyse

In de navolgende tekst maak ik een aantal opmerkingen in een poging de geconstateerde problemen te verhelderen.

Een definitieprobleem

Scholen verschillen onderling; christelijke scholen verschillen onderling. In de definitie en het gebruik van het begrip 'identiteit' zullen we daar rekening mee moeten houden. Zonder nu op deze plaats een uitvoerige definitie-discussie te willen weergeven en voort te willen zetten, wil ik wel kwijt dat ik kies voor een definitie van identiteit die sterk gecontextualiseerd levensbeschouwing en onderwijs met elkaar in verband ziet. Ik voel me prima thuis bijvoorbeeld bij een definitie van De Wolff in haar proefschrift *Typisch christelijk?* (De Wolff, 2000): Identiteit van de school is '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).

Identiteit in context

De keus voor deze definitie maakt een wereld van verschil. Deze definitie richt zich primair op de concrete school: deze specifieke school, met deze leerkrachten, in deze specifieke context. In tegenstelling tot een opvatting van identiteit van een school die ontleend wordt aan de identiteit van een cluster van scholen (lees: 'zuil'), die zich weer eenduidig verhoudt tot een bepaald gedachtegoed. Deze definitie verhindert dat het gesprek over identiteit als vanzelfsprekend een gesprek is over 'de' identiteit van een cluster van bijvoorbeeld 2000 PC-basisscholen. Kennis van de lange geschiedenis van verzuiling en onderwijsverzuiling in Nederland maakt deze beeldvorming rond de christelijke identiteit van de school begrijpelijk en inzichtelijk en ook voor de hand liggend en vanzelfsprekend, maar is evident niet juist. 'De' christelijke school bestaat niet.

Deze contextualisering behoeft overigens niet te betekenen dat de identiteit van de school zich niet ook verhoudt tot en oriënteert op een gedachtegoed van buiten de school (bijvoorbeeld de christelijke traditie; of om maar wat te noemen, de ideeën van Maria Montessori). De kwestie is echter dat deze ideeën op een unieke wijze middels unieke interpretaties en manifestaties aan de orde zijn binnen één bepaalde school.

Christelijke identiteit als schibbolet⁶

Dit lijkt wellicht een open deur, maar is zozeer geworteld in het Nederlandse onderwijsdenken dat vriend en vijand van christelijk onderwijs in deze valkuil blijft trappen. Het adjectief 'christelijk', of 'protestants-christelijk' of 'katholiek' functioneert dan als een schibbolet. Op een *christelijke* school gaat het om *christelijke* normen-en-waarden, hoor je dan. Of deze zelfde normen-en-waarden niet ook *islamitische* normen-en-waarden kunnen zijn, en wat dat dan betekent voor de redenering, is vervolgens een lastige kwestie. Maar die vraag wordt meestal dan ook niet gesteld. Of, zoals een schoolleider tijdens zijn opleiding tot schoolleider onlangs opmerkte, dat het in zijn biografie voor hem vanzelfsprekend was dat hij leiding gaf op een PC-basisschool, omdat hij ook zelf een PC-basisschool had bezocht, vervolgens de

⁶ Schibbolet = uiting, handeling of verschijnsel, waaraan het al dan niet bezitten van een bepaalde overtuiging, hoedanigheid of eigenschap is waar te nemen (Van Dale; *Groot woordenboek der Nederlandse taal*).

PC-havo en de PC-pabo. Deze quasi logica roept een beeld op van continuïteit en homogeniteit.

Men zou kunnen denken dat alleen de 'insider' die daar een zeker belang bij heeft, op deze wijze redeneert. Dat blijkt echter niet het geval. Ook veel buitenstaanders en tegenstanders van bijzonder-christelijk onderwijs hanteren dergelijke adjectieven als een schibbolet. Het creëert een beeld van grote clusters van scholen die zich ongedifferentieerd en eenduidig verhouden tot één bepaalde godsdienstige traditie.⁷

Manieren van redeneren

Recent hebben we een onderzoeksrapport opgeleverd, waarvan de projectnaam luidde *Leerkracht op gespannen voet* (Bakker & Rigg, 2003). De gedachte bij het ontwikkelen van het project was dat in de perceptie van de leerkracht een spanning zou bestaan tussen de formele identiteit van de school en de levensbeschouwelijke diversiteit van de leerlingenpopulatie. De spanning: enerzijds formeel gesproken een christelijke school en anderzijds moslims, hindoes en gesecculariseerden in de klas. Onze interesse werd binnen dat onderzoek vooral bepaald door de vraag op welke wijze de leerkracht reflecteert op dit spanningsveld en op welke wijze hij zijn handelingsstrategie daarbinnen bepaalt. We hanteerden daarbij een biografisch perspectief. In dit kwalitatief-empirische onderzoek bleek ons echter dat die spanning in de beleving van de leerkracht niet of nauwelijks bestaat, maar dat in het onderzoeksproject door middel van de interviews eerst als het ware dat spanningsveld moest worden ge(re)construeerd, voordat tot een reflectie met de informanten daarop kon worden overgegaan (Bakker & Rigg, 2003).

Een en ander laat zich als volgt verklaren:

Prikkels om over de formele, christelijke identiteit van de school *in abstracto* na te denken blijken er in de alledaagse praktijk weinig tot niet te zijn. Prikkels om over één of meerdere uitingvormen van christelijke identiteit *in concreto* na te denken, betreffen vooral 'smalle' concretisering van expliciet godsdienstige noties als de methode godsdienst, de omgang met bijbelverhalen of het karakter van de dagsluitingen.

Het is opvallend dat als het gaat over formele identiteit dat dan de leerkracht als het ware wordt uitgenodigd onmiddellijk deductief te redeneren. Er is christelijke identiteit en die moet worden toegepast in de praktijk.

Wanneer we echter breed naar identiteit kijken, en ons realiseren dat zo'n beetje alles wat er in een school gebeurt de school een eigen gezicht en eigen karakter geeft (en dus identiteit), dan ontstaat een geheel ander beeld en moet de conclusie luiden dat er als vanzelfsprekend veel over de brede identiteit van de school wordt gesproken en wordt nagedacht, zonder dat men zich dat evenwel realiseert en zonder dat men dat koppelt aan de formele identiteit van de school. Discussies over het profiel van de school, over een 'missie' en een 'visie', het samenstellen van een schoolgids, het inrichten van het schoolgebouw, de vraag of het bij de school past om een 'Brede School' te worden, de ontwikkeling van een 'pest-protocol' en dergelijke zaken meer, zijn voorbeelden van reflecties waardoor de school een eigen kleur krijgt en zich specifiek profileert. En dat is toch ook identiteitsontwikkeling, zou je zeggen. Wanneer we de onderzoeksgegevens in dit perspectief van een brede definitie van identiteit interpreteren, blijkt er zeer veel werk op de scholen te worden verzet om de school nader te profileren. Anders gezegd: men spant zich via inductieve processen zeer in de identiteit van de school nader te ontwikkelen. Enerzijds is dit natuurlijk een open deur, omdat een school altijd een identiteit heeft. Immers, ook de school waar veel wordt gepest, en waar men geen pest-protocol ontwikkelt, is kennelijk een school waar men dat pesten dan maar laat gebeuren. Dat zegt iets over de school die men is en dus iets over de identiteit van die school. Anderzijds is het meer dan een open deur, omdat men bij de genoemde voorbeelden van discussies die identiteit bewust wil vormgeven; men wil dat de school zich in een bepaalde rich-

⁷ Vergelijk bijvoorbeeld de discussie in de eerste helft van 2002 naar aanleiding van uitspraken van oud-minister Van Boxtel dat het 'religieus onderwijs' zou moeten worden opgeheven, dat het bijzonder onderwijs de integratie van minderheden zou belemmeren en dat het het christelijk onderwijs verboden zou moeten worden haar luxepositie nog langer te misbruiken door allochtone leerlingen te weigeren.

ting ontwikkelt en daarover wordt gediscussieerd, daaraan worden studiedagen gewijd en daaraan wordt concreet gevolg gegeven. Opvallend is dat deze inspanningen ten behoeve van de vormgeving van de (brede) identiteit van de school, niet snel ook in deze termen onder woorden worden gebracht en dat men deze inspanningen niet snel zal koppelen aan de formele identiteit van de school. De notie van de formele identiteit lijkt in dit verband ver af te staan van de praktische, organisatorische en onderwijskundige keuzen van alledag.

Kortweg en wellicht wat al te boud geformuleerd, zouden we kunnen zeggen dat opmerkingen rond de formele identiteit van de school de leerkracht smal en deductief laat denken, terwijl de primaire interesse van de leerkracht ligt bij de inductieve redenering en vooral breed georiënteerd is, waarbij dit zelden spontaan ook wordt benoemd met de term 'identiteit'.⁸

Hierbij waren wij als onderzoekers ook als subjecten in het geding. Wij noemden ons onderzoeksproject, zoals gezegd, "*Leerkracht op gespannen voet*". We gaven het geproduceerde onderzoeksrapport de titel mee: "*Leerkracht op gespannen voet?*". En hebben besloten de bewerkte publieksversie een titel mee te geven die helemaal niks meer vermeldt over een gespannen voet (Bakker & Rigg, 2003; 2004).

Breder theoretisch kader

Recent heeft Van Hardeveld (2003) aan de VU in Amsterdam een proefschrift verdedigd dat dienstbaar kan zijn aan de analyse van het probleem waarover wij ons vanmiddag buigen. De centrale vraag in zijn onderzoek was of de identiteit van een school invloed heeft op het effect van de visies van haar leraren op hun voorkeur voor identiteitsversterkende beroepsbekwaamheden? Van Hardeveld kiest in zijn onderzoeksdesign als onafhankelijke variabele de identiteit van de school waaraan de leerkracht in kwestie is verbonden en onderzoekt vervolgens de samenhang met - en in zekere zin ook het effect daarvan op - de keuzepatronen en prioritering van de leerkracht ten aanzien van de beroepsbekwaamheden. Zijn conclusie luidt dat er een zeer geringe invloed is van schoolidentiteit op de keuzeprocessen van leraren. "De voorkeur van leraren voor de pedagogische en oriënterende beroepsbekwaamheden blijkt nauwelijks af te hangen van de school waaraan zij zijn verbonden. We hadden een sterker effect verwacht van de identiteit op het keuzeproces van leraren; een gemeenschappelijke visie op schoolniveau zou toch richtinggevend moeten zijn voor hun keuzege drag" (a.w. 157). Op het niveau van de leraar echter blijkt er wel een significant effect van de individuele visie op levensbeschouwing en het onderwijs op de keuze van leraren voor bepaalde beroepsbekwaamheden. Tevens blijken tussen leraren onderling grote verschillen in hun visies en hun daarmee samenhangende voorkeuren voor bepaalde beroepsbekwaamheden vast te stellen (a.w. 166).

In menige publicatie heb ik reeds gewezen op het ondertussen enigszins gedateerde onderzoek van Zondag (1993), dat enerzijds laat zien dat leerkrachten op confessionele scholen in zeer hoge mate beweren 'gelovig' te zijn en affiniteit te hebben met de christelijke godsdienst, maar dat er aan kerkelijkheid, kerksheid (CBS-termen) en dogmatische positionering een grote variatie is waar te nemen. Een variëteit die in een gecontextualiseerde en inductieve reflectie op schoolidentiteit belangrijke gewichten in de schaal legt of zal moeten gaan leggen.

Specifiek voor het katholiek onderwijs in Nederland laten Gommers en Hermans (2003) zien dat een deductieve manier van redeneren over identiteit in de praktijk sterk zijn beperkingen kent. De titel van hun publicatie maakt duidelijk waar het om gaat: *Beliefs in action; Teacher's identity influences school's identity*. Zij zoeken naar de betekenissen van de formele identiteit van de school (in dit geval derhalve de formele, RK-identiteit van de school) in de

⁸ De twee, onderscheiden wijzen van redeneren ten aanzien van 'de identiteit van de school' worden nader omschreven, nader verkend en schematisch weergegeven onder meer in mijn publicatie 'Hoe geef je vorm aan de identiteit van de school?' (Bakker, 2002, in: Miedema & Vroom, 2002, 101).

perceptie van de leerkracht. Ook bij hen blijkt dat (1) de diversiteit in opvattingen onder leerkrachten op christelijke, lees: katholieke, scholen groot is. Deze diversiteit wordt via een factor-analyse geclusterd in vier categorieën: een monologische, een neutrale, een pluriforme en een dialogische interpretatie van RK-identiteit. Vervolgens blijkt (2) dat slechts de pluriforme en de dialogische interpretaties de enig werkbare en relevante opties blijken. En dus dat (3) het meest deductieve model, het monologische, niet meer hanteerbaar wordt geacht. Verder blijkt (4) dat de biografie van de leerkrachten in hoge mate bepaalt welke interpretatietypologie de voorkeur heeft: de *kerkgangers* (1x per maand of meer) scoren significant hoger op het dialogische model (d.i. inleiden in de eigen godsdienst en open naar andere religies) en de *niet-kerkgangers* (ook: 'doubtful' en 'atheistic') scoren significant hoger op het pluriforme model (dat de onderzoekers benoemen met de aanduiding 'actieve openheid'). De leerkracht is in dit laatste model nadrukkelijk zelf ook partij en is niet slechts een neutrale procesbegeleider (a.w. 193).

III. Tussenstand: een dringend gewenst demasqué

Op het gemaskerde bal van het onderwijs hebben we slechts een beperkt aantal maskers voorhanden. Vooral de maskers PC en RK zijn populair. Maskers die vaak samenvallen met statische beelden en opvattingen en als er al iets van een variëteit en dynamiek aan beelden wordt vermoed, dan blijven die beelden vaak impliciet. Achter het beperkt aantal maskers dat in het Nederlandse onderwijs voorhanden is, gaat *de facto* een bijzonder grote verscheidenheid schuil. De maskers verhullen die verscheidenheid én de maskers kennen vaak niet een substantiële relatie met de drager ervan.

Nu zijn er velen, die geen boodschap hebben aan die maskers en doen wat ze goed dunkt te doen. Om in de beeldspraak te blijven: wel of geen maskerade, ik stoor mij daar niet aan, "aan mijn lijf geen polonaise". Anderen echter zijn zich bewust van de maskerade, spelen het spel en spreken elkaar aan op de verschillen en overeenkomsten tussen de op zich beperkte variëteit in maskers. Soms is dat handig, omdat het masker staat voor helderheid en duidelijkheid, waarmee veelal ook belangen van diverse aard zijn gemoeid (macht, marktaandeel, financiële belangen). In meer gevallen echter verhult het masker de werkelijke identiteit die schuil gaat achter het gedragen masker. Of anders gezegd: verhult de naam van de school de werkelijke identiteit.

En dan zijn we weer terug bij het probleem waar het ons deze middag om te doen is. Het gesprek over de maskers speelt zich af aan *de ene kant* van de kloof (formele identiteit, deductief redeneren, 'smalle' identiteitsperceptie), het gesprek over de beleefde identiteit speelt zich af aan *de andere kant* van de kloof (inductief en contextueel denken). Zoals gezegd: dit is een valkuil van de eerste orde. Zo zou men bijvoorbeeld van mening kunnen zijn dat, formeel beschouwd, een moslim-leerkracht niet past op een christelijke school, om reden van de verschillende etiketten. De evidente werkelijkheid is echter dat achter die maskers zodanig verschillende interpretaties schuil kunnen gaan dat de ene christelijke school inderdaad vindt dat het ongepast is dat een moslim deel uitmaakt van het team, waar een andere christelijke school vanwege haar christelijke identiteit (sic!) en uit pedagogische overwegingen met het oog op de leerlingenpopulatie van mening is dat er juist naar gestreefd zou moeten worden moslimleerkrachten te benoemen.

Wie, om wat voor reden dan ook, waarde blijft hechten aan de heldere indeling van het verzuilde onderwijsbestel in PC, RK, enz., ziet zich gesteld voor een probleem. De confrontatie met de diversiteit aan opvattingen achter de maskers roept een aantal vragen op die niet eenvoudig te beantwoorden zijn. De maskers per direct afschaffen gaat echter ook te ver, waardoor er een impasse lijkt te zijn ontstaan. Witvliet (2003) typeert deze situatie als "een verlamming vanwege een zo gevoelde identiteitsvervaging"; "Die vervaging roept een defensieve reactie op: een verstarde blik op het verleden, een zich vastklampen aan een voor

eens en voor altijd gegeven identiteit. Het resultaat is een verlamme patstelling, die een creatieve (..) inbreng in de weg staat omdat men veel te veel met zichzelf en het eigen overleven bezig is" (a.w. 61). Het beeld van 'het' christelijk onderwijs in Nederland (eventueel te onderscheiden in homogene PC- en RK-zuilen) is een versimpeling en vervalsing van de complexe werkelijkheid. Een beeld is natuurlijk altijd een versimpeling, maar kan en mag worden gebruikt als het functioneel is, maar mag in ieder geval nooit tot een fixatie en reïficatie⁹ leiden. En ook niet tot vervreemding. Anders raakt men verstrikt in beelden en worden mensen en scholen vastgelegd op hun vermeende identiteiten. Als klap op de vuurpijl moeten we vaststellen dat dergelijke gestolde beelden een hoge prijs kennen: het leven is er veelal aan onttrokken (vergelijk Witvliet, 2003, 60, 66). Het gaat om woorden, die vervreemd zijn van de praktijk.

IV. Levensbeschouwelijke diversiteit in de klas

Moslims, hindoes en geseclariseerden op de christelijke school

Graag wil ik ons probleem verder toespitsen op het gegeven feit dat in vrijwel alle klassen in Nederland sprake is van een levensbeschouwelijke veelkleurigheid die een appel doet op de professionele bekwaamheden van de leerkracht. Per definitie is er in alle gevallen sprake van een zekere mate van levensbeschouwelijke diversiteit. Levensbeschouwing manifesteert zich altijd in een specifieke context, naar plaats en tijd en persoonlijke biografie, zowel van leerkracht als leerling (Andree, 1996; Bakker, 1999). En zelfs op reformatorische scholen of vrijgemaakt-gereformeerde scholen, waar wellicht de grootste homogeniteit zou worden verwacht, is diversiteit, als je goed kijkt, als vanzelfsprekend aan de orde. In de module *School en Identiteit*, als onderdeel van de cursus voor schoolleiders in het PC-primair onderwijs, die ik samen met Siebren Miedema, gedurende een jaar of vijf alweer mag verzorgen, blijkt ons dat keer op keer.

Maar goed, als we het hebben over levensbeschouwelijke diversiteit, dan hebben we het in dit land al snel over allochtone leerlingen. Een interessante en hoogst actuele kwestie. Ter bepaling van de gedachten enkele cijfers:

- Over het gehele land bezien heeft 7% van de scholen meer dan 50% allochtone leerlingen (SCP, 2003, 92);
- In de grote steden, in totaal 603 scholen, heeft 47% van de scholen meer dan 50% allochtone leerlingen. Dit percentage is te verklaren door vooral een concentratie van minderheden in bepaalde buurten, gecombineerd met de zogenaamde witte vlucht (a.w. 92). Vooral dit laatste is een interessant verschijnsel dat momenteel de discussie flink bepaalt: de concentratie van allochtone leerlingen op de buurtschool is dus groter dan het aandeel etnische minderheden in de buurt zou doen vermoeden (a.w. 92) en kinderen uit etnische minderheden-groepen komen dus gemiddeld genomen meer op zwarte scholen terecht dan autochtone leerlingen (a.w. 93; tabel);
- In het bijzonder onderwijs en dan met name in het christelijk deel van het bijzonder onderwijs wordt ongeveer 50% van het aanbod allochtone leerlingen opgenomen (Dijkstra, 1997).

Ook hier gelden weer de kenmerken van het gemaskerde bal. De aanduiding 'allochtoon' onderscheidt een leerling rigide van de categorie leerlingen die 'autochtoon' zijn. Kijken we beter, kijken we achter de maskers, dan blijkt dat het allochtoon-zijn van een leerling (of van een leerkracht) slechts een uiterst relatief verschil tussen leerlingengroepen benoemt. In relatie tot het thema van vanmiddag stellen we vast dat de redenering van het probleem van 'de' moslim op 'de' christelijke school uitgaat van een simplificatie van de werkelijkheid, die

⁹ Vergelijk het engelse 'to reify' (= 'to regard or treat an abstraction as if it had concrete or material existence').

vergelijkbaar is met de simplificatie en reïficatie in het praten over 'de' christelijke school. We zouden ons in deze discussie meer moeten realiseren dat sommige christelijke Surinamers heel slecht passen op sommige christelijke scholen, en dat sommige tolerante moslims naadloos lijken te passen op andere christelijke scholen.¹⁰

Aan het front kan men er niet omheen

Wat de leerkracht betreft, maakt onderzoek duidelijk, waaronder ook dat van ons (Bakker & Rigg, 2003, 2004), dat de daadwerkelijke aanwezigheid van allochtone leerlingen - in de eigen groep - voor de leerkracht dé 'trigger' is tot reflectie op de vraag hoe met levensbeschouwelijke diversiteit moet worden omgegaan. Een algemener geformuleerde gedachte, een ideaal, dat je toch ook op een 'witte school' leerlingen zou moeten voorbereiden op participatie in een multiculturele samenleving blijkt een zwakker motief. Een dergelijk ideaal dwingt minder tot nadenken dan de dagelijkse confrontatie en omgang in een pluriforme klas. En de agenda wordt eerder bepaald door de dagelijkse praktijk dan vanuit het ideaal. Verder blijkt dat de specifieke verantwoordelijkheid om op een goede manier om te gaan met levensbeschouwelijke pluriformiteit vooral door de leerkracht *individueel* wordt ervaren. Er zijn zeer weinig prikkels vanuit het systeem (de geformaliseerde grondslag, het bestuur, het gestructureerde team- en directieoverleg) hierin beleid te maken.

De dagelijkse werkelijkheid van de leerkracht die werkt in een (levensbeschouwelijk-)heterogeen samengestelde groep is de directe en belangrijkste aanleiding om na te denken over de vraag hoe met diversiteit moet worden omgegaan. Hierbij is een aantal kanttekeningen van belang om beter te begrijpen hoe dit proces werkt:

- Diversiteit in de klas wordt vooral benoemd in termen van de aanwezigheid van allochtone leerlingen. Theoretisch kan vanuit een diversiteitsperspectief worden gesteld dat er in een groep per definitie altijd sprake is van diversiteit. De aanwezigheid van allochtone leerlingen, veelal de leerlingen met een andere huidskleur, vormt hooguit een facet van die diversiteit. Zo is echter niet de beleving van de leerkracht: er is pas echt sprake van diversiteit in de klas door de aanwezigheid van allochtone leerlingen;
- Deze diversiteit op de variabelen etniciteit, land van herkomst of 'leerling-met-eenkleurtje', zoals zojuist geschetst, geeft onder de respondenten aanleiding te denken dat er dan dus ook sprake is van *levensbeschouwelijke* diversiteit. Twee kanttekeningen vallen hierbij te maken: in de eerste plaats is dus het beeld van de leerkracht dat een groep met witte autochtone kinderen minder levensbeschouwelijke diversiteit kent, hetgeen in verband met de geseclariseerde achtergrond van veel leerlingen ook op christelijke scholen zeker niet het geval hoeft te zijn. In de tweede plaats betekent de aanwezigheid van allochtone leerlingen niet per definitie ook dat deze leerlingen anders-gelovig zijn (te denken valt bijvoorbeeld aan de overwegend rooms-katholieke Kaapverdianen of de Surinamers van de Evangelische Broedergemeente).

¹⁰ Een vergelijkbare simplificatie vinden we in het onderwijsdebat rond de zogenaamde 'witte' en 'zwarte' scholen. Het lijkt verhelderend om zwarte scholen te onderscheiden van witte scholen om daarmee een categorie scholen aan te duiden die een specifieke problematiek kennen. Op de keper beschouwd werkt deze etikettering verwarrend en versluierend, omdat in de discussie de tegenstelling 'wit'-versus-'zwart' verschillende betekenissen krijgt: het gaat over scholen met een achterstandsproblematiek, of over de levensbeschouwelijke oriëntatie van de school, of over de scholen die het niet zo goed doen qua prestaties (vergelijk de momenteel populaire prestatie-ratings) of over het meer of minder homogeen zijn van de leerlingenpopulatie (SCP, 2003). Goed onderzoek is hierbij hoogstnoodzakelijk en werkt ontmaskerend, hoewel dat helaas niet per direct is terug te zien in de kwaliteit van het maatschappelijke debat. Een voorbeeld van ontmaskerend onderzoek is een onderzoek van het SCP dat laat zien dat de 'zwartheid' van een school slechts heel weinig invloed heeft op de prestaties van leerlingengroepen (a.w. 93-94), maar dat het vooral de segregatie op de variabele 'sociaal-economische kenmerken' van leerlingengroepen is die dominant van invloed is op de prestaties van leerlingen en scholen (a.w. 183).

- De leerkracht is zeer geïmmiteerd tot het vinden van oplossingen om met deze verscheidenheid verantwoord om te gaan. Men voelt zich uitgedaagd en vooral aangesproken op een individuele, professionele verantwoordelijkheid.
- Een aantal respondenten is zich expliciet bewust van deze concrete en dwingende aanleiding tot nadenken ("je kunt er eenvoudigweg niet omheen") en spreken in overeenstemming daarmee het vermoeden uit dat, omdat deze praktische 'trigger' op veel Nederlandse scholen ontbreekt (vanwege een klein aandeel allochtone leerlingen), daar de reflectie op dit punt dan ook minimaal zal zijn.
- Het bewustzijn van levensbeschouwelijke diversiteit in de groep en het ontwikkelen van ideeën hoe met levensbeschouwelijke diversiteit in de groep moet worden omgegaan komt vooral tot stand en tot ontwikkeling in een inductief proces.

Een belangrijke strategie om leerlingen met een andere levensbeschouwing tot hun recht te laten komen blijkt te zijn deze leerlingen zelf te laten verhalen over opvattingen, rituelen en feesten in de eigen traditie. Vooral de lessituatie waarin leerlingen de gelegenheid krijgen te vertellen over godsdienstige feesten die recent thuis zijn gevierd, wordt vaak genoemd.

Deze strategie is om drieërlei reden interessant: in de eerste plaats is op deze wijze eenvoudig de leefwereld van het kind actief in de les ingebracht, hetgeen in het kader van een activerende didactiek en het voorkomen van een systeemscheiding tussen leerstof en leefwereld een courant didactisch principe is. In de tweede plaats wordt op deze wijze het probleem omzeild dat de leerkracht van zichzelf vindt dat hij/zij te weinig kennis heeft van de inhouden en gebruiken van andere godsdiensten. De leerling wordt informant. En dat kan weer door de leerkracht als interessant en zelfs 'als verrijkend' worden ervaren. In de derde plaats wordt zo gekozen voor een demasqué in de klas. Wanneer leerlingen worden uitgedaagd hun eigen verhaal vanuit hun eigen interpretatie van een traditie te vertellen, wordt het niveau van gefixeerde beelden over 'de' moslim-gelovige overstegen (Andree, 1997).

Mariska Westdijk-Vreugdenhil, student Onderwijskunde aan de Universiteit Utrecht, heeft in het kader van haar leeronderzoek het denken over intercultureel onderwijs (ICO) in Rotterdam in beeld gebracht. Hoewel ICO een gevestigd begrip is in onderwijskringen, onder meer ook vanwege initiatieven van de overheid op dit terrein (wetgeving, projectgroep), blijkt dat de praktijk van het ICO een zeer gemêleerd beeld geeft en dat er binnen de scholen nauwelijks tot geen beleid op is gemaakt. Desalniettemin vindt zij zeer vele voorbeelden van 'good practice'. "Hoe meer allochtonen, hoe meer creativiteit en aansprekende voorbeelden". Ook zij bevestigt het beeld dat de 'trigger' tot nadenken de feitelijke aanwezigheid van allochtone leerlingen is (Westdijk-Vreugdenhil, 2003, 2). En opnieuw: "In het onderzoek is geen heldere samenhang gebleken tussen de levensbeschouwelijke richting van een school en de wijze waarop interculturele aspecten in het onderwijs tot uitdrukking komen. Wel bestaat aantoonbare samenhang tussen de samenstelling van de schoolbevolking en de aandacht voor intercultureel leren" (a.w. 3).

Naar mijn indruk hebben we het nu vooral gehad over de onduidelijkheid en vaagheid, maar ook de ontorechte reïficatie rond het adjectief 'christelijk' wanneer we spreken over het christelijk onderwijs. Kortom, toch vooral over de onzin of de gebrekkigheid van het adjectief.

V. Over de zin van christelijk onderwijs

Op dit punt zou ik het verhaal echter niet willen laten stoppen. Graag wil ik ook spreken over de zin van het adjectief.

Om een aantal redenen is het – ondanks de eerder genoemde kritiek - zinvol te spreken over de expliciete verbinding tussen levensbeschouwing en levensbeschouwelijke tradities en de

concrete vormgeving van onderwijs. En dus onder bepaalde voorwaarden ook over christelijk onderwijs.

De belangrijkste observatie, die ik zou willen vertalen in een voorwaarde is dat christelijk onderwijs gecontextualiseerd gestalte krijgt en via die lijn ook tot ontwikkeling zou moeten worden gebracht. Een school een 'protestants-christelijke school' noemen is geen vanzelfsprekendheid; bovendien weten we dan eigenlijk nog weinig tot niets. Daarop moet worden doorgevraagd. Wat is dit dan precies voor school? Maar *hoe* vragen we daar dan op door; aan welke kant van de gesignaleerde kloof tussen de formele identiteit en de beleefde identiteit?

Levensbeschouwing in een andere taal

Willen we nadenken over de identiteit van de school en wegblijven van de frustrerende, verlamme niet altijd tot de verbeelding van de leerkracht sprekende formele identiteit van de school, zeg maar, aan gene zijde van de kloof, dan doen we een verrassende ontdekking. Er wordt in het onderwijs namelijk al heel veel nagedacht over de identiteit van de school, echter niet in termen van de 'identiteit van de school' of de '*christelijke* identiteit van onze school', maar in een andere taal, bijvoorbeeld in termen van de missie en de visie van de school, de school als waardengemeenschap, het gesprek over de set kernwaarden van de school, en vragen als: past het bij ons om Brede School te zijn?, of: willen wij ons in deze wijk profileren als een veilige school?

Dit nadenken over brede identiteitaspecten van de school gebeurt vooral aan de hand van concrete vragen en problemen. Abstraheren naar het organisatieniveau gebeurt niet snel. De uitdaging bij uitstek is in dit beraad de levensbeschouwelijke dimensie te ontwikkelen en te helpen ontwikkelen vanuit de basis. Goed onderzoek kan daarbij helpen en krijgt zo een directe maatschappelijke functie.

Dit is bepaald geen overbodige luxe. Twee anekdotische voorbeelden kunnen dit verhelderen: (1) een school is al jaren in de weer met een project 'waarden en normen op school' en krijgt op een goed moment de opdracht vanuit het bestuur om samen met het team meer aandacht te besteden aan de christelijke identiteit van de school. De directeur is blij met dit verzoek, en deelt volstrekt te goeder trouw mee dat dat hard nodig is, omdat er al jaren niets aan identiteit is gedaan (observatie met Ter Avest). Of zo kan het gebeuren in een bijeenkomst met schoolleiders dat een schoolleider aangeeft een moeilijk team te hebben. Weerbarstige gesprekken in en met het team, veel onenigheid. De schoolleider heeft externe ondersteuning ingeroepen om communicatieprocessen te versoepelen. Het is dezelfde schoolleider die even later doodleuk meldt dat hij op het gebied van de identiteit van de school alles goed op orde heeft, omdat daar goede afspraken over zijn gemaakt (observatie met Miedema).

Ik hoop dat u zich met mij verbaast. We constateerden een kloof tussen de formele levensbeschouwelijke identiteit van de school en de beleefde, alledaagse identiteit. We constateerden eerder dat de reflectie op de formele identiteit van de school gemakkelijk los staat van de reflectie op alledaagse werkelijkheid. Toepassen van formele identiteit werkt niet. We zien nu dat het omgekeerd ook niet vanzelfsprekend werkt. In een inductief beraad wordt op identiteit gereflecteerd én blijft de formele identiteit uit beeld. De link naar de formele levensbeschouwelijke identiteit blijkt lastig te leggen c.q. wordt niet gelegd. De kloof verhindert het verkeer in beide richtingen.

Ik wil zo dadelijk eindigen met een voorstel hoe via vormen van structureel identiteitsberaad deze kloof voorkomen of misschien beter overkomen kan worden.

Maar eerst staan we kort stil bij de sterk toegenomen interesse in organisatieliteratuur voor zingevingsvragen binnen organisaties en het denken over organisaties.

Betekenis- en zingeving in organisatiestudies

Een systeemscheiding tussen disciplines zou er de oorzaak van kunnen zijn dat theologen en godsdienstpedagogen niet door hebben wat een mooie aanknopingspunten hier liggen voor het gesprek over de levensbeschouwelijke dimensie van het reilen en zeilen van een schoolorganisatie. Dit geldt tevens die bestuurders die zich willen inspannen voor de ontwikkeling van 'het' christelijk onderwijs in Nederland onder het nieuwe gesternte. De laatste jaren is een sterke interesse in het onderwijsveld gegroeid organisatiemodellen en ideeën over organisatieontwikkeling te benutten in de school. We hebben het dus over aanknopingspunten in de *mainstream* organisatieliteratuur die naar mijn vaste overtuiging van nut kunnen zijn voor het gesprek over identiteit, zoals dat in lijn met onze opvattingen wenselijk is. Wel lijkt er sprake van een geheel ander taalveld. Wellicht dat hierin ook een belangrijke verklaring ligt voor de moeizaam tot stand te brengen verbinding tussen de inductieve reflectie op de brede identiteit en de formele, christelijke identiteit van de school.

Het kan niemand ontgaan zijn dat er momenteel in het bedrijfsleven en binnen andere organisaties sprake is van een hype aan coachings- en intervisietrajecten. Er is, heel in het algemeen gesteld, veel belangstelling voor de mens binnen de organisatie, met veel aandacht voor zijn welbevinden. De dominante gedachte lijkt te zijn: gaat het goed met de mens dan gaat het goed met de organisatie. Er wordt derhalve veel geïnvesteerd om dit welbevinden kritisch te blijven volgen en waar mogelijk te ontwikkelen. Het gaat om de 'drijfveren van individuen' en 'de kracht van bezieling' (Schuijt, 1999); het gaat om 'zingeving in de strategie van de organisatie' en om 'de mens als kloppend hart van de organisatie' (Gratton, 2000). Mijn impressie is dat hier mooie dingen gebeuren én dat er veel gebakken lucht is te vinden. Er is vast veel kaf tussen het koren en een zekere oppervlakkigheid. Niettemin stellen we vast dat de mens binnen de organisatie centraal staat (Verweel, 2000).

In de wat stevigere organisatieliteratuur is onmiskenbaar deze trend ook waar te nemen (Kessels, 2001; Weggeman, 1997; Dewulf, 2003; Verweel, 2000; Ganzevoort, 1999). Het gaat om de identiteit van een organisatie die bestaat in verhalen; niet in een geconceptualiseerde identiteit, maar een narratieve identiteit (Ganzevoort, 1999). Daarbij is het van belang niet strak een organisatie in precies afgebakende taken en verantwoordelijkheden uiteen te leggen waar dan een 'poppetje' op wordt gezet, maar de moderne organisatie is 'fuzzy', dat wil zeggen 'rafelig, open, on-af'. De juiste invulling blijkt in het unieke geval, te beoordelen door de professional zelf. Dit geldt eens te meer voor de organisatie waar kennis en het genereren van kennis tot de belangrijkste taken behoort, de zogenaamde kennisintensieve organisaties (Weggeman, 1997). Dus ook de school als professionele bureaucratie (Bakker & Rigg, 2003, 18-19). We kunnen op deze plaats hier niet verder op door gaan, maar de kritische kanttekening bij onze waarneming van 'de formele en deductief vorm te geven identiteit van de school' moge duidelijk zijn.

Betekenis- en zingeving in de lerarenopleidingen

Richten wij de blik op de opleidingenwereld dan ontdekken we dat ook daar de biografie van de leerkracht-in-opleiding centraal staat en object van aandacht is. Een goede leerkracht is vooral een goed mens, met communicatieve vaardigheden en een grote interesse in kinderen. Dat is wezenlijker dan het leren hanteren van didactische strategieën, in technisch-instrumentele zin. Dat is op zich niet onbelangrijk, maar in ieder geval niet nuttig als de attitude van de leerkracht-in-spe niet goed is. De prioriteit ligt bij het 'subjectieve concept' van onderwijs dat de leerkracht in opleiding meeneemt de opleiding in, hun zelfverstaan, hun niveau van betrokkenheid (hun 'concerns') en hun zingevings- en waardenoriëntatie (Klaassen, 1996; Korthagen, 1998 en vooral 2001; Stevens, 1997; De Winter, 2000; Van den Berg, 2002; Nias, 1996).

VI. De oplossingsrichting

De identiteitsperceptie van de leerkracht bij het postvak, uit het begin van mijn verhaal, is gestoeld op een herkenbare, maar traditionele interpretatie van identiteit. Zeer begrijpelijk, maar het is tevens de benadering die samen oploopt met het gevoel dat de discussie in een 'impasse' is geraakt en moeizaam verloopt. Ik hoop daarentegen in deze bijdrage aangetoond te hebben dat het klimaat meer dan gunstig is om fundamentele discussies te voeren over de identiteit van de school. Maar dan graag wel aan gene zijde van de kloof, daar waar het gaat om de beleefde identiteit van de school en de creatieve betrokkenheid daarbij bij de individuele leerkracht. Ook maatschappelijk gezien is het klimaat gunstig. Niet alleen vanuit de organisatie- en opleidingsliteratuur wordt een gunstige, courante en toegankelijke inbedding geboden, maar ook vanwege de kennelijke behoefte aan een waarden- en normendiscussie in de politiek en de maatschappij. Een discussie waaraan idealiter een ieder meedoet, en waar aan de school een bijzondere plaats is toebedacht. In het recente rapport van de WRR (2003), getiteld *Waarden, normen en de last van het gedrag*, wordt gesteld dat het belangrijk is "dat scholen in hun eigen situatie en context voldoende ruimte krijgen om op hun eigen manier aandacht te besteden aan de morele dimensie van opvoeding en onderwijs, en aan burgerschapsvorming als 'algemene doelbepaling' (Onderwijsraad)" (a.w. 268) en dat "de overheid heeft bijgedragen aan (een) verschraving, onder andere door te weinig ruimte te bieden aan de morele dimensie van instituties" (a.w. 265), waaronder ook de school.

Kortom: de discussie over identiteit van de school wordt gevoerd en dient te worden gevoerd en creëert een omvangrijke agenda. We hebben in deze bijdrage gezien dat er tevens sprake is van een grote verwarring. Maar het mag in deze discussie ook duidelijk zijn dat er vanuit de wetenschap, en dus ook vanuit deze leerstoel en het hoogleraarschap dat ik vandaag mag aanvaarden, helderheid wordt geboden. Helderheid door middel van goed onderzoek dat deze discussie faciliteert. Helderheid over wat er nu werkelijk aan de hand is. Maar ook helderheid over de concepten en begrippen die in die discussie te pas en te onpas worden gebruikt. In deze oratie hebben we stil gestaan en staan we nog steeds stil bij het adjectief christelijk.

"Is Youp nog wel christelijk?"

Ik blijf overigens nog wel met een vraag zitten. Of wellicht beter: ik voorzie een vraag naar aanleiding van dit verhaal. Youp met zijn leerling die ging sporten en zijn moeder niet meer sloeg, Talitha die indruk maakte op een leerling door haar te groeten, en Cathelijne die een driftige leerling weet te troosten, zijn dat nu werkelijk verhalen die substantieel bijdragen aan de christelijke identiteit van de school? Hoewel ik zelf zo ongeveer de laatste zou zijn die deze vraag in negatief-kritische zin zou willen stellen, stel ik tot slot voor dat we deze vraag serieus bekijken. Ik maak een paar opmerkingen bij deze vraag.

Participerend vormgeven aan schoolidentiteit

In de eerste plaats leent een dergelijk betekenisvol verhaal van een leerkracht zich er bij uitstek voor om daarop die leerkracht verder te bevragen. Waarom is dat nu bij uitstek een kritiek betekenisvolle situatie voor jou? Dan zal blijken dat het er alles mee te maken heeft hoe je in het leven staat en waarom je gekozen hebt om leerkracht te zijn. Daar doe je het kennelijk voor en dat is de essentie van goed leraarschap (vgl. Korthagen, 2001). Het is (1) belangrijk dit expliciet in beeld te hebben in verband met de eigen professionaliteitsopvatting (Klaassen, 1996) en (2) zich te realiseren hoe deze opvatting en bijdrage tevens bouwsteen is voor het 'participerend vormgeven aan de identiteit van de school' (Hermans, 2003). Tevens gaat er (3) een regulerende werking uit van dit gedrag op leerlingen en collega-leerkrachten binnen de school als morele gemeenschap. Zo zijn onze manieren, zo doen wij dat hier.

Hoe christelijk is christelijk?

In de tweede plaats brengt het verhaal achter de vertelde verhalen ons op het spoor van de levensbeschouwelijke opvattingen van de leerkracht. De legitimatie waarom juist dit een betekenisvolle gebeurtenis wordt genoemd, is waarschijnlijk ingebed in een meer of minder coherent waardensysteem dat achter dit gedrag schuil gaat. Of de leerkracht in staat blijkt of geïnteresseerd is om hierop te reflecteren blijft open. Gesteld dat een leerkracht bereid is dit te doen, of je dan bij een expliciete levensbeschouwing uitkomt blijft open. Laat staan dat je per se bij de christelijke levensbeschouwing zou uitkomen. Ook dat blijft open, maar is bepaald niet ondenkbaar.

Wat dat laatste betreft is het interessant vast te stellen dat er sprake is van een sterk toegenomen aandacht voor een algemene religiositeit. Inderdaad niet de religiositeit die precies in de traditionele vakjes past, dus ook niet in de confessionele vakjes van het verzuilde onderwijs. Maar niettemin is die ondefinieerbare en onafgebakende religiositeit er wel en die zou gemobiliseerd moeten worden voor de reflectie op de link tussen wat belangrijk en inspirerend wordt gevonden in het team van een school en hoe dat zich verhoudt tot een waardenoriëntatie en een waardensysteem c.q. levensbeschouwelijke traditie.

Westers cultuur-christendom

In de derde plaats realiseren we ons dat in een school door een leerkracht in een Westerse samenleving ook niet voor het eerst bedacht wordt wat wel en wat niet belangrijk is. Het christendom als cultuur-christendom is wat dat betreft alleen historisch gezien al een relevant referentiekader. De christelijke, desgewenst joods-christelijke traditie als oriëntatiebasis voor de invulling en ontwikkeling van christelijk onderwijs. We hebben in de beschouwing van vanmiddag een zware wissel getrokken op het dynamische en onvoorspelbare karakter van christelijke identiteit. Zo u wilt is het een pleidooi geworden om los te (willen) geraken van gestolde en ver sluierende beelden. Maar ergens is er ook een constante in de reflectie op christendom en christelijke identiteit. Het blijft verschillen - en derhalve subjectief-bepaald - waar accenten worden gelegd en wat precies met naam en toenaam wordt benoemd. Is dat de Westerse (lees: westers-christelijke) cultuurgeschiedenis waar een school zich onlosmakelijk in weet ingebed? Is dat de expliciete verwijzing naar de joods-christelijke bronnen? Is dat een verwijzing naar het 'ijzeren bestand' in de geschiedenis van het christendom (de term is van Witvliet, 2003, 68): het bidden van het Onze Vader, en/of de Apostolische geloofsbelijdenis, de concilies uit de eerste eeuwen, of eventueel ook sacramenten? Of zijn dat 'zelfs' nog meer dan ijzeren bestanden, zoals bepaalde catechismussen of de Drie formulieren van Enigheid?

Hoewel dit de bouwstenen kunnen zijn van de meer constante elementen uit 'de' christelijke traditie, merken we op dat (1) de specifieke keuzen voor bepaalde bouwstenen toch weer door de lokale scholen en schoolbesturen/verenigingen worden gemaakt, en dat (2) na deze keuze er nog een wereld van interpretatieruimte ligt die alsnog in een proces van identiteitsberaad nader dient te worden verkend en ingevuld.

Verschillende soorten commitment

In de vierde plaats is de multi-religieuze context waarin het Nederlandse onderwijs gestalte krijgt bij deze vraag over Youp interessant. In het Westerse denken is concreet gedrag veelal losgemaakt van religie en is het min-of-meer vanzelfsprekend dat 'respect voor ouders' (de leerling van Youp slaat zijn moeder niet meer ...) niet als een exclusief christelijke waarde wordt gezien. De vele leerlingen in het Nederlandse onderwijs die een andere, niet Westerse achtergrond hebben en daar hun wortels hebben liggen, ervaren die relatie tussen concreet gedrag en religie in veel gevallen anders (Eldering, 2002, 62): "In niet geseculariseerde samenlevingen is religie een centrale factor in de cultuur. In deze samenlevingen is religie niet alleen een

kwestie van persoonlijke levensovertuiging en invulling, maar vooral een onderdeel van het gewone sociale leven. Men kan zich nauwelijks losmaken van de religie. Ook is het voor de leden van deze samenlevingen vaak moeilijk onderscheid te maken tussen religie en cultuur of traditie". Volgens Tennekes (1991) vormt de religie van immigranten het plechtanker bij uitstek voor hun (etnische) identiteit. Men leeft op een bepaalde manier, omdat men moslim is. Zonder dat men echter dit deductieve verband zich expliciet realiseert.

Leerkrachten theologiseren

Dat elke keuze van de leerkracht waardengeladen is en dus met levensbeschouwing uiteindelijk van doen heeft, maakt deze alledaagse verhalen tot bouwstenen van de identiteit van de school. De leerkracht zien we daarin als een professional die zich bewust is van het normatieve karakter van zijn professionele handelen. Het gaat om de morele of levensbeschouwelijke dimensie in elke vorm van gedrag. We vinden hierin aansluiting bij de algemene interesse voor de levensbeschouwelijke kant van het menselijk handelen. Nog interessanter is de vraag of dergelijke alledaagse verhalen ook 'met een theologische bril' gelezen kunnen worden. Wij oefenen ons hierin in de onderzoeksgroep 'Religie en moderniteit', waarbij het vertrekpunt is dat religie en moderniteit niet noodzakelijkerwijze elkaars tegenpolen zijn, maar dat juist vanuit de moderniteit religie ontstaat en nieuw wordt geïnterpreteerd. De moderniteit is als het ware *religiegeen* (Hellemans, 1997; Ziebertz, 1997). Het is echter wel zaak deze nieuwe vormen van religiositeit te herkennen, te onderkennen en constructief te ontwikkelen, want eigenlijk weten we daar nog te weinig van (Tieleman, 1995; Ter Borg, 1991, 1996; Heimbrock, Scheilke & Schreiner, 2001). Moderniteit en religie behoeven niet langer als elkaars tegenpolen te worden gezien, maar als elkaar wederzijds bevruchtende processen. Er is wel degelijk '*Religie in een tijd zonder religie*' (Ziebertz, 1996): het moderniseringsproces is een proces van '*Religieuze modernisering*' (Hellemans, 1996).

Het theologisch lezen van de alledaagse verhalen (er liggen er nog zo'n 200) vraagt een ingewikkelde analyse. Om te beginnen dienen we daarbij de verschillende lagen in het interpretatieproces goed uiteen te houden: het verhaal heeft een empirische relatie met de praktijk (1); het is echter de leerkracht die die praktijk beschrijft en met eigen bril, begrippenapparaat en waardering de werkelijkheid *reconstrueert* (2); de tekst kan echter ook los van de empirie en de leerkracht, op afstand, worden geanalyseerd. We hebben een tekst en niets anders dan de tekst (3); uiteindelijk ontstaat in de analyse het verhaal van de interpretator, die de tekst met eigen bril, begrippenapparaat en waardering specifieke betekenis toekent (4); waar vervolgens u als lezer of toehoorder ook weer zo uw eigen interpretaties aan koppelt (5), met uw eigen bril, begrippenapparaat en waardering (Baart & Vosman, 2003, 259-264; vergelijk Baart, 2001; Luther, 1992). In ons onderzoek willen we die brillen, dat begrippenapparaat en die wijzen van waarden op deze verschillende niveaus in het interpretatieproces rondom het denken over levensbeschouwing en onderwijs helder in beeld krijgen. Dat is de ambitie en de uitdaging.

De eerlijkheid gebiedt te zeggen dat deze vorm van 'contextuele theologie' voor de gevestigde academische theologie vaak niet veel meer waarde heeft dan een soort van interessante voetnoot bij de 'echte' theologiebeoefening. Vergelijkbaar bijvoorbeeld met de feministische theologie en vrouwen- of genderstudies. "Ze worden op afstand gehouden, omdat ze ten onrechte worden gehouden voor een modieuze variant op de gevestigde theologie. De realiteit is anders: in feite werpt elke contextuele theologie eigen vragen op, die diep ingrijpen in de gevestigde tradities van de academische theologie." (Witvliet, 2003, 63). Leerkrachten theologiseren in de klas. Het vraagt veel communicatieve vaardigheden en inhoudelijk fijnzinnige 'antennes' om een koppeling tot stand te brengen tussen het systeem (de academische theologie, maar ook de bestuurder die hecht aan geformaliseerde christelijke identiteit) en de leefwereld van de leerkracht, *in casu* de reflectie op de levensbeschouwelijke dimensie van de alledaagse onderwijswerkelijkheid. Die levensbeschouwelijke dimensie en de reflectie daarop is er wel degelijk in die alledaagse leefwereld, alleen de taal, de aard van de reflectie

en uiteindelijk ook de inhoud kunnen een goed begrip gemakkelijk verhinderen. Bovendien moet men ook toe willen staan dat het alledaagse ingrijpt in de formele systemen.

De agenda: identiteitsberaad

De moraal van dit verhaal is dat op schoolniveau, in de alledaagse praktijk het identiteitsberaad dient te worden georganiseerd. Reflectie op schoolidentiteit begint niet bij een abstractie, maar begint idealiter daar waar men de alledaagse praktijk als betekenisvol ervaart.

Dit beraad is idealiter:

- geïntegreerd in diezelfde praktijk; levensbeschouwing staat niet los van de praktijk, maar is voor te stellen als een dimensie van alles wat speelt in de ene en ondeelbare werkelijkheid van de school;
- een gecontextualiseerd beraad;
- structureel verankerd in de beleidsvoering van de school als onderdeel van kwaliteitszorg;
- en verdisconteert de biografieën en individuele interpretaties van de betrokkenen.

Voorbij het demasqué, is er de uitdaging langs inductieve weg vorm te geven aan levensbeschouwelijk onderwijs in Nederland. Inderdaad, dan weet je niet van tevoren waar je uitkomt. Het alternatief is echter het vanmiddag gesignaleerde probleem in stand te houden en de ver sluierende, quasi-heldere, formele identiteit van het christelijk onderwijs in Nederland te koesteren aan deze zijde van de kloof en het wezenlijke te laten gebeuren aan gene zijde van de kloof.

VII. Tot slot

Dames en heren, ik heb met u vanmiddag een concreet probleem willen bespreken en u niet een algemene inleiding in de godsdienstepedagogiek willen bieden. Ik realiseer me echter terdege, waarschijnlijk samen met u, dat we het vanmiddag alleen nog maar hebben gehad over de leerkracht op de christelijke school. De leerkracht, die we vanuit een participatiepedagogiek (Dewey, 1967; Berding, 1999; Heimbrock, 2001; De Winter, 2000; Hermans, 2003; Bakker, 2001; Bakker & Ter Avest, 2002) actief willen en moeten betrekken in het identiteitsberaad van de school. Vele andere thema's spelen in mijn vak. Mutatis mutandis geldt dit verhaal bijvoorbeeld ook voor de levensbeschouwelijke vorming van de leerling. De leerling, die niet mond-dood gemaakt moet worden in het onderwijs dat leerkrachten voor hem, ten overstaan van hem organiseren, maar die idealiter zich levensbeschouwelijk ontwikkelen kan op een wijze waarbij voluit de leefwereld van de leerling is verdisconteerd (Jackson, 1997; Wardekker & Miedema, 2001; Hermans, 2002; Ter Avest, 2003). Zo kan de school als leefgemeenschap een eigen identiteit ontwikkelen en kunnen mensen zich ontwikkelen tot mensen die geïntegreerd handelen en denken, en die geabstraheerde levensbeschouwing en concreet alledaags handelen met elkaar weten te verbinden. Niet als twee afzonderlijke componenten die met hangen en wurgen op elkaar uiteindelijk kunnen worden betrokken, maar als een levensbeschouwing die pas echt en eerst dan geloofwaardig is door de praktijk die er uit voortvloeit; beter: als een levensbeschouwing die zelf praktijk is.

Dankwoord

Nu ik aan het einde van dit verhaal gekomen ben wil ik graag mijn dank uitspreken voor de situatie waarin ik nu ben beland. Dit verhaal is verteld (en is trouwens ook opgeschreven; u kunt bij het verlaten van de zaal een schriftelijke versie meenemen), maar ik realiseer me dat er nog veel te onderzoeken en te vertellen valt. En het is mooi dat dat kan in het ambt dat ik vandaag mag aanvaarden. Mijn leeropdracht luidt onderwijs te verzorgen in en onderzoek te

doen naar de “Levensbeschouwelijke opvoeding en vorming in een multireligieuze context”. Er zijn saaierere thema’s denkbaar waar een mens zich druk om kan maken. Bovendien stel ik vast dat gedurende de 15 jaar dat ik met dit thema bezig ben, nog nooit zo regelmatig het thema in de maatschappelijke discussie speelde. En met enige regelmaat zelfs voorpagina-nieuws is. Witte en zwarte scholen, spreidingsbeleid, de witte vlucht op scholen in achterstandswijken, mag de inspecteur bij het godsdienstonderwijs rondkijken?, wat vinden we van categorisch islamitische scholen?, en is dat niet hetzelfde als categorisch reformatorische scholen?, mag je bevoegdheidseisen stellen aan een docent godsdienst?, alleen pedagogisch-didactische bevoegdheidseisen, of ook theologisch-inhoudelijke?, hebben we een realistisch en dekkend alternatief voor een verzuimd onderwijsbestel? Geweld op school en hoe de school daar wat aan moet doen. Enzovoort.

Kortom: er is werk aan de winkel.

Mijn grote dank gaat allereerst uit naar het Utrechts Universiteitsfonds, dat deze bijzondere leerstoel heeft ingesteld en voor mijn benoeming op deze leerstoel. Zo geldt ook mijn dank aan het College van Bestuur van de Universiteit Utrecht dat de instelling van deze leerstoel heeft bekrachtigd. Ik vind het een groot voorrecht om de genoemde vragen, die vaak zo sterk door kerken, door koepelorganisaties of andere bijzondere instellingen van een specifieke lading worden voorzien, vanuit een openbare instelling als de Universiteit Utrecht te mogen bestuderen. Ik ben er trots op van deze instelling deel uit te maken.

Dank aan het bestuursteam van de Faculteit der Godgeleerdheid voor het in mij gestelde vertrouwen. Een speciaal woord van dank ook aan de oud-decaan de hooggeleerde Henk Tieleman, die, hoewel uiteindelijk niet meer onder zijn bewind, een belangrijke rol heeft gespeeld in de oprichting (of wellicht beter: her-oprichting) en herbezetting van deze leerstoel. Henk, je bent in meerderlei opzicht mijn baas, toen als decaan van de Faculteit, maar zeker ook reeds lang als voorzitter van de disciplinegroep Sociaal-wetenschappelijke Vakken. Hoewel we vanuit verschillende disciplines in de Theologie zijn komen aanvliegen, delen we eenzelfde onderzoeksinteresse en vooral misschien wel eenzelfde kijk op ‘de zaak’. Jouw open en relativerende manier van kijken en de open wijze van leidinggeven maken dat ik me prima thuis voel binnen deze vakgroep. Je biedt ruimte een eigen spoor te trekken; en niets werkt motiverender dan dat.

In die zin is het goed toeven met elkaar in de vakgroep.

Graag wil ik hier ook noemen een tweetal collega’s van weleer: de hooggeleerde Trees Andree en Piet Steegman.

Trees, ik vind het een eer dat ik jou vandaag mag opvolgen. We hebben destijds hard gewerkt aan het thema interreligieus leren. We deelden en delen die interesse. Ik ga m’n uiterste best doen om de impact van die multireligieuze context op de vormgeving van het onderwijs nog beter in kaart te brengen, te begrijpen en daardoor mede het onderwijs te verbeteren. Je bent al weer een tijdje weg, maar ik moet je zeggen, dat het door de jaren heen alleen maar interessanter lijkt te worden.

Piet, bijna had ik afgehaakt... Wel theologie studeren, maar geen dominee willen worden. Moest dat dan toch maar betekenen dat ik met de studie zou stoppen? Jij bent toch wel de hoofdschuldige als het gaat om het ontstaan van mijn interesse in het thema van vandaag. In 1986 volgde ik bij jou de eerste fase van de lerarenopleiding en toen is de vonk overgeslagen. Met als direct gevolg dat ik mij aansluitend, naast de studie Theologie, heb laten inschrijven als student Onderwijskunde. Een pracht van een combinatie. Zo is het gekomen. Sinds dat moment hebben we heel wat projecten op touw gezet, veel gediscussieerd en lief en leed gedeeld. We moesten nog maar weer eens een etentje afspreken.

Met velen die hier aanwezig zijn heb ik de afgelopen tijd mogen samenwerken. Ook daarvoor dank, want in die samenwerking heb ik veel van u mogen leren. Wat mij betreft zetten we samenwerking vooral gewoon voort.

Ik wil in het bijzonder noemen: de hooggeleerden Staf Hellemans, Willemien Otten, Geert van Oyen en Siebren Miedema, zo ook Johan Dorst en Elizabeth Rigg. Ik hecht er aan hier ook te noemen de leden van de onderzoeksgroep *Religie & Moderniteit* en de directeurs van de Rotterdamse scholen waar we naar hartelust hebben kunnen experimenteren met het organiseren van identiteitsberaad in de interessante context van een wereldstad. Het heeft mij de gelegenheid gegeven met deze weerbarstige materie ook met de voeten in de klei te mogen staan.

Heel in het bijzonder noem ik hier mijn zeergeleerde collega Ina ter Avest, waarmee ik min-of-meer in een continu gesprek verkeer over de wederwaardigheden van ons vak, waarbij de meest moderne communicatiemiddelen niet worden geschuwd. Overigens, Ina, gaat het ook vaak over dingen net naast het vak ... Ik stel je voor dat we deze wijze van werken - die veel weg heeft van gezamenlijk avonturieren - koesteren en uitbouwen, ook nu je als 'lector', zeg maar als HBO-hoogleraar, aan de slag gaat bij de Christelijke Hogeschool in Leeuwarden.

Boeiend is het contact met promovendi en studenten. Ik hoop vanuit mijn vakgebied bij te dragen aan jullie academische ontwikkeling. Wees er van verzekerd dat ik ook veel van jullie leer. Deze wederkerigheid is het grote voorrecht van een baan in het onderwijs. De grap is alleen dat men mij er voor betaalt. Wat dat betreft zijn jullie allen uitgenodigd een educatieve specialisatie te volgen om ook als leraar te worden opgeleid en in dit boeiende beroep jullie brood te verdienen.

Ik ben dankbaar dat mijn beide ouders hier aanwezig kunnen zijn. Als het waar is dat de biografie van de leerkracht een belangrijke rol speelt in zijn professioneel functioneren, dan zal dat ook wel voor mij gelden, denk ik. Jullie hebben mij zeer gestimuleerd in beweging te blijven en steeds een beetje verder te kijken dan waar ik zat. Dank daarvoor.

Tenslotte, ben ik erg blij, Linda, dat jij hier bij bent en dat je dit feestje met mij wilt vieren. Ik wil je bedanken voor jouw bijdrage aan mijn ontwikkeling op zo'n beetje alle fronten van het bestaan. Tja, en dan Wouter, Karsten en Renske. Leuk dat jullie er ook zijn. Ik hoop dat het een beetje te harden was ... Ik zal straks wel even vragen of jullie het wat vonden. Maar ik vrees nu al dat de kwalificatie 'vet cool' mij niet ten deel zal vallen. Begrijp heel goed dat veel van wat ik hiervoor heb gezegd en waarmee ik in mijn werk aan de gang ben, het meest wordt beproefd in mijn samenwerking met jullie.

Ik dank u allen voor uw aanwezigheid en voor uw aandacht.

Ik heb gezegd.

Referenties

- Andree, T.G.I.M. (1996). Visies op opvoeding, vorming en levensbeschouwing in gezin en school. In: T.G.I.M. Andree & C. Bakker (red.; 1996). *Leren met en van elkaar; Op zoek naar mogelijkheden voor interreligieuze leren in opvoeding en onderwijs*. Zoetermeer: Boekencentrum.
- Avest, Ina ter (2003). *Kinderen en God verteld in verhalen; Een longitudinaal onderzoek naar de ontwikkeling van het godsconcept van autochtone en allochtone kinderen in een multiculturele en multireligieuze onderwijscontext*. Dissertatie Universiteit Utrecht. Zoetermeer: Boekencentrum.
- Avest, Ina ter & Cok Bakker, Elizabeth Rigg (2002/2003). *Structureel identiteitsberaad (SIB)*. Interne procesverslagen en rapportage pilot-project. Utrecht/Rotterdam: PCBO Rotterdam-Zuid (PC Basisonderwijs en Orthopedagogisch onderwijs).
- Baart, Andries (2001). *Een theorie van de presentie*. Utrecht: Lemma.
- Baart, Andries & Frans Vosman (2003). *Present; Theologische reflecties op verhalen van Utrechtse buurtpastores*. Utrecht: Lemma.
- Bakker, C. (1999). Diversity as ethos in intergroup relations. In: Chidester, D., J. Stonier, J. Tobler (eds.). *Diversity as ethos; Challenges for Interreligious and Intercultural education*. Cape Town: UCT.
- Bakker, Cok (2001). School as a place of diversity. In: Hans-Günter Heimbrock, Christoph Th. Scheilke, Peter Schreiner (2001), 203-221.
- Bakker, Cok (2002). Hoe geef je vorm aan de identiteit van de school? In: Siebren Miedema & Henk Vroom (2002), 97-124.
- Bakker, Cok (2003). De levensbeschouwelijke biografie van de leerkracht. In: Chris A.M. Hermans (2003), 101-124.
- Bakker, Cok & Ina ter Avest (2002). *Reflecteren op levensbeschouwing*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Bakker, Cok & Elizabeth Rigg (2003). *De leerkracht op gespannen voet?; Levensbeschouwing en professionaliteit in biografisch perspectief*. Onderzoeksrapport. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Bakker, Cok & Elizabeth Rigg, (2004). *De persoon van de leerkracht. Tussen christelijke schoolidentiteit en leerlingendiversiteit*. Zoetermeer: Meinema (uitgave medio 2004).
- Berding, J.W.A. (1999). *De participatie-pedagogiek van John Dewey*. Dissertatie Vrije Universiteit Amsterdam. Amsterdam: DSWO-press.
- Berg, Dolf van den (2002). *Existentiële belevingen van leraren bij hun onderwijs; Een onderwijskundige en psychologische bijdrage*. Nijmegen: KUN.
- Borg, M.B. ter (1996). *Het geloof der goddelozen; Essays*. Baarn: Ten Have.
- Borg, M.B. ter (1991). *Een uitgewaaierde eeuwigheid; Het menselijk tekort in de moderne cultuur*. Baarn: Ten Have.
- Dewey, John (1967). *Democracy and education; An introduction to the philosophy of education*. New York.
- Dewey, John (1938). *Experience and Education*. London/New York.
- Dewulf, Luc (2003). Gras groeit niet door er aan te trekken. In: *Opleiding & Ontwikkeling* (16/5).
- Dijkstra, A.B. & S. Miedema (2003). *Bijzonder gemotiveerd; Een onderzoek naar de ideale school volgens dragers en vragers van confessioneel basisonderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Dijkstra, Anne Bert, Jaap Dronkers, Roelande Hofman (1997). *Verzuiling in het onderwijs; Actuele verklaringen en analyse*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Eldering, Lotty (2002). *Cultuur en opvoeding; Interculturele pedagogiek vanuit ecologisch perspectief*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Ganzevoort, J.W. (1999). *Organiseren als menselijk leven; Contouren van een nieuw paradigma*. Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Gommers, Lieve & Chris Hermans (2003). De identiteit van een school-in-ontwikkeling; Vormgeven aan collectieve praktijken. In: Chris A.M. Hermans (2003).
- Gommers, L. & C.A.M. Hermans (2003). Beliefs in action; Teachers' Identity Influences School's Identity. In: *International Journal of Education and Religion*, IV(2).
- Gratton, Lynda (2000). *Living strategy; Putting people at the heart of Corporate Business*. London: Pearson Education.
- Hardeveld, Geurt van (2003). *Bijzonder bekwaam. Keuzeprocessen van leraren voor identiteitsversterkende beroepsbekwaamheden in het protestants-christelijk basisonderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Heimbrock, Hans-Günter, Christoph Th. Scheilke, Peter Schreiner (2001), *Towards Religious Competence; Diversity as a Challenge for Education in Europe*, Münster: LIT Verlag & New Brunswick (USA)/London (UK): Transaction Publishers.
- Hellemans, G.A.F. (1996). *Religieuze modernisering*. Utrecht: KTU.
- Hermans, Chris A.M. (red.; 2002). *Participerend leren in debat; Kritische reflectie op grondslagen van religieuze vorming*. Budel: Damon.
- Hermans, Chris A.M. (red.; 2003). *De school als gemeenschap; Participerend organiseren van identiteit*. Budel: Damon.
- Jackson, Robert (1997). *Religious Education; An interpretive approach*. London: Hodder & Stoughton.
- Kelchtermans, G. (1991). De professionele ontwikkeling van leerkrachten vanuit het biografisch perspectief. In: *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 7/3.
- Kessels, J.P.A.M. & F. Korthagen (1996). The relationship between theory and practice: back to the classics. In: *Educational Researcher* 25, 17-22.
- Kessels, J.W.M. (2001). *Verleiden tot Kennisproductiviteit*. Oratie. Enschede: Universiteit Twente.

- Klaassen, Cees (1996). *Socialisatie en Moraal; Onderwijs en waarden in een laat-moderne tijd*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- 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.
- Luther, H. (1992). *Religion und Alltag; Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjects*. Stuttgart: Radius Verlag.
- Miedema, S. (1995). The beyond in the midst; The relevance of Dewey's philosophy of religion for education. In: J. Garrison (ed.). *The new scholarship on Dewey*. Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers.
- Miedema, S., C. Bakker (2000). *Identiteit van en pluriformiteit in en rondom de school (I)*. Module eerste cursusjaar PC-Schooleiderscursus. Zwolle/Amsterdam/Utrecht.
- Miedema, S. & H.W. Vijver (1995). *Visie als venster; Pluraliteit van levensbeschouwing binnen het christelijke Hoger Beroepsonderwijs*. Kampen: Kok.
- Miedema, Siebren & Henk Vroom (2002). *Alle onderwijs is bijzonder; Levensbeschouwelijke waarden in het onderwijs*. Zoetermeer: Meinema.
- Nias, J. (1996). Thinking about feelings; The emotions in teaching. In: *Cambridge Journal of education* (26/3) 293-306.
- Schuijt, L. (1999). *De kracht van bezieling; Drijfveren van individuen en organisaties*. Schiedam: Scriptum Management.
- Sociaal en Cultureel Planbureau (2003). *Rapportage minderheden 2003; Onderwijs, arbeid en sociaal-culturele integratie*. Den Haag: SCP.
- Stevens, L. (1997). *Over denken en doen*. Den Haag: PMPO.
- Tennekes, J. (1991). Een antropologische visie op de islam in Nederland. In: *Migrantenstudies* (7/4) 2-22.
- Tieleman, Henk (1988). *De economie als bal-masqué; Over de verborgen betekenissen in onze economische handel en wandel*. Utrecht: Fac. Godgeleerdheid, Universiteit Utrecht.
- Tieleman, D. (1995). *Geloofscrisis als gezichtsbedrog; Spiritualiteit in een postmoderne cultuur*. Kampen: Kok.
- Vermeulen, J. (2001). *De naam van de school; Worstelen met identiteit op een christelijke hogeschool*. Dissertatie Universiteit Utrecht. Baarn: Ten Have.
- Verweel, Paul (2000). *Betekenisgeving in organisatiestudies*. Oratie Universiteit Utrecht.
- Vreeburg, B.A.N.M. (1997). *Identiteit en het verschil; Levensbeschouwelijke vorming en het Nederlands voortgezet onderwijs*. Zoetermeer: De Horstink.
- Wardekker, Wim & Siebren Miedema (2001). Religious Identity Formation between Participation and Distantion. In: Heimbrock, Hans-Günter, Christoph Th. Scheilke, Peter Schreiner (2001).
- Wardekker, W.L. & S. Miedema (2001). Denominational school identity and the formation of personal identity. In: *Religious education* (96/1).
- Weggeman, M. (1997). *Kennismanagement; Inrichting en besturing van kennisintensieve organisaties*. Schiedam: Scriptum.
- Westdijk-Vreugdenhil, Mariska (2003). *Onderzoek Intercultureel leren*. Leeronderzoek en scriptie Onderwijskunde. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR; 2003). *Waarden, normen en de last van het gedrag*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Winter, Micha de (2000). *Beter maatschappelijk opvoeden; Hoofdlijnen van een eigentijdse participatie-pedagogiek*. Assen: Van Gorcum.
- Witvliet, Theo (2003). *Het geheim van het lege midden; Over de identiteit van het westers christendom*. Zoetermeer: Meinema.
- Wolff, Anneke de (2000). *Typisch christelijk?; Een onderzoek naar de identiteit van een christelijke school en haar vormgeving*. Kampen: Kok.
- Ziebertz, H.G. (1996). *Religie in een tijd zonder religie?* Utrecht: KTU.
- Zondag, H.J. (1993). *Onderwijsgevenden van confessionele basisscholen; Persoonlijke levensbeschouwing, houding tegenover het godsdienstonderwijs en relatie met rolzenders*. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen. Nijmegen: UDN.

Personalia

Prof.dr. Cok Bakker (1963) is theoloog en onderwijskundige en is als senior docent/onderzoeker godsdienstpedagogiek/-didactiek en als bijzonder hoogleraar Levensbeschouwelijke Vorming verbonden aan de Faculteit der Godgeleerdheid van de Universiteit Utrecht. Vanuit de Utrechtse *Adviesgroep voor Identiteit, Levensbeschouwing & Onderwijs* is hij als adviseur/begeleider betrokken bij identiteitsprojecten op diverse scholen en onderwijsinstellingen, bij besturen en onderwijsverzorgingsinstellingen, veelal in relatie tot vraagstukken op het gebied van levensbeschouwelijke diversiteit.

Werkadres:

Theologische Faculteit, Universiteit Utrecht
Heidelberglaan 2
3584 CS Utrecht

Postbus 80.105
3508 TC Utrecht

Tel.: 030-253 1841
Fax: 030-253 3241

E-mail: cbakker@theo.uu.nl