

KINDEREN EN GOD

VERTELD IN VERHALEN

الأطفال والله في حكايات مع ترجمة باللغة العربية

Children and God narrated in stories
with a summary in English

Öykülerde anlatılan Çocuklar ve Tanrı
Türkçe özeti ile

een longitudinaal onderzoek
naar de ontwikkeling van het godsconcept
van autochtone en allochtone kinderen
in een multiculturele en multireligieuze onderwijscontext

Proefschrift ter verkrijging van de graad van doctor aan de
Universiteit Utrecht op gezag van de Rector Magnificus, Prof. dr.
W. H. Gispen, ingevolge het besluit van het College voor Promoties
in het openbaar te verdedigen op donderdag 15 mei 2003 des
middags te 14.30 uur

door Klasiena Hendrica ter Avest-de Jonge
geboren op 15 december 1948, te Uithuizermeeden

promotores: mw. Prof. dr. T.G.I.M. Andree, Universiteit Utrecht

Prof. dr. G.P.P. van Tillo, Universiteit van
Amsterdam

De uitgave van dit proefschrift is (mede) mogelijk gemaakt met financiële steun van onder meer de Stichting 'Aanpakken' en het Wetenschappelijk Onderwijsfonds van de Radboudstichting.

ISBN 90 239 1355 8

Inhoudsopgave

Proloog	vii
Hoofdstuk 1 Onderzoeksontwerp	1
1.1 Inleiding.....	1
1.2 Motivatie.....	3
1.3 De uitdaging als voorbeeld.....	4
1.4 Kwalitatief onderzoek.....	6
1.5 'Going native'.....	8
1.6 Analyse van de data.....	10
1.7 Het object van onderzoek.....	12
1.8 De rol van de onderzoeker.....	13
1.9 Doel van het onderzoek.....	14
1.10 Verslaglegging van het onderzoek.....	15
1.11 Opbouw van de verslaglegging van het onderzoek.....	16
Hoofdstuk 2 Veranderend Nederland	19
2.1 Inleiding.....	19
2.2 Cultuur.....	20
2.3 Godsdienst in de cultuur.....	28
2.4 Nederland: een verzuilde samenleving.....	29
2.5 Nederland ontzuilt.....	33
2.6 Nederland: een geseculariseerde samenleving.....	35
2.7 Nederland: een multiculturele samenleving.....	36
2.7.1 migratie.....	37
2.7.2 momenten in het proces van de migratie.....	40
2.7.2.1 het 'gastarbeiders'-model.....	40
2.7.2.2 het assimilatiemodel.....	41
2.7.2.3 het etnische minderheden model.....	43
2.7.3 integratie.....	43
2.7.4 diversiteit en pluraliteit.....	45
2.8 Migrant en de cultuur: migrantencultuur.....	49
2.9 Godsdienst in de migrantencultuur.....	53
2.9.1 de moskee.....	55
2.9.2 de imam.....	57
2.10 Het beleid van de overheid.....	58
Hoofdstuk 3 Veranderend onderwijs	61
3.1 Inleiding.....	61
3.2 Onderwijs in de cultuur.....	62
3.3 Verzuild onderwijs.....	63
3.3.1 de identiteit van de school.....	69
3.3.2 het openbaar onderwijs.....	73
3.3.3 het protestants-christelijk onderwijs.....	75
3.3.4 het rooms-katholiek onderwijs.....	78
3.3.5 het islamitisch onderwijs.....	82
3.4 Verzuild onderwijs in de geseculariseerde samenleving.....	83
3.5 'Verzuild' onderwijs in de multiculturele samenleving.....	84
3.5.1 onderwijsbeleid.....	87
3.5.2 van OETC naar OALT.....	87
3.5.3 intercultureel onderwijs.....	89

3.6	Religieuze communicatie in het veranderend onderwijs	92
3.6.1	religieuze communicatie in het godsdienstonderwijs	94
3.7	Godsdienstonderwijs in de buurlanden: Engeland, België en Duitsland	97
3.7.1	godsdienstonderwijs in Engeland	97
3.7.2	godsdienstonderwijs in België	98
3.7.3	godsdienstonderwijs in Duitsland	100
3.8	Veranderend godsdienstonderwijs	102
Hoofdstuk 4 Veranderingen in het denken over God		105
4.1	Inleiding	105
4.2	God in de geschiedenis van mensen	109
4.3	Het concept 'God' in het Christendom	112
4.3.1	God de Schepper	112
4.3.2	God de Bevrijder	114
4.3.3	God de Vader	115
4.3.4	God en Zoon	116
4.3.5	Vader, Zoon en Heilige Geest	117
4.4	Veranderingen in het godsconcept	118
4.5	Het concept 'God' in de Islam	121
4.5.1	God de Schepper	123
4.5.2	God de Verhevene	125
4.5.3	God de Leermeester	125
4.5.4	God de Barmhartige	126
4.5.5	God is Eén (tauhied)	126
4.5.6	Gods Schone Namen	127
4.6	Veranderingen in het godsconcept	127
4.7	Vergelijkenderwijs	130
Hoofdstuk 5 Religieuze opvoeding en ontwikkeling		132
5.1	Inleiding	132
5.2	Opvoeden	133
5.2.1	opvoeden in het primaire leefmilieu: het gezin	135
5.2.1.1	opvoeden in autochtoon Nederlandse gezinnen	135
5.2.1.2	opvoeden in allochtoon Marokkaanse en Turkse gezinnen	137
5.2.2	godsdienstig opvoeden in het gezin	141
5.3	Ontwikkeling	143
5.3.1	ontwikkeling als autonoom proces	147
5.3.1.1	Ontwikkeling volgens Piaget	147
5.3.2	ontwikkeling als proces-in-relatie	153
5.3.2.1	ontwikkeling: retrospectief of prospectief	155
5.3.2.2	ontwikkeling volgens Werner	156
5.4	Ontwikkeling van concepten	157
5.5	Ontwikkeling van metafoorcompetentie	160
5.6	Religieuze ontwikkeling	161
5.6.1	religieuze ontwikkeling bij Goldman	161
5.6.2	religieuze ontwikkeling bij Fowler	166
5.6.3	religieuze ontwikkeling bij Oser en Gmünder	168
5.7	Onderzoek naar religieuze ontwikkeling	171
5.7.1	in vogelvlucht	175
5.7.2	Tamminens onderzoek naar religieuze ontwikkeling	178
5.7.3	Leuvens onderzoek naar religieuze ontwikkeling	183
Hoofdstuk 6 Christelijk, islamitisch en interreligieus leren		189
6.1	Inleiding	189
6.2	Onderwijs in de Edese samenleving	190
6.3	Christelijk leren	192

6.3.1 kenmerken van de Prinses Margrietschool.....	195
6.3.2 de leerkrachten.....	196
6.3.3 het schoolwerkplan.....	197
6.3.4 de praktijk van het lesgeven.....	198
6.3.5 het godsdienstonderwijs.....	199
6.4 Islamitisch leren.....	200
6.4.1 kenmerken van de El Inkadeschool.....	204
6.4.2 de leerkrachten.....	206
6.4.3 de praktijk van alledag.....	206
6.4.4 het godsdienstonderwijs.....	209
6.5 Interreligieus leren.....	210
6.5.1 een model van interreligieus leren.....	213
6.5.2 kenmerken van de Juliana van Stolbergschool.....	217
6.5.3 de leerkrachten.....	218
6.5.4 het schoolwerkplan.....	220
6.5.5 de praktijk van het lesgeven.....	221
6.5.6 het godsdienstonderwijs.....	221
6.6 Diversiteit in het onderwijs.....	223
Hoofdstuk 7 Opzet, uitvoering en resultaten van het onderzoek.....	226
7.1 Inleiding.....	226
7.2 Probleemstelling en vraagstelling van het onderzoek.....	227
7.3 Onderzoeksopzet en methode.....	230
7.4 Operationalisatie van de concepten.....	232
7.5 Onderzoekspopulatie.....	233
7.5.1 achtergrondvariabelen.....	236
7.5.2 verslag van het vooronderzoek.....	236
7.6 Beschrijving van onderzoeksinstrumenten, werkwijze en resultaten.....	239
7.6.1 eerste foto-interview.....	240
7.6.2 Mozes-verhaal.....	248
7.6.3 Manja-verhaal.....	251
7.6.4 geboorte-verhaal.....	253
7.6.5 schrijfofdracht.....	255
7.6.6 Abraham-verhaal.....	257
7.6.7 tweede foto-interview.....	259
7.6.8 metafoorcompetentie.....	260
7.6.9 zelfportret.....	262
7.6.10 ouderportret.....	263
7.6.11 vragenlijst vo-1.....	265
7.6.12 moederinterview.....	267
7.6.13 gestructureerd interview vo-3.....	269
7.6.14 dialogisch interview.....	271
7.7 Kinderen en 'God'.....	274
7.7.1 'God' door de jaren heen.....	275
7.7.1.1 'God' en de leerlingen van de Juliana van Stolbergschool.....	275
7.7.1.2 'God' en de leerlingen van de Prinses Margrietschool.....	277
7.7.1.3 Louisa 'in beeld'.....	280
7.8 'God' in verandering.....	287
7.8.1 'God' in verandering op de basisschool.....	288
7.8.2 'God' in verandering in het vervolgonderwijs.....	290
7.9 Conclusies en beantwoording van de onderzoeksvragen.....	294
Hoofdstuk 8 Discussie en aanbevelingen.....	297
8.1 Inleiding.....	297
8.2 In de lijn van eerder onderzoek.....	298

8.3 <i>Ontwikkeling in verandering</i>	303
8.4 <i>Samenhang van godsdienstige traditie, gezin en school</i>	313
8.4.1 <i>godsdienstige verhaal-traditie</i>	313
8.4.1.1 <i>God verteld in verhalen</i>	314
8.4.1.2 <i>God ervaren in verhalen</i>	315
8.4.1.3 <i>ontwikkeling van emoties</i>	316
8.4.1.4 <i>emoties in het Abraham-verhaal</i>	318
8.4.2 <i>gezin en school</i>	319
8.5 <i>Onderwijs op levensbeschouwelijke grondslag</i>	322
8.6 <i>Aanbevelingen voor vervolgonderzoek</i>	325
Samenvatting	330
ترجمة ملخص الإنشاء و الله في حكايات	337
Summary	342
Öykülerde anlatılan Çocuklar ve Tanrı	348
Literatuuropgave	354

Proloog

‘Het begin van een nieuw tijdperk’, schrijft de ‘Edese Post’ op donderdag 27 april 1989 in een artikel met de kop: ‘Eerste christelijk-islamitische school een feit’. Het hoofdartikel schrijft dat, met ingang van het komend schooljaar, gestart kan worden met een nieuwe (bestuurlijke) stichting voor de Juliana van Stolbergschool. Deze eerste interreligieuze school heeft haar wortels in de protestants-christelijke basisschool die behoort tot het CNS-verband. Onder meer gezien de ontwikkelingen in de samenstelling van de leerlingenpopulatie besluit deze school het CNS-verband te verlaten. De Juliana van Stolbergschool zal als eerste christelijk-islamitische school de reeds ingezette koers onder een andere vlag voortzetten.

In het artikel worden als doelstellingen van deze nieuwe school onder meer genoemd het realiseren van onderwijs, ‘waarin met de waarden en normen vanuit het christelijke en islamitische levensgevoel wordt gewerkt (de ‘ontmoeting’) en de mogelijkheden voor afzonderlijke verdiepingslessen (christelijk en islamitisch godsdienstonderwijs) worden gecreëerd’. Over deze doelstellingen staat verder in het artikel: ‘Daarbij wordt er naar gestreefd dat kinderen uit verschillende etnische groeperingen oefenen in samenleven met elkaar met behoud van hun eigen culturele/religieuze identiteit’. Niet angst voor het verliezen van de eigen identiteit is hier de raadgever, maar het verlangen naar eigenheid. Op deze school leren de kinderen ‘de ander te respecteren en te waarderen’. Wat betreft het godsdienstonderwijs heeft men ervaren ‘dat heel veel waarden en normen gelijk zijn in de verschillende godsdiensten, daarnaast zijn de verschillen vaak geënt op heel diepe religieuze gevoelens en die kunnen in aparte lessen worden verkend. Men kan dus gescheiden en gezamenlijke godsdienstlessen volgen. Het unieke is dat die gescheiden vormgeving ieder eerlijke kansen geeft’.

‘Het begin van een nieuw tijdperk’. Dat klinkt naar méér dan alleen wat er op deze eerste christelijk-islamitische school gebeurt. Het nieuwe tijdperk wordt geschilderd als een tijdperk waarin het normaal is dat mensen elkaar waarderen en respecteren. Een samenleving waarin de eigenheid in gescheidenheid onderzocht is, en de overeenkomsten in gezamenlijkheid ervaren worden.

Dat ráákt! En tegelijkertijd roept het vragen op. Vragen die gesteld zijn in de negentiger jaren van de voorbije eeuw. Het blijken nog steeds actuele vragen in de eerste jaren van de eenentwintigste eeuw.

‘Het begin van een nieuw tijdperk’ roept vragen op ten aanzien van het voorbije tijdperk. Wat is er kenmerkend in de cultuur van het voorbije tijdperk en wat heeft er plaatsgevonden dat deze cultuuromslag als noodzakelijk wordt ervaren? Wat is de positie daarin van alle betrokkenen in opvoeding en onderwijs: autochtone en allochtone ouders, leerkrachten, beleidsmakers en bestuurders?

De nieuwe christelijk-islamitische school benadrukt de religieuze identiteit van elk kind. Dat roept vragen op ten aanzien van de religieuze identiteit in de

afzonderlijke tradities van het Christendom en de Islam. Op welke manier stimuleren opvoeders in de beide tradities de religieuze ontwikkeling van hun kinderen, thuis en in het onderwijs? Het werpt ook de vraag op naar de inhoud van godsdienstige concepten in beide tradities en de ontwikkeling van deze concepten in een plurale context. En, *last but not least*, welke invloed heeft deze door opvoeders in gang gezette beweging op de kinderen? Op welke manier zijn zij toegerust om een bijdrage te leveren aan de verdere realisering van het nieuwe tijdperk? Deze vragen reiken verder dan alleen de kinderen van die ene school.

‘Het begin van een nieuw tijdperk’ vraagt erom beschreven te worden. De eerste christelijk-islamitische school dient als voorbeeld, naast een christelijke school met islamitische leerlingen. In die scholen groeit *local knowledge*, waarop reflectie en evaluatie kan plaats vinden. Dit verslag van het longitudinaal onderzoek naar antwoorden op de hiervoor gestelde vragen, wil daaraan een bijdrage leveren.

Ina ter Avest

Hoofdstuk 1 Onderzoeksontwerp

1.1 *Inleiding*

Nederland is van oudsher een immigratieland. Sinds eeuwen zijn er individuen en groepen mensen geweest die in Nederland een betere toekomst hebben gezocht. Daarnaast was er ook de toestroom van kinderen van hoger opgeleide inwoners uit de vroegere koloniën, die naar Nederland kwamen om verder te studeren of anderszins een bestaan op te bouwen. Na de Tweede Wereldoorlog verandert de samenstelling van de nieuwkomers in Nederland. In het kader van de wederopbouw en het daarmee samenhangende tekort aan arbeidskrachten, werven grote bedrijven in Zuid-Europa voornamelijk jonge ongehuwde mannen om in Nederland te komen werken. Later nemen ook Noord-Afrikanen (voornamelijk Marokkanen) en Turken deel aan het arbeidsproces in Nederland. De ‘gastarbeiders’¹ die in de jaren zestig vanuit Turkije en Marokko naar Nederland zijn gekomen, hebben zich min of meer blijvend in de Nederlandse samenleving gevestigd.

In de naamsverandering weerspiegelt zich de veranderende gedachtegang van de autochtone Nederlanders ten aanzien van de nieuwelingen. In plaats van ‘gastarbeider’ wordt deze groep mensen later aangeduid met de term ‘immigrant’ (Van den Berg-Eldering 1986), ‘allochtone Nederlander’, ‘mede-lander’ en ‘lid van een etnische minderheidsgroepering’. Met de komst van vrouwen en kinderen van de ‘gastarbeiders’, in het kader van de gezinshereniging in de zeventiger jaren, komt een proces van interculturalisering op gang in de verschillende geledingen van de Nederlandse samenleving. Na de zichtbare ‘verkleuring’ op de werkvloer van de bedrijven, leidt de komst van vrouwen en kinderen tot multiculturalisering van het onderwijs.

Voor het protestants-christelijk en het rooms-katholiek onderwijs betekent de komst van de allochtone leerlingen van met name Turkse en Marokkaanse afkomst, niet alleen dat de leerlingenpopulatie multicultureel van samenstelling wordt, maar tevens multireligieus. Kinderen met een verschillende culturele achtergrond, en in verschillende godsdienstige tradities gesocialiseerd, zitten vanaf dat moment bij elkaar in de klas. Met de komst van deze nieuwe leerlingen krijgt het christelijk onderwijs te maken met de Islam. Scholen zoeken hun weg in deze nieuwe situatie: de Islam krijgt in meer of mindere mate een plaats in het curriculum van het basisonderwijs.

De eerste fase van het onderzoek dat wij in dit proefschrift beschrijven, richt zich op leerlingen van twee scholen die dit proces hebben doorlopen. De ene school is

¹ Alhoewel de begrippen ‘gastarbeider’, ‘etnische minderheden’ en ‘allochtoon’ ter discussie staan (getuige de berichten in *De Volkskrant* en *Trouw* van 6 augustus 2002) blijven wij in dit onderzoeksverslag de genoemde termen hanteren. Doorslaggevend is de bekendheid van deze begrippen, waardoor het voor de lezer duidelijk is wie wij bedoelen.

de Juliana van Stolbergschool, een van oorsprong protestants-christelijke basisschool. Op deze school is ten behoeve van het godsdienstonderwijs een model en een methode voor interreligieus leren ontwikkeld. De andere school is de Prinses Margrietschool, waar men protestants-christelijk godsdienstonderwijs geeft. Beide scholen tellen, naast de Nederlandse - christelijke en seculiere - leerlingen, een groot aantal allochtone - islamitische - leerlingen. Beide scholen staan aan de rand van nieuwbouwwijken in Ede, een groeigemeente in het midden van Nederland.

Op de Juliana van Stolbergschool heeft men, na een experimentele fase², besloten om naast de christelijke godsdienstlessen ook islamitisch godsdienstonderwijs op te nemen in het curriculum. Het uitgangspunt van de school is daarbij dat de ontwikkeling van de religieuze identiteit van elke leerling binnen de eigen godsdienstige traditie gewaarborgd dient te zijn.

Het 'ontmoetingsonderwijs' zoals dat in het verslag over dit onderwerp beschreven is³, blijkt geen eindpunt in een ontwikkelingsproces te zijn, maar een tussenstap in een voortdurend proces met, althans voor de Juliana van Stolbergschool, als volgende stap het interreligieus onderwijs. Dit proces is een stap in de ontwikkeling van de school, maar ook in de ontwikkeling van kinderen, met name met betrekking tot de ontwikkeling van hun godsdienstige concepten.

De Juliana van Stolbergschool heeft zich vanaf het einde van de tachtiger jaren van de vorige eeuw geprofileerd als een interreligieuze basisschool, met christelijk godsdienstonderwijs, islamitisch godsdienstonderwijs en herkenninglessen⁴.

Deze bewuste keuze voor een interreligieuze identiteit van de school is een voorlopig antwoord op de vraag hoe om te gaan met een andere en voor velen nieuwe cultuur binnen de school, met als wezenlijk bestanddeel van die cultuur namelijk haar godsdienst - de Islam. Door Turkse ouders is die vraag indertijd als volgt geformuleerd: 'Wij geloven, is er voor ons geloof plaats op uw school?'. De samenwerking tussen autochtone en allochtone gelovigen heeft in Ede een vorm van interreligieus leren doen ontwikkelen die door deskundigen in Nederland en daarbuiten met grote belangstelling is gevolgd.⁵

De andere aan het onderzoek deelnemende school is de Prinses Margrietschool, een protestants-christelijk basisschool die valt onder het bestuur van de vereniging voor Christelijk Nationaal Schoolonderwijs in Ede. De leerlingenpopulatie van deze school bestaat uit autochtone Nederlandse en allochtone, voornamelijk Turkse, leerlingen. De school profileert zich als een christelijke school. Zij verwacht dat iedere leerling participeert aan alle

² Dit proces is beschreven in 'Ontmoetingsonderwijs', uitgegeven bij het CPS, 1985.

³ idem.

⁴ De afstudeerscriptie van Machteld Timmer over de ontwikkelingen op de Juliana van Stolbergschool is verwerkt in de publikatie 'De interreligieuze basisschool Juliana van Stolberg in Ede: schoolvoorbeeld voor de jaren '90?' (Andree, Steegman en Timmer 1993). Daarin geven de auteurs een historisch overzicht van de ontwikkelingen van de school van een protestants-christelijke buurtschool in een arbeiderswijk in Ede, tot de eerste - buurtoverstijgende - interreligieuze school in Nederland.

⁵ Zie ook: Fischer, D. in: *Auf dem Weg zur Interkulturellen Schule* 1996; Avest I. ter & Broek B. ten in: *d'Assise à la cour de récréation, pédagogie du dialogue interreligieux* 1999.

onderwijsactiviteiten, inclusief de godsdienstlessen en de vieringen van godsdienstige feestdagen.

1.2 Motivatie

De zojuist geschetste ontwikkelingen in het basisonderwijs, in het bijzonder op de Juliana van Stolbergschool, hebben ons nieuwsgierig gemaakt naar de relatie tussen het interreligieus leren van leerlingen in het basisonderwijs en hun religieuze ontwikkeling in het basis- en het vervolgonderwijs. Wij richten ons in ons onderzoek op de godsdienstige ontwikkeling van leerlingen in een interreligieuze onderwijscontext, in het bijzonder op de ontwikkeling van het concept 'God'. De godsdienstige ontwikkeling is beschrijvend onderzocht. Deze exploratie vindt plaats met het oog op het verkrijgen van een beter inzicht (zie ook: De Groot 1961/1975).

Reeds in 1971 stelde Elkind (in: Tamminen 1991, 329)⁶ voor om het begrip dat kinderen hebben van religieuze concepten te bestuderen vanuit het perspectief van het onderwijs. In ons onderzoek willen wij nagaan welke relatie er bestaat tussen de schoolcontext - vooral de wijze waarop het godsdienstonderwijs plaatsvindt - en de ontwikkeling van het godsconcept van allochtone islamitische en autochtone christelijke en seculiere leerlingen.

Beide basisscholen die hebben geparticipeerd aan dit onderzoek hebben een multi-etnische leerlingenpopulatie. Op beide scholen zitten zowel Marokkaanse, Nederlandse als Turkse leerlingen in één groep. Dat brengt met zich mee dat zowel de christelijke als de islamitische godsdienstige traditie op enigerlei wijze present is in de godsdienstlessen op deze scholen. Wij beschrijven beide multiculturele schoolsituaties, vergelijken ze met elkaar en proberen verklaringen aan te dragen voor gevonden verschillen, dan wel overeenkomsten, in de religieuze ontwikkeling van de leerlingen. Het is een exploratief onderzoek, dat toetsend-verklarend van aard is (overeenkomstig de indeling van Van Tillo 1990, 35).

Met dit onderzoek willen wij de nadere vorming⁷ van het godsconcept van leerlingen beschrijven in de periode dat zij zich bevinden in een multiculturele onderwijscontext waarin interreligieus leren een eigen plaats heeft verworven. Wij vergelijken die ontwikkeling met die van leerlingen in een multiculturele onderwijscontext van een school met een protestants-christelijke signatuur.

Deze studie is meer dan een minderheden-onderzoek. Het is een multicultureel onderzoek in tweeërlei opzicht. Allereerst vindt het onderzoek plaats in een multiculturele context. Bovendien richt het onderzoek zich op die context als geheel. De bestudering van de ontwikkeling van de autochtone leerlingen is

⁶ Tamminen citeert Elkind: *'Experiments dealing with different methods of teaching and with different materials would provide data ... on the efficacy of the teaching practices ... Experiments involving educational intervention are much needed in the study of the growth of religious understanding'* (Tamminen 1991, 329).

⁷ In het groot woordenboek hedendaags Nederlands wordt vorming als volgt omschreven: het gevormd worden, ontstaan. Wij spreken van nadere vorming, omdat de vorming van het godsconcept een voortdurend proces is dat in de jaren voorafgaand aan het onderzoek reeds gaande was, en in de jaren na het onderzoek voortgang vindt.

hierbij net zo belangrijk als die van de allochtone leerlingen. Het onderzoek is ‘gericht op de multiculturele samenleving als geheel en beperkt zich niet tot bepaalde groepen daarin. Dat betekent dat de studie van autochtonen er net zo veel mee te maken heeft als die van allochtonen’ (Ingleby 2000, 106).

1.3 De uitdaging als voorbeeld

De Juliana van Stolbergschool heeft van de komst van de kinderen van de toenmalige ‘gastarbeiders’ in het onderwijs geen probleem gemaakt, maar heeft het opgevat als een uitdaging. Het team en een groep deskundigen hebben zich gebogen over de toentertijd bestaande vorm van het godsdienstonderwijs op hun - inmiddels multiculturele - school en zij hebben zich ingezet voor de ontwikkeling van een model en methode voor interreligieus leren.

Gedurende tien jaar hebben wij de verandering van het godsconcept van de leerlingen gevolgd, in relatie tot het godsdienstonderwijs in de context van de multiculturele basisschool⁸. De aandacht in deze exploratie is daarbij van de kant van de onderzoeker gericht door ‘zekere verwachtingen van een min of meer theoretisch raam, hij is gericht op het vinden van bepaalde soorten samenhangen in zijn materiaal, maar deze zijn niet in de vorm van scherp gestelde (toetsbare) hypothesen vooraf door hem geformuleerd, zodat ze ook niet in eigenlijke zin getoetst kunnen worden’ (De Groot 1961; zie ook Kidder and Judd 1986). De ‘zekere verwachtingen’ worden gevormd door de veronderstelling dat de manier waarop leerkrachten het godsdienstonderwijs verzorgen, waaronder wij verstaan het model, de methode en de context waarin het godsdienstonderwijs plaats vindt, een zekere invloed heeft op de ontwikkeling van het godsconcept van leerlingen. Ook op andere gebieden speelt immers de gehanteerde methodiek een rol bij de ontwikkeling van concepten, zoals bijvoorbeeld bekend is op het gebied van het rekenen (Freudenthal Instituut, ‘realistisch rekenonderwijs’).

De verwachting dat de manier waarop het godsdienstonderwijs wordt gegeven van invloed is op de religieuze ontwikkeling van de leerlingen, scherpen wij aan door een daaruit voortvloeiende gedachte dat een verschil in godsdienstmethode een verschil in religieuze ontwikkeling zal laten zien. Dat is de reden geweest om meerdere scholen in het onderzoek te betrekken, en de ontwikkelingen op die scholen en van die leerlingen voorbeeldmatig te beschrijven. De twee participerende scholen hanteren van elkaar verschillende methoden voor het godsdienstonderwijs. De interreligieuze Juliana van Stolbergschool werkt volgens een zelf ontwikkeld model, en gebruikt de bijbehorende eigen methode met daartoe behorend lesmateriaal. De protestants-christelijke Prinses Margrietschool maakt gebruik van de methode ‘Kind op Maandag’⁹. Het vermoeden, de ‘zekere verwachting’, bestaat dat het godsdienstonderwijs van de interreligieuze basisschool de leerlingen stimuleert in de ontwikkeling van het godsconcept, omdat zij - in een interculturele onderwijscontext - haar autochtone en allochtone leerlingen structureel confronteert met ontwikkeling stimulerende prikkels, zoals

⁸ Beide scholen noemen wij ‘multiculturele’ basisscholen, omdat de leerlingenpopulatie op beide scholen bestaat uit kinderen met een verschillende culturele achtergrond. De leerlingenpopulatie bestaat uit Marokkaanse, Nederlandse en Turkse kinderen.

⁹ Uitgegeven door de Nederlandse Zondagschool Vereniging.

beschreven is in de theorie van de Russische leerpsychologie (Vygotskij 1986/1992, 1996).

Wij kiezen ervoor de ontwikkeling van het godsconcept te bestuderen vanuit een bestaand theoretisch kader, immers 'het kiezen van een theorie als uitgangspunt garandeert beter dat als een voorspelling opgaat, men niet iets gevonden heeft dat specifiek is voor deze situatie, en dat als zodanig wetenschappelijk nauwelijks interessant is, maar dat het resultaat ingebouwd kan worden in het geheel van bestaande wetenschappelijke kennis' (Swanborn 1981/1994, 157). Uit de 'zekere verwachtingen' die voortvloeien uit de ingenomen positie binnen het theoretisch kader van de Russische leerpsychologie, volgt de probleemstelling van dit proefschrift. Die luidt:

Creëert de Juliana van Stolbergschool met de door haar ontwikkelde driejarige cyclus van interreligieus godsdienstonderwijs de voorwaarden tot het verrichten van denkhandelingen welke stimulerend zijn voor de religieuze ontwikkeling, in het bijzonder de ontwikkeling van het godsconcept, zowel van haar autochtone als van haar allochtone leerlingen?

Twee onderzoeksvragen leiden wij uit deze algemene vraag af.

1. Kunnen wij in de tijd een verandering signaleren in het godsconcept van leerlingen van de Juliana van Stolbergschool en de leerlingen van de Prinses Margrietschool? Zo ja, is er sprake van ontwikkeling?
2. Is er een verschil in verandering, eventueel ontwikkeling, van het godsconcept van de kinderen van de Juliana van Stolbergschool in vergelijking met het godsconcept van de kinderen van de Prinses Margrietschool? Zo ja, wat is de aard van het verschil?

Om deze twee onderzoeksvragen te beantwoorden, hebben wij ons nadrukkelijk en langdurig gericht op de vergelijking tussen de twee groepen leerlingen van de twee verschillende scholen die aan dit onderzoek meededen.

De ontwikkeling van het godsconcept wordt niet alleen beïnvloed door het godsdienstonderwijs op school. De Britse theoloog Ronald Goldman heeft een verbinding gelegd tussen de cognitieve ontwikkeling, de mate van abstract redeneren, en het godsconcept (Goldman 1964). De Utrechtse godsdienstpedagoge Prof. dr. Trees Andree stelt dat het primaire leefmilieu, het gezin waarin het kind opgroeit, van groot belang is in de religieuze ontwikkeling, alsook wat betreft de ontwikkeling van het godsconcept (Andree 1983, 1989). De Amerikaanse sociologen B.R. Hertel en M.J. Donahue leggen in één van hun artikelen een relatie tussen het godsconcept en het zelfbeeld dat zich ontwikkelt, mede bepaald door de manier waarop het kind door ouders en vrienden een spiegel wordt voorgehouden (Hertel & Donahue 1995). In een onderzoek naar zelfbeleving en identiteit noemt M. Verkuyten in dat verband de plaats van religie in de zelfbeschrijving van onder andere Marokkaanse en Turkse jongeren (Verkuyten 1988). Met het oog hierop is een derde onderzoeksvraag toegevoegd aan de hiervoor genoemde twee vragen. Deze derde vraag luidt:

3. Op welke manier is de verandering, eventueel ontwikkeling, van het godsconcept, die wij verwachten aan te treffen gerelateerd aan:
- het geslacht van de leerling
 - de cognitieve ontwikkeling
 - de godsdienst
 - de godsdienstige socialisatie in het primaire leefmilieu
 - het zelfbeeld.

In het conceptueel schema van het onderzoek is het godsconcept, evenals het zelfbeeld, een zogenaamd *first order* concept: een concept dat via de inductieve weg uit de data ontstaat (Cook and Reichardt 1978). De concepten met behulp waarvan wij trachten inzicht te krijgen in de ontwikkeling van het godsconcept zijn zogenoemde *second order* concepten: het secundaire (school) en het primaire (gezin) leefmilieu. Leeftijd, geslacht, cognitieve ontwikkeling en godsdienst vormen de achtergrondvariabelen.

In de volgende paragrafen geven wij de opzet weer van ons exploratieve¹⁰ onderzoek naar de mogelijke relatie tussen het godsdienstonderwijs op de basisschool en de ontwikkeling van het godsconcept van autochtone en allochtone leerlingen.

1.4 Kwalitatief onderzoek

Om onze nieuwsgierigheid naar de religieuze ontwikkeling van kinderen te bevredigen, hebben wij een onderzoeksopzet ontworpen, waarbij gebruik gemaakt is van methoden en technieken die ingebed zijn in de kwalitatieve¹¹ onderzoekstraditie. Norman K. Denzin komt op grond van zijn beschrijving van de verschillende periodes in deze traditie tot de volgende definitie van kwalitatief onderzoek: *'Qualitative research is multimethod in focus, involving an interpretive, naturalistic approach to its subject matter'* (Denzin 1998, 3). De kwalitatieve onderzoekstraditie komt voort uit de stroming van het symbolisch interactionisme, een theoretische stroming die vooral door het werk van de Amerikaanse socioloog H. Blumer grote bekendheid verkreeg (Wester 1986, 13). Het symbolisch interactionisme kenmerkt zich door een holistische benadering, waarin aandacht wordt geschonken aan de context waarin mensen zich bevinden. Het symbolisch interactionisme legt grote nadruk op de actieve interactie van de mens met de hem omringende werkelijkheid waardoor de wereld voor hem subjectieve betekenis krijgt. Zo ontstaat kennis over de wereld waarin het subjectieve aspect en het objectieve aspect onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn (Sanders en Van Rappard 1982). Met de aandacht voor het subjectieve element in het onderzoek positioneert het kwalitatief onderzoek zich als een zelfstandige onderzoekstraditie naast de stroming van het kwantitatief onderzoek. In deze laatste onderzoekstraditie voert een positivistische wetenschapsopvatting

¹⁰ Exploratie verstaan wij als: verkennen, nieuwsgierig naar en geïnteresseerd in alles wat met het onderwerp van onderzoek te maken kan hebben (Blumer, in: Wester 1987, 53).

¹¹ Kwalitatief (Van Dale): het gaat om de aanwezigheid van een stof (een eigenschap, een kenmerk), niet om het percentage.

de boventoon. Aanvankelijk spelen de begrippen uit de positivistische wetenschapsbeoefening, zoals interne en externe validiteit, een belangrijke rol in de discussies over kwalitatief onderzoek. In die optiek is de onderzoeker van mening dat hij de geleefde ervaring van de onderzochten als buitenstaander waarneemt en direct kan representeren in zijn tekst, de uitingen van personen worden beschouwd als *'windows into the inner life of the person'* (Denzin 1998, 2). Langzaam maar zeker ontstaat het besef dat ook de onderzoeker deel uitmaakt van de werkelijkheid waarin onderzochte en onderzoeker participeren. De kijk op die werkelijkheid wordt zowel bij de onderzoeker als bij de onderzochte gefilterd door *'the lenses of language, gender, social class, race and ethnicity'* (Denzin 1998, 24; zie ook Swanborn 1981/1994).

Die actieve interactie, waardoor kennis van de werkelijkheid ontstaat, geldt niet alleen voor de 'objecten van onderzoek', in ons geval de participerende leerlingen, maar evenzeer voor de onderzoeker. 'Kwalitatief' heeft betrekking op de aard van de gegevensverzameling die in interactie in de onderzoekscontext plaats vindt: 'de onderzoeker observeert, luistert, discussieert, praat met sleutelpersonen ..., neemt kennis van ... documenten, kortom: hij benut alles wat meer inzicht kan geven in de betekenis van de interaktiesituatie' (Wester 1986). De onderzoeker is een 'bricoleur' (Denzin 1998, 4).

De toepassing van de kwalitatieve methodologie betekent in de praktijk een intensieve benadering van het te onderzoeken verschijnsel, in ons geval: de ontwikkeling van het godsconcept in een pluriforme onderwijscontext. Bij deze benadering wordt een groot aantal kenmerken in hun onderling verband onderzocht bij een relatief kleine steekproef, die niet representatief is voor een bepaalde populatie. Deze methode van onderzoek staat in dienst van het te bestuderen onderwerp en de door ons wenselijk geachte externe validiteit (Weeda 1986). De wetenschappelijke bestudering en de praktijk van alledag raken niet ontkoppeld, maar gaan hand in hand. De weerbarstigheid van de omstandigheden waarin het onderzoek plaats vindt vormt een wezenlijk kenmerk van het kwalitatief onderzoek. 'Ontmoeting' en 'interactie' zijn kernbegrippen in deze onderzoekstraditie (zie ook Dehue 1990, schrijvend over de Utrechtse School). De aandacht is daarin gericht op de *'specifics of particular cases'* (Denzin 1998, 10).

De kwalitatieve methodologie biedt geen eenvoudige en duidelijke set van richtlijnen. De kracht ervan is juist *'that it cannot be neatly pigeonholed and reduced to a simple and prescriptive set of principles'* (Mason 1996, 4). De regels en normen van de kwalitatieve methodologie zijn niet zozeer gedragsdeterminerend, maar meer gedragsregulerend. Kwalitatief onderzoek is gericht op betekenisverlening, het is interpretatief van aard. Bij kwalitatief onderzoek staat het handelen van personen in hun dagelijkse praktijk centraal. Door het geven van voorbeelden uit de praktijk beoogt het diezelfde praktijk op nieuwe ideeën te brengen. Kwalitatief onderzoek stelt zich tot doel zo de praktische wijsheid te vergroten.¹² 'Kwalitatief' betreft daarnaast eveneens het

¹² Alhoewel het kwalitatief onderzoek zich in het onderwijs profileert als praktisch onderzoek, wordt slechts in vier procent van de artikelen die gaan over onderzoek in het onderwijs verslag gedaan over kwalitatief onderzoek.

analyseren van de verkregen data, het object van onderzoek, de rol van de onderzoeker en de verslaglegging (zie ook: Swanborn 1981/1994; Smaling en Hijmans 1997). Hierna zullen wij de aspecten van de kwalitatieve methode nader toelichten. Bij de beschrijving van de opzet van ons onderzoek laten we vervolgens zien op welke wijze wij de methode hebben ‘uitgebreid, veranderd, aangevuld en genegeerd om haar te kunnen toepassen’ (Maso 1990, 10).

1.5 ‘Going native’

Alhoewel er geen dwingende redenen zijn om voor kwantitatief dan wel kwalitatief onderzoek te kiezen, gaat onze voorkeur gegeven het object van dit onderzoek uit naar kwalitatief onderzoek. Het gekozen onderzoeksveld, de pluriforme schoolcontext en de relatie daarvan tot de religieuze ontwikkeling van leerlingen, is zo nieuw dat daarover nog weinig kennis voorhanden is. Een doorslaggevend argument voor ons is geweest dat de religieuze ontwikkeling van zowel christelijke als moslimleerlingen in een interreligieuze context nog geheel in de kinderschoenen staat. Over het godsdienstig leren en de religieuze ontwikkeling van kinderen in een christelijke context konden wij putten uit de ervaringen van eerdere onderzoekers. Voor de bespreking daarvan verwijzen wij naar het vijfde hoofdstuk. Over de religieuze ontwikkeling van moslimkinderen in een niet-islamitische context is minder bekend. In dergelijke gevallen worden kwalitatieve onderzoeksmethoden gebruikt voor exploratie (Baarda e.a. 1995).

De gegevens zoals die aangetroffen worden en zoals ze ontstaan in de lokale context leiden door inductie tot een theoretisch verklaringsmodel. Wil een theorie zeggingskracht krijgen, dan moet ze geworteld zijn in de lokale context. Kwalitatief onderzoek besteedt aandacht aan de context waarin het onderzoek plaats vindt. Die contextuele informatie draagt bij aan de overdraagbaarheid van de resultaten (Denzin 1998). ‘Overdraagbaarheid’ vervangt het begrip ‘externe validiteit’, zoals men dat hanteert in de positivistische onderzoekstraditie. Externe validiteit duidt in die laatstgenoemde traditie op generaliseerbaarheid, op terechte operationalisaties van de theoretische concepten en op de mate waarin het gevonden resultaat kan worden toegeschreven aan de aanwezigheid van de onderzoeker, het zogenaamde ‘Hawthorne’-effect (Levering e.a. 1999, 56). ‘Geloofwaardigheid’ komt in de plaats van het begrip ‘interne validiteit’. Onder interne validiteit verstaat men in de positivistische onderzoekstraditie de manier waarop de steekproef getrokken is, de betrouwbaarheid van de meetinstrumenten, en of het gevonden resultaat van het onderzoek niet aan toeval is toe te schrijven. Een belangrijk punt in de positivistische onderzoekstraditie, de objectiviteit van de onderzoeker, verstaat men in de kwalitatieve onderzoekstraditie als ‘herhaalbaarheid’, de mogelijkheid om het onderzoek na te volgen. Als criteria voor goed kwalitatief onderzoek noemen Levering e.a. in eerste instantie de kwaliteit van het handelen van de onderzoeker. Daarnaast zijn betrokkenheid en distantie, waarmee zij doelen op het recht doen aan de werkelijkheid van de onderzochte, en het respecteren van de authenticiteit van de personen die in het onderzoek participeren, van groot belang. Ook de kwaliteit van het verslag van het onderzoek speelt een rol, waarmee zij bedoelen dat het verslag een hoge mate van herkenbaarheid voor de gebruikers moet hebben. Tot slot noemen zij als criterium het ‘generatief vermogen’. Dat wil zeggen dat het onderzoek en de

resultaten te denken moeten geven. In één zin samengevat omschrijven zij als criterium voor kwalitatief hoogstaand onderzoek: ‘Men moet als het ware door de onderzoeker heen, zonder last van hem te hebben, kunnen kijken naar de onderzochte werkelijkheid’ (Levering e.a. 1999, 61).

Kwalitatieve onderzoeksmethoden bieden de mogelijkheid tot exploratie. Daaronder verstaan wij het opsporen van (nog) niet verwachte en onvermoede begrippen en relaties. Bij onze exploratie zijn gedurende meerdere jaren diverse aspecten van de religieuze ontwikkeling in hun onderling verband onderzocht bij twee groepen leerlingen, die niet representatief zijn voor de Nederlandse leerlingenpopulatie. De nauwgezette beschrijving van de ontwikkelingen bij deze kleine groep dient als voorbeeld voor gelijksoortige groepen in een min of meer identieke context. Met het voorbeeldmatig beschrijven van het proces dat zich gedurende de tien onderzoeksjaren voltrok, streven wij een implementaire validiteit na. Wij hopen dat dit onderzoek kan bijdragen aan het nadenken en vooruitdenken over het godsdienstonderwijs in een pluralistische onderwijscontext.

Kwalitatief onderzoek isoleert de kinderen en mensen niet uit hun omgeving, maar vindt plaats in die natuurlijke omgeving, in ons geval voornamelijk de school en in mindere mate het gezin (Kwilecki 1988; Claessens en Van Tillo 1990). Wij onderzoeken het subject in de eigen context, Reichardt en Rallis spreken van ‘*going native*’ (in: Reichardt e.a., 1994), waarbij de nadruk ligt op de gewone spreektaal van de subjecten (Claessens en Van Tillo, 1990). Daarmee beogen wij recht te doen aan de werkelijkheid waarin de leerlingen opgroeien. Dit ‘recht doen aan’ weerspiegelt zich in onze werkwijze. Blumer spreekt in dat verband van ‘*respect the nature of the empirical world and organize a methodological stance to reflect that respect*’ (Blumer 1969).

De spontane spreektaal van de kinderen kan ons inzicht verschaffen in de eigen aard van hun godsdienstig denken en het denken over zichzelf als al dan niet religieuze mensen. De leerlingen zelf zijn de informatieverschaffers in het onderzoek. In het gesprek met de onderzoeker vertellen zij hun verhaal: over zichzelf en over God. Zo kunnen wij het denken van de kinderen bestuderen. Wat de kinderen vertellen over hun godsdienstigheid en over zichzelf beschouwen wij als een valide indicatie van hun religieuze ontwikkeling, respectievelijk hun zelfbeeld. Daarbij bewandelen wij de inductieve weg: uit de uitspraken van kinderen wordt ‘van beneden naar boven’ de structuur en de inhoud van hun religieuze ontwikkeling beschreven. Het denken ten aanzien van God is daarbij exemplarisch voor het godsdienstig denken en de religieuze ontwikkeling.

Behalve het motief van de spontaniteit van de spreektaal, is de niet altijd even vloeiende beheersing van het Nederlands door een deel van de onderzoeksgroep ook een reden om te kiezen voor het interviewen van leerlingen in plaats van bijvoorbeeld het klassikaal afnemen van gestandaardiseerde vragenlijsten. Waar wel een vragenlijst is gebruikt, namelijk in het eerste jaar van het vervolgonderwijs, is die in samenspraak met de onderzoeker ingevuld. De leerlingen hebben daarbij gebruik gemaakt van de mogelijkheid om toelichting bij de vragen te ontvangen en te geven.

Tevens is in verband met de taalontwikkeling gebruik gemaakt van tekeningen (Furth 1991, Thomas en Silk 1993). De tekeningen bieden op hun eigen wijze

informatie over wat de kinderen aanspreekt en hebben opgenomen uit de overgeleverde en doorvertelde verhalen uit hun godsdienstige traditie. Met name bij leerlingen die verbaal niet zo sterk ontwikkeld zijn, geven de tekeningen aanvullende informatie. Van kinderen die geen belemmeringen ervaren op het gebied van de talige expressie vormt de tekening een onderstreping van hetgeen zij verbaal meedelen. Deze vorm van triangulatie¹³ vergroot de validiteit van de verkregen onderzoeksdata.

Voor de onderzoeksdata zoals geslacht en leeftijd blijkt de leerlingenkaart een belangrijke bron van informatie. De wijze waarop de godsdienstige socialisatie thuis plaats vindt, klinkt door in uitspraken van de kinderen zelf in groep zes. Daarnaast heeft het moederinterview in het tweede jaar van de tweede onderzoeksfase waardevolle informatie opgeleverd over de godsdienstige socialisatie thuis. De cognitieve ontwikkeling van de leerlingen is geoperationaliseerd door middel van de aard van het gevolgde vervolgonderwijs en hun metafoorcompetentie.

In dit onderzoek is gekozen voor een longitudinale onderzoeksopzet, omdat we bij de onderzoekspopulatie een verandering in de tijd willen signaleren ten aanzien van het denken over God en over zichzelf. Het intensieve en veelvuldige contact van de onderzoeker met ‘het veld’ en de frequente benaderingswijze komen eveneens het beste tot uitdrukking in een longitudinale onderzoeksopzet. Het contact met de leerlingen heeft jaarlijks, soms meerdere malen per jaar, plaats gevonden gedurende een periode van tien jaar. In deze jarenlange interactie met de leerlingen zijn de data ontstaan¹⁴. Op grond daarvan hebben wij de ontwikkeling van de betreffende leerlingen kunnen beschrijven.

1.6 Analyse van de data

De data van het onderzoek zijn verkregen doordat de leerlingen reageerden op een actie van de onderzoeker, of een handeling van de leerkracht op verzoek van de onderzoeker. De leerkracht heeft een verhaal verteld, de onderzoeker heeft bijvoorbeeld aan de kinderen foto's voorgelegd en met hen een blokkenspel gespeeld. We spreken in dit geval van reactief gedrag. Swanborn noemt dit ‘uitgelokt gedrag met voorkennis’, uitgelokt door de onderzoeker op grond van de ‘zekere verwachtingen van een min of meer theoretisch raam’ (De Groot 1961). Dat gedrag, in ons geval de reactie van leerlingen op het verhaal, de foto's of het

¹³ Het begrip ‘triangulatie’ stamt uit de landmeetkunde: de precieze positie van een punt wordt berekend door vanuit twee verschillende gezichtspunten de afstand te bepalen.

Onder triangulatie verstaan wij in dit onderzoek het gebruik maken van meerdere van elkaar verschillende onderzoeksmethoden. Van Tillo en Claessens refereren aan Denzin en schrijven over het begrip triangulatie: ‘Dit hoeft niet persé een driedeling te zijn, Daarmee zijn in feite de drie fundamentele aspecten geïmpliceerd die alle sociale verschijnselen eigen zijn, namelijk het individueel aspect, het groepsaspect en het maatschappelijk aspect’ (Claessens en Van Tillo 1990, 31). Tot data-triangulatie behoort ook het verzamelen van gegevens op verschillende tijdstippen, plaatsen en onderzoeksniveaus (Swanborn 1981/1994).

¹⁴ Door te spreken van ‘het ontstaan van data’ in plaats van ‘het verzamelen van data’ sluiten wij ons aan bij de opvatting van Mason (in: *Qualitative Researching*, 1996). Zij spreekt van ‘generating data’ in plaats van ‘collecting data’.

spel, is vastgelegd in protocollen. De alledaagse natuurlijke taal van de leerlingen is het uitgangspunt bij de analyse. De protocollen van de interviews en de door leerlingen zelf geschreven teksten zijn waar mogelijk ingedikt. Daarop zijn de tekstfragmenten met elkaar vergeleken. De fragmenten zijn vervolgens gecodeerd en gecategoriseerd. Op deze wijze is uit de data middels inductie zicht verkregen op het denken van kinderen ten aanzien van het concept 'God' en de veranderingen daarin, gedurende de jaren dat het onderzoek plaats vond.

Wij hebben de data op twee wijzen geanalyseerd. In ons onderzoek is er sprake van zowel een *within-subjects* vergelijking, als van een *between-subjects* vergelijking. Beide vergelijkingen worden getrokken op grond van de uitspraken van kinderen over God en op basis van wat het kind schrijft en vertelt over zichzelf. Voor het beantwoorden van de eerste onderzoeksvraag is de *within-subjects* vergelijking van belang. De *between-subjects* vergelijking is gemaakt tussen de twee groepen leerlingen die in het schooljaar 1990-1991 leerling zijn van groep zes van de Juliana van Stolbergschool, en de Prinses Margrietschool. De schoolcontext is één vergelijkingspunt, overeenkomstig de geformuleerde tweede onderzoeksvraag. Daarnaast zijn uit de totale onderzoekspopulatie ter vergelijking verschillende groepen samengesteld op basis van geslacht, cognitieve ontwikkeling, godsdienst en de godsdienstige socialisatie in het primaire leefmilieu, voor het beantwoorden van de derde onderzoeksvraag. In de derde onderzoeksvraag is ook een mogelijke relatie van de ontwikkeling van het godsconcept met de ontwikkeling van het zelfbeeld genoemd. Het zelfbeeld is op drie momenten onderzocht: in het laatste jaar van het basisonderwijs, het eerste jaar van het vervolgonderwijs en het laatste jaar van ons onderzoek.

De toegepaste vorm van triangulatie voor het verkrijgen van relevante data vergroot de validiteit van de onderzoeksresultaten (Baarda e.a. 1997). Hoe meer de data, verkregen door middel van de verschillende onderzoeksinstrumenten, met elkaar in overeenstemming zijn, hoe meer men kan vertrouwen op juistheid van de resultaten.

Wij streven met ons onderzoek naar een implementaire validiteit. Met de resultaten van dit onderzoek willen wij een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van beleid op het gebied van het godsdienstonderwijs in een pluralistische onderwijscontext. Tevens streven wij ernaar op grond van de resultaten van dit onderzoek over de religieuze ontwikkeling van leerlingen relevante uitspraken te kunnen doen voor het ontwikkelen van adequaat lesmateriaal voor dit leergebied. Deze uitspraken dienen herkenbaar en informatief te zijn voor de mensen die hier direct bij betrokken zijn en moeten hen te denken geven. Alhoewel het domein waarover wij uitspraken kunnen doen klein is, is het informatieve gehalte daarvan groot. We beschikken immers over zeer specifieke data die tot stand gekomen zijn gedurende een langere periode.

Gezien het doel van ons onderzoek, is het van belang dat de analyse van de data, en de argumenten en redeneringen daarbij, geschikt zijn voor 'het veld'. We spreken hier van de plausibiliteit van de analyse en de interpretatie, alsmede van de aanbevelingen die uit het onderzoek voortvloeien.

1.7 Het object van onderzoek

In ons onderzoek participeren leerlingen uit twee natuurlijk voorkomende groepen: een groep leerlingen van de Juliana van Stolbergschool en een groep leerlingen van de Prinses Margrietschool, twee basisscholen in Ede. De Juliana van Stolbergschool en de Prinses Margrietschool zijn op het moment dat de eerste contacten worden gelegd, en ten tijde van het vooronderzoek (in het schooljaar 1989-1990), beide kleine protestants-christelijke basisscholen¹⁵ met elk ongeveer 130 leerlingen. Aan het einde van de eerste onderzoeksfase telt de Juliana van Stolbergschool ongeveer 110 leerlingen, de leerlingenpopulatie van de Prinses Margrietschool bestaat dan uit 60 leerlingen. Deze laatste school moet dan ook haar deuren sluiten¹⁶. Het openbaar onderwijs in Ede is eveneens benaderd met het verzoek leerlingen uit een groep zes van één van de scholen te laten participeren in het onderzoek. Het openbaar onderwijs zag daar echter van af¹⁷. Beide deelnemende scholen bevinden zich aan de rand van een wijk waarvan het karakter in de loop der jaren is veranderd van een Nederlandse arbeidersbuurt in een buurt met voornamelijk allochtone Nederlanders. De Juliana van Stolbergschool ligt aan de rand van de Indische Buurt, de Prinses Margrietschool is gesitueerd in Ede-West. Autochtone Nederlanders zijn weggetrokken uit deze buurten, in eerste instantie naar de nieuwbouwwoningen in de wijken Veldhuizen, de Maandereng, en later ook naar de Rietkampen.

Onze onderzoekspopulatie bestaat uit kinderen die in het schooljaar 1990-1991 leerling zijn van groep zes van de eerder genoemde scholen. Wij hebben gekozen om met ons onderzoek te starten met kinderen van negen à tien jaar, omdat kinderen van die leeftijd in staat zijn zelfstandig die informatie te kunnen verstrekken die van belang is voor ons onderzoek.

De leerlingen zijn zes jaar lang gevolgd gedurende hun schoolloopbaan. Aan het einde van de eerste fase van ons onderzoek, dat samenvalt met het einde van hun basisschoolperiode, zijn de kinderen ongeveer twaalf jaar. Aan het einde van de tweede fase zijn zij vijftien à zestien jaar.

Op beide scholen zitten aan het begin van de eerste fase van ons onderzoek zowel Nederlandse, als Turkse als Marokkaanse leerlingen in groep zes. De Turkse en Marokkaanse leerlingen samen vormen de groep islamitische leerlingen; de Nederlandse leerlingen vormen de groep leerlingen die in de christelijke traditie gesocialiseerd is¹⁸. Na de pilotstudy in 1989 start het onderzoek in 1990 met twaalf meisjes en zeventien jongens, als volgt verdeeld over de beide scholen: negentien leerlingen van de Juliana van Stolbergschool (zeven meisjes en twaalf

¹⁵ Vallend onder het bestuur van het Christelijk Nationaal Schoolonderwijs (CNS) in Ede.

¹⁶ Aan het einde van het schooljaar 2001-2002 blijkt dat ook de Juliana van Stolbergschool haar deuren moet sluiten wegens een teruglopend leerlingenaantal. De definitieve sluiting zal plaats vinden aan het einde van het schooljaar 2002-2003.

¹⁷ In de schriftelijke reactie op het verzoek tot participatie in het onderzoek luidt de formulering dat de benaderde directeuren van openbare basisscholen 'om verschillende redenen' van deelname afzagen.

¹⁸ Het moeder-interview, in het tweede jaar van de tweede fase van het onderzoek, bevestigt het vermoeden dat schijnbaar seculiere leerlingen van huis uit met de christelijke traditie vertrouwd raken, zij het op een andere manier dan de klaarblijkelijk christelijke leerlingen.

jongens) en tien leerlingen van de Prinses Margrietschool (vijf meisjes en vijf jongens).

De ouders hebben voorafgaand aan ons onderzoek de gelegenheid gekregen zich op een ouderavond te laten informeren over het onderzoek, en er eventueel bezwaar tegen aan te tekenen. Geen van de ouders heeft te kennen gegeven problemen te ervaren bij de participatie van hun kind aan onze onderzoeksactiviteiten.

De kinderen participeren in ons onderzoek op basis van vrijwilligheid zo lang zij dat zelf wensen. Een enkel kind heeft zich in de loop van de tweede fase van ons onderzoek teruggetrokken, en een enkel ouderpaar gaf die wens te kennen met als reden 'het is wel mooi geweest'.

Daarnaast is er een verschil wat leerlingenaantal betreft tussen de beginperiode (1990-1991) en eindperiode (1995-1996) doordat sommige leerlingen tussentijds verhuisden. Ook zijn bij de afname van de verschillende meetinstrumenten niet steeds alle leerlingen aanwezig geweest, bijvoorbeeld in verband met ziekte of doktersbezoek. Van de negenentwintig leerlingen die in het schooljaar 1990-1991 in groep zes zaten, is van veertien leerlingen een complete data-set aanwezig aan het einde van de tweede fase van het onderzoek, na zes onderzoeksjaren. Zeven van die leerlingen hebben aan het einde van de tienjarige onderzoeksperiode een afrondend interview gehad met de onderzoeker.

1.8 De rol van de onderzoeker

Kwalitatief onderzoek is 'een systematische vorm van empirisch onderzoek, die vooral gekenmerkt wordt door de manier waarop de gegevens verzameld en geanalyseerd worden ... waarbij er sprake is van een cyclisch-interactieve wisselwerking tussen verzamelen en analyseren' (Smaling en Van Zuuren 1992, 15). De cyclisch-interactieve werkwijze houdt in dat er een zeer intensief contact heeft plaatsgevonden tussen onderzoeker en de te onderzoeken onderzoekswerkelijkheid.

Gedurende ons onderzoek hebben we frequent contact onderhouden met de onderzoekspopulatie. Er is sprake van een 'intensieve sociale interactie tussen de onderzoeker en zijn onderzoekssubjecten in het milieu van de laatsten' (Van Tillo 1990). Alle interviews met de leerlingen, de leerkrachten en de ouders hebben wij zelf afgenomen. Het allereerste interview met de kinderen hebben we geopend met een foto van een verjaardagstaart. Elk kind vertelt graag over zijn eigen verjaardag, over de cadeautjes, de traktaties en met wie hij de klassen mag rondgaan. Op deze wijze is de voorwaarde vervuld tot het opbouwen van een vertrouwelijke relatie tussen de onderzoeker en de onderzochte, hetgeen bevorderlijk geacht wordt voor het verdere verloop van het onderzoek. De onderzoeker stelt zich niet afstandelijk op, maar is steeds op het kind betrokken. Dat geldt ook voor de interviews met leerkrachten en ouders. Dat betekent dat de onderzoeker tijdens de gesprekken zo nodig verheldering geeft of helpt bij het maken van juiste formuleringen in het Nederlands (zie ook: Nelissen 1992, 23). De leeftijd, het geslacht en de godsdienst van de onderzoeker kunnen een versturende invloed op de resultaten van het onderzoek teweeg brengen. In het

bijzonder voor de moslimleerlingen van de onderzoeksgroep is de onderzoeker ‘een vreemde eend in de bijt’. Dat kan leiden tot sociaal wenselijke antwoorden van deze leerlingen. Voor de onderzoeker zelf geldt dat er wellicht onvoldoende identificatie kan plaatsvinden met het standpunt van leerlingen waarmee de onderzoeker geen gedeelde levensbeschouwing heeft (Wester, geciteerd in: Van der Veen, 1997). Het anders-zijn van de onderzoeker geeft ook kansen wat betreft het expliciteren van wat impliciet en bekend is voor het kind¹⁹. Voor alle leerlingen van de school geldt dat de onderzoeker ‘iemand van buiten’ is: zij maakt geen deel uit van het vertrouwde en bekende team van volwassenen van één van beide scholen.

Wij zijn ons bewust van de invloed welke wij ‘als onderzoeker en als persoon op het verschijnsel, de onderzoekssituatie en het onderzoek uitoefenen en die wij daarbij zelf ondergaan’ schrijft Maso over de ‘voortreffelijke onderzoeker’ (Maso 1990). Die invloed zien wij niet als onwenselijk en wijzen haar niet van de hand. Wij proberen die invloed ook niet te voorkomen als een niet te vermijden kwaad. Deze vorm van subjectiviteit beschouwen wij als een wezenlijk bestanddeel in het onderzoek. Wij geven haar een plaats in onze open houding ten aanzien van het unieke van elke situatie en elk object van onderzoek daarin. Op deze wijze is het mogelijk om te komen tot een subjectiviteit die is aangeduid met de term ‘radicale subjectiviteit’ (Maso, in: Smaling en Hijmans 1997). Met deze term wordt ook verwezen naar de gedrevenheid van de onderzoeker om te komen tot een beantwoording van de onderzoeksvraag. Naast de kennis en ervaring van de onderzoeker dé belangrijkste voorwaarde om te komen tot kwalitatief²⁰ hoogstaand onderzoek.

1.9 Doel van het onderzoek

In het voorgaande hebben wij uiteengezet dat wij, om onze kennis te vergroten over de rol van de godsdienstige opvoeding van de school, twee groepen leerlingen in dit onderzoek hebben betrokken. De ene groep leerlingen bestaat uit kinderen die opgevoed worden in een interculturele en interreligieuze schoolcontext, en de andere groep bestaat uit kinderen die opgevoed worden in een confessionele (protestants-christelijke) multiculturele en multireligieuze schoolcontext²¹. Het vergelijken van de interreligieuze onderwijscontext met de meer voorkomende onderwijscontext van de confessionele school met betrekking tot de mogelijke relatie met de ontwikkeling van het godsconcept, scherpt

¹⁹ Een ‘onpartijdige’ indruk kan verhelderend zijn. De psycholoog G. Breeuwsma relateert het belang van de zogenoemde ervaringsdeskundigheid met het volgende voorbeeld: ‘Zo kan het bij een programma over de bestrijding van de misdaad best aardig zijn om eens de mening van een zware crimineel te horen, maar toch zou ik ook eens met iemand zonder strafblad gaan praten’ (Breeuwsma in zijn column ‘Kinderen geen bezwaar’, in *De Psycholoog* juli/augustus 1997).

²⁰ Hier wordt het woord ‘kwalitatief’ gebruikt volgens de betekenis die Van Dale geeft: de hoedanigheid betreffend in relatie tot het gebruik ervan; deugdelijkheid.

²¹ De term multicultureel gebruiken wij in beschrijvende zin, evenals multi-etnisch, multireligieus en pluriform. De situatie waarop wij deze termen van toepassing achten bestaat uit naast elkaar levende en van elkaar te onderscheiden groepen op het gebied van cultuur, etniciteit of godsdienst. Wij gebruiken de begrippen intercultureel en interreligieus uitsluitend voor die situaties waarin men structureel aandacht besteedt aan de communicatie tussen de te onderscheiden en met elkaar samenlevende groepen.

mogelijkerwijs het inzicht aan betreffende de nadere vorming van het godsconcept bij zowel allochtone als autochtone kinderen in Nederland.

Om onze kennis te vermeerderen en ons inzicht te verdiepen, zijn in de eerste fase van ons onderzoek de leerlingen in de bovenbouw van twee basisscholen een aantal jaren gevolgd. De basisschoolleeftijd is de leeftijd waarop kinderen zich de concepten, symbolen en rituelen eigen maken van de godsdienstige traditie waarin ze opgroeien. Het denken van leerlingen over God is het centrale aandachtspunt in deze fase van ons onderzoek. Het godsdienstonderwijs zoals dat op de beide scholen gestalte gegeven wordt, is beschreven en vergeleken met modellen zoals die in de literatuur genoemd zijn. Ons onderzoek richt zich in deze eerste fase op de mogelijke relatie van de vormen van religieuze communicatie zoals die binnen de verschillende in de praktijk aangetroffen modellen van godsdienstonderwijs vorm krijgt, met de ontwikkeling van het godsconcept van de bovenbouwleerlingen van beide scholen. Wij bestuderen de ontwikkeling van het godsconcept in de context van het interreligieus, dan wel protestants-christelijk, onderwijs. Daarbij laten wij ons leiden door de vragen en mogelijke - voorlopige- antwoorden die de praktijk ons toont. *'The world view of contextualism is a theoretical orientation which suggests a new set of coordinated questions and possible answers in the process of discovery'* (Baltes e.a. 1980).

In de tweede fase van ons onderzoek staat de betekenis die de godsdienstige traditie krijgt in het leven van de leerlingen centraal. Tijdens de puberteit en de vroege adolescentie vindt namelijk de integratie in de zich ontwikkelende eigen identiteit plaats van concepten, symbolen en rituelen, waarmee leerlingen kennis gemaakt hebben in hun kindertijd en waarin ze gesocialiseerd zijn.

Het doel van ons onderzoek is het gesprek in het onderwijsveld te stimuleren aangaande de levensbeschouwelijke vorming van leerlingen die opgroeien in een context waarin diversiteit aan, al dan niet godsdienstige, levensbeschouwingen gemeengoed is. Wij hopen dat de bevindingen van dit onderzoek daaraan een bijdrage kunnen leveren. Immers, ook de zogenaamde 'witte' of liever: ogenschijnlijk homogene scholen, worden gekenmerkt door een grote mate van diversiteit in levensbeschouwelijke tradities.

1.10 Verslaglegging van het onderzoek

De ontwikkeling van het godsconcept onderzoeken wij, zoals hierboven omschreven, middels een onderzoeksmethodologie die kwalitatief van aard is. In de basisschoolperiode praten wij met kinderen aan de hand van foto's over God, en door hen verhalen onder meer uit hun godsdienstige traditie te vertellen. Naar aanleiding daarvan laten we de kinderen tekenen en prikkelen we ze God ter sprake te brengen. In de tweede fase van het onderzoek maken kinderen een 'invuloefening' over God, en praten wij met hen over de betekenis van God en godsdienst in hun leven tijdens een gestructureerd interview. Daarop volgt, zes jaar na het verlaten van de basisschool, en tien jaar nadat ons onderzoek begonnen is, een dialogisch interview zoals dat ontwikkeld is in het kader van de waarderingstheorie door de Nijmeegse persoonlijkheidspsycholoog Hubert J.M. Hermans en dienst echtgenote, de psychotherapeute Els Hermans-Jansen (Hermans en Hermans-Jansen 1995).

De wijze van verslaglegging dient een weerspiegeling te zijn van dit proces. Het object van onderzoek, het proces van het onderzoek en de context waarin het plaats vindt, moet herkenbaar uit de tekst naar voren komen. Citaten uit interviews, fragmenten van door leerlingen geschreven teksten, alsook hun tekeningen, vormen het uitgangspunt van de analyse²². Wij laten ons bij de hand nemen door de uitspraken van de kinderen, en later de jongvolwassenen. Op het gehele proces, de gegevensverzameling, de analyse van de data en de resultaten daarvan, reflecteren wij in alledaagse taal. Hiermee beantwoorden wij aan de verwachtingen ten aanzien van de ‘voortreffelijke onderzoeker’, namelijk ‘dat hij zich volledig moet verantwoorden voor de gang van zaken, inclusief voor wat er mis is gegaan en alsnog misgaat’ (Maso, 1990). Middels de verslaglegging geven wij gevolg aan de methodologische regel betreffende de explicitering van het onderzoek in relatie tot de herhaalbaarheid ervan. Of, om het in navolging van Swanborn enigszins populair te zeggen: ‘geef eerlijk aan wat je uitgespookt hebt, zodat een ander de mogelijkheid heeft om hetzelfde onderzoek te doen en zijn resultaten met de jouwe te vergelijken’ (Swanborn 1981/1994, 30/31). En, *last but not least*, in de verslaglegging willen wij de stem van ‘de kleine prins’ door laten klinken (Antoine de Saint Exupéry 1976).

1.11 Opbouw van de verslaglegging van het onderzoek

Zoals hiervoor is beschreven willen wij in ons onderzoek het onderzoeksobject niet los van de omgeving bestuderen. ‘Kwalitatief onderzoek isoleert de kinderen en mensen niet uit hun omgeving, maar vindt plaats in die natuurlijke omgeving, in ons geval voornamelijk de school en het gezin’, hebben wij geschreven in paragraaf 1.5 van dit inleidend hoofdstuk, waarbij wij ons geïnspireerd weten door onder andere Kwilecki (1991) en Claessens & Van Tillo (1990). Na dit eerste inleidende hoofdstuk beginnen wij het tweede hoofdstuk dan ook met een beschrijving van de omgeving waarin de kinderen uit de onderzoekspopulatie opgroeien: Nederland. Centraal staan de veranderingen in Nederland die het gevolg zijn van het migratieproces van de ‘gastarbeiders’ en de daaropvolgende gezinshereniging. Het hoofdstuk draagt als titel: ‘Veranderend Nederland’. Wij zetten uiteen wat wij onder cultuur verstaan, evenals wat de rol van godsdienst is in een cultuur, zowel met betrekking tot de Nederlandse als tot de migrantencultuur. Ingrijpende verandering hebben plaatsgevonden in de Nederlandse cultuur als gevolg van secularisatie en multiculturalisering. De verschillende momenten in het multiculturaliseringsproces, zoals het ‘gastarbeiders’-model, het assimilatiemodel en het ‘etnische minderheden’-model, nuanceren het genoemde proces. Het hoofdstuk eindigt met een paragraaf over het beleid van de overheid met betrekking tot multiculturalisering. In het derde hoofdstuk beschrijven wij de veranderingen in het onderwijs in Nederland door de komst van de kinderen van de ‘gastarbeiders’, die ‘anders-gelovigen’ blijken te zijn. In dit derde hoofdstuk bespreken wij de wijzigingen in het onderwijs, in de context van de dynamiek van de veranderende Nederlandse samenleving. Nadat wij de positie van het onderwijs in de cultuur hebben

²² De uitspraken van de kinderen, en hun geschreven teksten zijn niet gecorrigeerd op taal- en/of spellingsonvolkomenheden.

beschreven, geven wij weer op welke wijze in het onderwijs de relatie zichtbaar is met de verzuilde en de ontzuilende samenleving. Aan de hand van de identiteit van de school beschrijven wij de kenmerken van de protestants-christelijk, de rooms-katholieke, de islamitische en de openbare scholen. Vervolgens besteden we aandacht aan het proces van de gezinshereniging, waarmee de allochtone leerlingen hun intrede deden in het onderwijs. In de confessionele scholen hebben zij leerkrachten, directies en besturen geconfronteerd met de vraag: wat te doen met anders-gelovige leerlingen in de klas? Verschillende modellen zijn ontwikkeld in het protestants-christelijk en rooms-katholiek basisonderwijs ten aanzien van de omgang met anders-gelovige leerlingen. Naast het proces van multiculturalisering in het onderwijs, beïnvloedt ook de secularisatie het aanzien en de inrichting van de school. Wij besteden een paragraaf aan het verzuilde onderwijs in de gesecculariseerde samenleving. Het hoofdstuk sluiten wij af met een overzicht van de beleidsmaatregelen van de overheid ten aanzien van leerlingen die thuis een andere taal spreken, en die thuis in een andere cultuur gesocialiseerd worden. De invoering van intercultureel onderwijs (ICO) is één van die beleidsmaatregelen, die wij beschrijven in een aparte paragraaf. De beschrijving van de situatie in de buurlanden België, Duitsland en Engeland plaatst het geheel in een Europees kader.

In het tweede en derde hoofdstuk hebben wij de context geschetst waarin de kinderen opgroeien: de cultuur van de Nederlandse samenleving en de plaats van het onderwijs daarin met als een belangrijk aspect van de cultuur haar godsdienst. Het vierde hoofdstuk belicht de veranderingen in het denken over God in de beide godsdienstige tradities die wij op de twee scholen aantreffen: het Christendom en de Islam. Wij beschrijven de manier waarop in verschillende culturen, gedurende verschillende tijden over God gedacht wordt. Zowel binnen het Christendom als binnen de Islam is het denken in relatie tot God aan veranderingen onderhevig geweest. Die wijzigingen in het 'God'-denken hebben plaatsgevonden mede onder invloed van culturele veranderingen. Wij besteden aandacht aan deze veranderingen en beschouwen ze als wijzigingen in aspecten van God die op de voorgrond zijn getreden, in een bepaalde tijd en in een bepaalde context.

Met de voorgaande hoofdstukken hebben wij een beeld geschetst van de context waarin de religieuze opvoeding en ontwikkeling van het kind plaats vindt. In het vijfde hoofdstuk willen wij de concepten en 'opvoeding' en 'ontwikkeling' nader verkennen. Ouders en school dragen samen verantwoordelijkheid voor de opvoeding van de kinderen, ook voor hun religieuze en godsdienstige opvoeding. We onderscheiden de begrippen 'religieus' en 'godsdienstig', en maken een onderscheid in de rol van de ouders en die van de school wat betreft dit aspect van de opvoeding.

Religieuze ontwikkeling beschrijven wij aan de hand van de ontwikkeling van het concept 'God', vandaar dat wij bij het bespreken van het concept 'ontwikkeling' speciaal aandacht besteden aan de ontwikkeling van concepten. Voor de religieuze ontwikkeling is de metafoorcompetentie een belangrijke 'groeier'. Zij neemt een bijzondere plaats in omdat over God niet anders te spreken is dan in metaforen, immers, Hij is niet direct, door middel van de zintuigen, te kennen: 'God is niet, zoals de Himalaya, een constateerbaar, onderzoekbaar object dat bijvoorbeeld gefotografeerd kan worden' (Sölle 1990, 185).

Met de weergave van twee grote onderzoeken naar religieuze ontwikkeling besluiten we dit hoofdstuk. We beschrijven het Finse onderzoek van de godsdienstpedagoog Kalevi Tamminen, en het Vlaamse onderzoek van de godsdienstpsycholoog Dirk Hutsebaut. Ons onderzoek toont daarmee enige gelijkenis en wij zullen dan ook in hoofdstuk acht onze resultaten en die van deze beide onderzoeken naast elkaar leggen.

In hoofdstuk zes exploreren wij het christelijk, islamitisch en interreligieus leren. Wij beschrijven hierin het christelijk, het islamitisch en het interreligieus leren zoals wij dat in Nederland aantreffen. Van elk van deze vormen van godsdienstig leren beschrijven wij voorbeeldmatig de praktijk op een school: de protestants-christelijke Prinses Margrietschool, de islamitische El Inkadeschool en de interreligieuze Juliana van Stolbergsschool; alledrie scholen in de gemeente Ede. Bij de beschrijving van de scholen maken wij gebruik van hetgeen in het derde hoofdstuk gezegd is over de identiteit van een school, en de onderwijsmodellen die zijn ontstaan als gevolg van de komst van anders-gelovige leerlingen. Ook betrekken wij het model van de religieuze opvoeding van de wijsgerig pedagoog Snik hierin. Aan het eind van dit hoofdstuk vatten wij de eerder beschreven theorie in een schema samen, en positioneren de drie beschreven scholen daarin. Van de twee scholen die aan ons onderzoek meedoen, beschrijven wij met name hun beider verschillende manieren waarop het godsdienstonderwijs vorm krijgt in ieders pluralistische context.

Daarmee zijn in de eerste zes hoofdstukken de contouren geschetst van de omgeving waarin ons onderzoek naar de ontwikkeling van het godsconcept plaats vindt.

Hoofdstuk zeven wijden wij in zijn geheel aan de opzet, de uitvoering en de resultaten van ons onderzoek. Het onderzoek is uitgevoerd in twee fasen. De eerste fase van ons onderzoek is begonnen met een *pilot-study* in 1989 en heeft een vervolg gekregen in de schooljaren: 1990/1991, 1991/1992 en 1992/1993. De tweede fase van het onderzoek heeft plaatsgevonden in de jaren volgend op het jaar waarop de leerlingen de basisschool hebben verlaten, in de periode van 1993 – 1996. Een laatste gesprek met de leerlingen is gevoerd tien jaar na de start van het onderzoek, in het voorjaar van 2000. Ook de resultaten die voortvloeien uit dit tienjarig onderzoek staan in dit zevende hoofdstuk. Wij beschrijven op grond van de uitkomsten van de analyses het denken over God door de jaren heen. Overeenkomstig onze vraagstelling doen wij dat voor de leerlingen van beide scholen afzonderlijk.

Tot slot volgt in hoofdstuk acht de discussie en doen wij aanbevelingen voor nader onderzoek. Wij bespreken de resultaten van ons onderzoek in het kader van eerder genoemde onderzoeken. Met name gaan wij in op de onderzoeksvraag of de verandering in het godsconcept als ontwikkeling aan te merken is. Wij bespreken de samenhang in de godsdienstige opvoeding tussen school, gezin en godsdienstige traditie en de rol van verhalen daarin. Wij formuleren enkele aandachtspunten voor het godsdienstonderwijs in de pluralistische Nederlandse onderwijscontext; een onderwijscontext waarin diversiteit aangewend kan worden als uitdaging tot ontwikkeling. Dit laatste hoofdstuk sluiten we af met enkele aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

Hoofdstuk 2 Veranderend Nederland

2.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk hebben wij geschreven dat één van de kenmerken van kwalitatief onderzoek is dat de mens en zijn context onlosmakelijk verbonden blijven bij de bestudering van de ontwikkeling van die mens. ‘Kwalitatief onderzoek isoleert de kinderen en mensen niet uit hun omgeving, maar vindt plaats in die natuurlijke omgeving, in ons geval voornamelijk de school en het gezin’, hebben wij in dat verband gezegd. In dit tweede hoofdstuk onderwerpen wij die omgeving aan een nader onderzoek. Wij richten ons daarbij in eerste instantie op de cultuur van de in beweging zijnde Nederlandse samenleving. Die cultuur vormt het landschap waarin de veranderingen plaatsvinden die een blijvende invloed blijken te hebben op de samenleving.

In de laatste decennia van de twintigste eeuw is de Nederlandse samenleving veranderd van een monoculturele²³ verzuilde maatschappij, in een multiculturele ontzuilde en gesecculariseerde samenleving. Dit proces beschrijven wij in de tweede paragraaf van dit hoofdstuk. In dat veranderingsproces heeft de komst van migranten een niet onbelangrijke rol gespeeld. Aanvankelijk noemt men hen ‘gastarbeiders’. De status van ‘gast’ is overigens veel dubieuzer gebleken dan hij klinkt. De terminologie verandert dientengevolge in de jaren daarna van ‘gastarbeiders’ tot ‘etnische minderheden’ en langzaamaan gaat men de gasten van de monoculturele samenleving zien als ‘medelanders’ in multicultureel Nederland.

Allereerst bekijken wij deze veranderingen met het oog op de ontvangende samenleving. Vervolgens bezien we het migratieproces door de bril van de migrant. Omdat de godsdienst in het gehele leven van de moslimmigrant een belangrijke rol speelt, besteden wij daaraan speciale aandacht. In de verzorgingsstructuur voor de moslims staat de moskee als gebouw en als geloofsgemeenschap centraal. De bouw van moskeeën maakt de Islam letterlijk en figuurlijk zichtbaar in de Nederlandse samenleving. Letterlijk omdat de minaret de *skyline* van de stad of het dorp onmiskenbaar wijzigt, en figuurlijk omdat de moskee de moslim bevestigt in zijn bestaan in Nederland. Niet alleen het godsdienstig leven maar ook het sociale leven van de moslims centreert zich rond de moskee. De *imam*²⁴ speelt een bijzondere en belangrijke rol in het godsdienstige en sociale leven van de moslims. Hij is voor de gelovigen leidsman

²³ In het Groot woordenboek hedendaags Nederlands staat ‘monocultuur’ omschreven als: ‘landbouwbedrijf met slechts één, gespecialiseerd produkt, zoals de suikercultuur op Cuba, de koffie in Brazilië’. Wij volgen het gangbare spraakgebruik en hanteren monocultuur als tegenstelling van het begrip ‘multicultuur’: ‘uit (elementen van) verschillende culturen bestaand’ (Van Dale, Groot woordenboek hedendaags Nederlands, 1984).

²⁴ De *imam* is wereldlijk en geestelijk leider. Hij is de voorganger in het rituele gebed en hoofd van de moskee.

en leraar ineen. In de moskee vindt het gesprek plaats ‘hoe moslim te zijn in de Nederlandse samenleving’, en worden kinderen op de koranschool ingewijd in de Islam.

De veranderende positie van de immigranten blijkt ook uit het beleid dat de overheid op dit terrein voert. Uit de recente beleidsdocumenten, waarin de rechten en plichten van de immigranten structureel verankerd worden in de Nederlandse verzorgingsstructuur, blijkt de bewustwording van de blijvende aanwezigheid van mensen met een andere culturele achtergrond in de Nederlandse samenleving

Nadat wij in dit hoofdstuk de ontwikkelingen binnen de samenleving tijdens de afgelopen decennia hebben beschreven als een verandering van de cultuur, waarin de gewijzigde positie van de ‘nieuwkomers’ een belangrijke rol speelt, zullen wij in het volgende hoofdstuk de daarmee samenhangende veranderingen in het onderwijs beschrijven. Dit tweede en het derde hoofdstuk samen geven de achtergrondinformatie die nodig is voor een goed begrip van de keuzes die gemaakt zijn op de beide basisscholen die aan het onderzoek participeren.

2.2 Cultuur

Het begrip ‘cultuur’ is een afgeleide vorm van het Latijnse werkwoord *colere*, dat betekent: het land bebouwen, verzorgen, koesteren, vereren; aldus G. Hofstede, hoogleraar vergelijkende cultuurstudies van organisaties (Hofstede 2002, 15). In het verlengde daarvan spreken we van het land in cultuur brengen. We gebruiken in het Nederlands het woord cultuur op twee manieren. Met cultuur bedoelen we in het alledaagse taalgebruik vaak vooral beeldende kunst, muziek- en dramaproducties.

In het wetenschappelijk taalgebruik krijgt het begrip cultuur verschillende accenten. Hofstede omschrijft cultuur als een patroon van denken, voelen en handelen, en introduceert daarvoor het verzamelbegrip ‘mentale programma’s’ (Hofstede 2002, 14). De kern van een cultuur bestaat uit waarden met daaraan gerelateerde normen en regels. J. Tennekes, hoogleraar culturele antropologie, verstaat onder cultuur ‘een samenhangend geheel van betekenissen dat de mens oriënteert op de werkelijkheid waarin hij leeft, en hem inzicht geeft in de dingen waar het in het leven om gaat, en in de normen en waarden die zijn leven richting dienen te geven’ (Tennekes 1990, 29). Cultuur lijkt zo beschouwd een statisch reeds aanwezig geheel van betekenissen. In een andere publicatie geeft Tennekes een omschrijving van cultuur waarin de persoon zelf een actieve rol speelt. Daarin zegt hij dat cultuur is als ‘een wereld van betekenissen die een mens zich eigen moet maken wil hij in de situatie waarin hij werd geboren adequaat functioneren’ (Tennekes 1986, 234). In zijn beschrijving vinden wij een verschuiving in accent van een statische cultuuropvatting naar een actieve cultuuropvatting, cultuur als proces. J.G.M. Imamts (1993, 58) maakt gebruik van de definitie van E. Schein (1984, 3)²⁵ en spreekt van cultuur als ‘een patroon van basisassumpties dat door een bepaalde groep wordt ontdekt en ontwikkeld

²⁵ Schein omschrijft cultuur als: ‘*A pattern of basic assumptions – invented, discovered, or developed by a given group as it learns to cope with its problems of external adaptation and internal integration – that has worked well enough to be considered valid and, therefore, to be taught to new members as the correct way to perceive, think and feel in relation to those problems*’ (Schein 1985, 9).

gedurende een proces waarin geleerd wordt problemen van externe aanpassing en interne integratie te hanteren'. Hij vervolgt, zich daarbij baserend op de indeling van Schein, dat het daarbij gaat om de zichtbare gedragspatronen, de waarden die aan de gedragingen ten grondslag liggen en de onderliggende aannames die als vaststaand en bij iedereen bekend worden verondersteld. Schein geeft in zijn definitie aan dat cultuur niet slechts een gegeven is, maar dat de groep in de ontwikkeling van cultuur een rol speelt. De toevoeging van Imamts dat cultuur ook 'zichtbare gedragspatronen' heeft, maakt cultuur observeerbaar. Ook in de omschrijving van Hofstede zijn naast impliciete, niet zichtbare aspecten, ook zichtbare elementen in zijn definitie van cultuur opgenomen als hij spreekt over een 'patroon van denken, voelen en handelen'.

Hofstede onderscheidt drie dimensies aan cultuur. Deze dimensies hebben betrekking op vraagstukken waarvoor men in elke samenleving een manier van omgaan zoekt. Als eerste dimensie noemt hij de verhouding van het individu tot het gevestigde gezag in een samenleving. De tweede dimensie bestaat uit de verhouding van het individu tot de samenleving en daarmee verbonden de mate waarin rolpatronen vastliggen. Met andere woorden: is er sprake van een persoonsgeoriënteerde of positiegeoriënteerde samenleving (vergelijk Keller in: Alma 1998, 68). Als laatste noemt Hofstede de manier waarop men binnen een cultuur met conflicten omgaat en de wijze waarop men uitdrukking geeft aan de daarmee gepaard gaande emoties (Hofstede 2002, 25).

Het voorgaande overziend signaleren wij drie kenmerken van cultuur. Cultuur is allereerst een geheel van betekenissen met betrekking tot verschillende dimensies. Aan dat 'geheel van betekenissen' ligt een patroon van basisassumpties ten grondslag. In de tweede plaats beschrijven de genoemde auteurs cultuur als een gegeven, iets dat voorhanden is. Ten derde is gezegd dat de mens zich de cultuur eigen moet maken. Het kind treft in zijn werkelijkheid een bestaande cultuur aan en wordt daarin grootgebracht. Op natuurlijke wijze maakt het kind zich de cultuur eigen in het socialisatieproces²⁶ binnen het primaire leefmilieu. Het kind ziet aan zijn ouders hoe de hem omringende wereld in elkaar steekt en doet met hen de ervaring op van de dingen die zijn zoals ze zijn. Het kind groeit erin op en voegt zich erin. Socialisatie is tevens enculturatie²⁷. Het socialisatieproces in het primaire leefmilieu bevat ook aspecten van acculturatie. Het kind creëert in het socialisatieproces actief een eigen werkelijkheidsopvatting die past binnen de betreffende cultuur.

In het dagelijks doen en laten, en in gespreksthema's, bevestigen en reproduceren groepen mensen de gedeelde werkelijkheidsopvatting. Tennekes benadrukt dat mensen hun cultuur in handelingen voortdurend opnieuw zichtbaar maken en waar maken. 'Cultuur als een geheel van betekenissen is met andere woorden afhankelijk van de sociale steun die deze betekenissen genieten' (Tennekes 1990,

²⁶ In het socialisatieproces maakt het kind zich de cultuur op impliciete wijze eigen. De uitroep 'Dat doe je toch niet!' dwingt tot het expliciteren van de regels van de cultuur. Bourdieu gebruikt hiervoor het begrip *habitus* (1992).

²⁷ Onder enculturatie verstaan wij het ingroeien van kinderen in de eigen vertrouwde (sub)culturele omgeving. Met het begrip acculturatie benoemen wij de positionering ten opzichte van de dominante cultuur.

143). Cultuur is zo beschouwd meer een werkwoord dan een zelfstandig naamwoord, aangezien het in dit geval gaat om cultuur als proces.

Behalve een op zich zelf staande min of meer statische grootheid die als een zelfstandig object gekend kan worden, kenmerkt cultuur zich door de dynamiek van een proces. Cultuur is voortdurend in beweging, zo blijkt uit het voorgaande. Cultuur leert een mens uit verbale en nonverbale handelingen van anderen. In het doen en laten blijkt expliciet of impliciet welke betekenis *significant others*, invloedrijke anderen, aan de dingen toekennen in de wereld om hen heen. Cultuur komt tot leven in verbale en non-verbale gedragingen waarmee de deelnemers aan de cultuur onderliggende waarden en aannames communiceren.

Een bepaalde context brengt een bepaalde cultuur voort; kortom cultuur is contextgebonden. Dat brengt met zich mee dat de betekenis van aspecten van een cultuur, bijvoorbeeld de ethische regels, slechts binnen de context van die cultuur te verstaan zijn. Wisselende contexten brengen andersoortige culturen voort. Diversiteit tussen culturen is dientengevolge een gegeven. De betekenis en de waarde die mensen toekennen aan die diversiteit is afhankelijk van de context. ‘...saying that ethics develop out of culture and vary across cultures (cultural relativism) is different from saying that valid moral judgments can only be made within a particular cultural context (ethical relativism), zegt W.B. Gudykunst (1994, 103). We raken hiermee aan de kern van het probleem van multi- en interculturaliteit.

Wanneer wij in de voorgaande alinea stellen dat cultuur contextgebonden is, dan lijkt daar een statische opvatting van het cultuurbegrip aan ten grondslag te liggen. Binnen de cultuureigen context vindt actieve betekenisverlening plaats door de deelnemers aan die cultuur, maar naast andere contexten en hun culturen lijken de eigen cultuur en die van de ander te verstillen tot een statisch geheel. Zij bestaan naast elkaar, en ieder laat de ander in de eigen waarde. Tegen een dergelijk cultuurrelativisme zet de filosoof H. Procee zich af. In zijn dissertatie, getiteld ‘Over de grenzen van culturen’ (1991) geeft hij een uitvoerige beschouwing van zowel het relativisme als het universalisme. Onder relativisme verstaat hij een houding waarbij iedere groep haar eigen maatstaven behoudt om te beoordelen wat goed of slecht is. De groepen staan dan min of meer los van elkaar, aangezien diversiteit in gescheidenheid het uitgangspunt is. Daarentegen is eenheid achter alle verscheidenheid het uitgangspunt binnen het universalisme. Universalisten veronderstellen achter de verschillen die zij waarnemen een bepaalde kern die eenheid creëert. Verschillen ziet men als te onderscheiden uitingen van eenzelfde grondgedachte, een basisassumptie. Naast deze twee stromingen bestaat er ook nog een derde, het pluralisme. Leven de diverse groepen gezien vanuit het relativisme min of meer langs elkaar heen, en wordt in het universalisme gezocht naar een eenheid scheppende kernwaarde, in het pluralisme is juist de interactie tussen de verschillende groepen van wezenlijk belang. Het verschil mag er zijn, en wordt om zichzelf gewaardeerd, maar isoleert zich niet. Met ‘interactieve verscheidenheid’ wordt de kern van het pluralisme verwoord.

Procee komt tot de slotsom dat noch het relativisme, noch het universalisme aanknopingspunten bieden om in de door diversiteit gekenmerkte samenleving tot een vorm van saamhorigheid te komen. Het ideeënstelsel van het pluralisme biedt

zijns inziens die aanknopingspunten wel. Wij gaan daar in het navolgende nader op in.

Als kern van de cultuur van het pluralisme noemt Procee de interactieve verscheidenheid (Procee 1991, 143). Hij formuleert de volgende vooronderstellingen op grond waarvan interactie tussen de onderscheiden groeperingen en tussen verschillende individuen mogelijk is. Zo gaat hij er van uit dat in elke cultuur mensen geconfronteerd worden met gelijksoortige problemen en vragen. Vragen die een antwoord nodig hebben. Praktische vragen zoals ‘wat moet ik doen als ik wil kunnen oogsten?’. En levensvragen, zoals ‘wat is de plaats van de mens in het geheel van de schepping’²⁸. Vervolgens veronderstelt hij dat mensen hun doen en laten kunnen verantwoorden. De handelingen van mensen passen in de logische structuur van hun samenleving. Met behulp van het begrippenkader van hun cultuur kunnen zij een antwoord geven op de vraag waarom zij datgene doen wat zij doen en zoals zij het doen. Daarbij, stelt Procee, zijn de bereidheid tot interactie en de mogelijkheid tot het ontwikkelen van een nieuw denkkader noodzakelijk voor de interactie. Dit twee- of meerszijdige proces is door de Turkse politica Fadime Örgü in 1996 op een conferentie van districtscatecheten²⁹ aangeduid met de term ‘intercreatie’. In die term ligt de bereidheid tot inspanning, de inspanningsverplichting, van betrokkenen besloten, alsook de gewenste creativiteit om het proces tot een goed einde te brengen. Het onderwijs heeft volgens Procee in een pluralistische samenleving tot taak de ontwikkeling tot die bereidheid en de bijbehorende creatieve vaardigheden te stimuleren. Dat helpt de leerlingen bij de constructie van het daarbij passende wereldbeeld waarin diversiteit de norm is.

In de context van de cultuur van het land van herkomst hebben de Turkse en Marokkaanse mannen, die als arbeidskrachten destijds naar Nederland zijn gekomen, een werkelijkheidsopvatting geconstrueerd die verschilt van die van de Nederlanders. De nieuwkomers die in Nederland komen werken, treffen een cultuur aan die afwijkt van wat zij van huis uit gewend zijn. In het geboorteland zijn zij gesocialiseerd in een bepaalde levenswijze, een manier van denken en handelen, waardoor zij weten hoe de sociale werkelijkheid waarin zij leven in elkaar zit. De buitenlandse werknemer heeft geleerd ‘wie hij is, hoe hij zich heeft te gedragen en om welke zaken het gaat in het leven’ schrijft Tennekes (in: Van den Berg-Eldering 1986, 233).

Als voorbeeld van verschillen in cultuurgerelateerde werkelijkheidsopvattingen geven wij hier de betekenis van het concept ‘eer’, zoals Tennekes dat beschrijft (1990, 36). De eer van de man in de mediterrane cultuur, zegt Tennekes, valt samen met de eer van de groep³⁰. Eer behaalt een man wanneer hij zijn rol als

²⁸ Vergelijk de basiservaringen van Vroom (1988) en de existentiële vragen van Schillebeeckx (1993).

²⁹ De betreffende beroepsgroep gebruikt sinds enkele jaren de term ‘identiteitsbegeleiders’.

³⁰ In het Turks spreekt men van ‘*namus*’. Voor vrouwen betekent *namus* het kuis zijn; de eer van jongens en mannen ligt in het hebben van kuisse vrouwelijke familieleden. Daarnaast ken men in het Turks het begrip ‘*şeref*’ dat staat voor moed, dapperheid, betrouwbaarheid, eerlijkheid en

broer, echtgenoot, of vader zoals deze bepaald is in zijn cultuur naar behoren vervult. Eer behoort tot de identiteit van de man, en de identiteit van de man wordt bepaald door de rol die hij heeft. In deze culturen beschouwt men het niet beantwoorden aan de rol die is toegewezen als ontrouw aan jezelf (Tennekes 1990, 38). Het 'zelf' is gesitueerd in de mening die de gemeenschap over de betreffende persoon heeft. De 'zelf'-waardering wordt dientengevolge bepaald door het oordeel dat de ander geeft over de persoonlijke rolinvulling binnen de eigen gemeenschap. Het persoonlijk handelen bepaalt de plaats van de hele groep in de samenleving. Men spreekt in dat geval van een positie-georiënteerde cultuur (Keller in: Alma 1998, 68). Een dergelijke cultuur vindt men niet alleen in islamitische landen; ook in christelijke landen vindt men positiegeoriënteerde culturen. Een voorbeeld daarvan is Spanje. De binnen deze culturen heersende opvatting over 'eer' en de situering van het 'zelf' heeft niet alleen vergaande gevolgen voor de opvoeding van jongens en meisjes, maar ook voor de onderwijskansen die jongens en meisjes geboden worden.

Geheel anders is het kader waarbinnen het denken over het 'zelf' plaatsvindt in de westerse culturen. In het westen spreekt men over zelfontplooiing, persoonlijk geluk en autonomie. In de verschillende leefwerelden waarin de westerse mens participeert moet hij voortdurend zich 'zelf' waarmaken. Men spreekt wel van een pluralisering van leefwerelden en leefperspectieven. De westerse mens raakt door middel van de media overstelpt met de grote diversiteit aan denken en handelen die om hem heen plaatsvindt. Dat geeft een ruimer zicht op de werkelijkheid, maar tegelijkertijd neemt daardoor de vanzelfsprekendheid van de eigen manier van doen af. De dingen die hij zelf belangrijk vindt, en zo doet omdat dat 'gewoon' is, kunnen kennelijk ook op een geheel andere wijze vorm krijgen.

Culturen zoals wij die in Nederland aantreffen, en die uitgaan van de hiervoor beschreven opvattingen over de werkelijkheid en het zelf, zijn dus niet slechts 'anders' maar zelfs conflicterend. Conflicten tussen culturen vormen een aanleiding tot reflectie en herbezinning. Cultuurverschillen en –conflicten kunnen een stimulans voor verandering betekenen. Nieuwe ervaringen zetten een proces in gang, ze bewerkstelligen een dynamiek, die uiteindelijk verrijkend kan blijken voor de cultuur; ze geven te denken (zie ook: Merks & Beck 1997, 13).

Bij zijn komst in Nederland wordt de nieuweling met een geheel ander verwachtingspatroon geconfronteerd dan hij gewend is. Hij ziet zich voor de taak gesteld zijn gedrag op een andere wijze vorm te geven en een andere houding in te nemen ten opzichte van personen en gebeurtenissen, dan zoals hij door opvoeding heeft geleerd. De sociaal-geograaf J.M.M. Van Amersfoort spreekt van nieuwe culturele 'rollen' die de immigrant zich moet aanleren (in: Van den Berg-Eldering 1986, 34). De migrant stemt zijn gedrag af op de Nederlandse samenleving, en leert de handelingen die in de Nederlandse cultuur als 'gewenst gedrag' worden beschouwd. De interpretatie van 'gewenst gedrag', en de manier waarop de migrant en de samenleving daar vorm aan geven, leiden tot

afkomst. Aan *şeref* kan men werken, aan *namus* niet: dat heb je of je hebt het niet (meer) (Van Eck in: *Psychologie en Maatschappij*, jaargang 24 nummer 4 winter 2000).

verschillende situaties in het migratieproces. Wanneer bijvoorbeeld als ‘gewenst gedrag’ gezien wordt het gedrag, dat leidt tot bestendiging van de monoculturele samenleving dan zal de verandering eenzijdig voor de migrant bestaan uit een verregaand vernederlandsen als een manier om zich aan te passen aan de bestaande Nederlandse samenleving.

Tot nu toe hebben we het gehad over afstemming tussen migrant en samenleving als een in hoge mate eenzijdig proces. De migrant ziet de Nederlandse cultuur en getroost zich inspanning om zich op de één of andere manier tot die cultuur te verhouden. Daarbij zou de indruk gewekt kunnen zijn dat de Nederlandse cultuur een vaststaand afgerond geheel is. De Nederlandse cultuur als een bestaand patroon van waarden en normen, van gebruiken en gewoontes. Cultuur wordt in dat geval opgevat als ‘een samenhangend geheel van betekenissen waaraan de mens zich oriënteert en dat zijn leven richting geeft’, zoals wij dat hiervoor in eerste instantie beschreven. Wij geven er echter de voorkeur aan om, in navolging van Tennekes (1990) en Procee (1991), cultuur te verstaan als een proces, waarbij de aangetroffen cultuur het voorlopig product is, een tussentijdse stap in een proces dat voortdurend plaatsvindt in de ontmoeting tussen mensen.

Vanuit deze invalshoek zien wij de Nederlandse cultuur dan ook als een dynamische wisselwerking die ontstaat en groeit in de wederzijdse ontmoeting tussen verschillende (sub)culturen. De Nederlandse cultuur is niet een soort van grootste gemene deler, maar het ‘product van het samenleven van mensen en groepen in het kader van de Nederlandse samenleving’ (Tennekes 1990, 221). Het proces dat wij hiervoor ‘intercreatie’ hebben genoemd, vindt plaats in die situaties waarin mensen elkaar ontmoeten, met elkaar samenwerken, of met elkaar actie ondernemen zoals het opknappen van de buurt waarin zij leven. Vormen van Nederlandse cultuur ontstaan, daar waar mensen met elkaar te maken hebben omdat ze een gemeenschappelijk belang zien: een baan, het onderwijs aan de volgende generatie, een veilige straat om te spelen voor de kinderen³¹. Daarmee geven wij aan dat het proces van ‘de Nederlandse cultuur’ voornamelijk vorm krijgt in het publieke domein. In het openbare leven staat het gelijkheidsbeginsel centraal in Nederland. Culturele verscheidenheid krijgt vooral alle kans in de privé-sfeer. Naarmate we ons dichter bij het privé domein bevinden, treffen we duidelijker en veelvuldiger uitingen aan van culturele eigenheid en diversiteit.

De pedagoog-andragoog Marinus Traas geeft een treffend voorbeeld van die eigenheid in de kleine kring van het privé domein. Uit ‘Het huisje aan de sloot’

³¹ In ‘De Wrok van Spangen’ maken de auteurs gewag van nieuwe coalities die ontstaan en andere scheidslijnen die getrokken worden, afhankelijk van het probleem en de situatie. ‘Zo ontwikkelen de bewoners van Spangen – autochtonen en allochtonen – steeds ... complexere sociale hiërarchieën (lees: subculturele verbanden) om het hoofd te bieden aan een leefomgeving waar meer dan dertig nationaliteiten woonachtig zijn. (J. Burgers en G. Engbersen in: *Psychologie en Maatschappij* 69, jaargang 19 nummer 4, 1994). In datzelfde nummer schrijven W. de Jong en M. Verkuyten over de situatie in Spangen, waarin ‘de etnische minderheden de belangrijke referentiegroepen zijn geworden en de autochtonen één groep vormen naast andere’. In die situatie is het ‘belangrijk om gemeenschappelijke interpretaties, regels en praktijken te ontwikkelen’ (lees: een gemeenschappelijke cultuur). Wij zien hierin voorbeelden van wat Thurlings genoemd heeft vreedzame coöperatie.

van schrijfster Carry van Bruggen citeert Traas een fragment van een joodse dochter die vragen stelt aan haar moeder over het Sint Maarten en het Chanoekafeest (Traas 1990, 37).

‘Als ze het moeder vroeg, zou moeder dan weer hetzelfde antwoorden als toen ze zo graag op Sint-Maartensdag met lampionnen wilde lopen? Chanoeka was hun lichtjesfeest, zei moeder toen, mooier, blijder, heiliger! Ze spraken dat moeder niet tegen, ze wilden enkel weten: waarom niet alle twee? Waarom niet Sint-Maarten eerst en daarna Chanoeka?’

Toen heette moeder dat onmogelijk, Sint-Maarten en Chanoeka hoorden niet bijeen, een joods kind mocht ze maar nauwelijks in één adem noemen. De één had nou eenmaal dit, de andere dat ... elk mens het deel dat hem was toebedeeld. Kiezen of delen ... zei moeder; en toen ging ze weer door met strijken ...’

Voor Traas is dit een voorbeeld van het samenbindende element dat cultuur heeft voor de eigen kring. Het bindend element vormt tevens de lijn waarlangs de scheiding plaatsvindt van anderen. Cultuur, constateert Traas ‘verbindt en onderscheidt, geeft een gevoel van geborgenheid, van ergens bij horen. Maar ergens bij horen, betekent ergens anders niet bijhoren’ (Traas 1990, 37).

Niet alleen door de ontmoeting met andere culturen vindt verandering plaats. Ook binnen een cultuur treden verschuivingen op. Als illustratie daarvan noemen wij de manier waarop vroeger kinderen met hun ouders omgingen. Vroeger was het gewoon om te zwijgen als ouders spraken, kinderen richtten zich in de ‘U’-vorm tot hun ouders en het was vanzelfsprekend dat jongeren voor ouderen opstonden in bus en trein. Tegenwoordig is het echter in veel gezinnen gebruikelijk dat kinderen hun ouders bij de voornaam noemen en aanspreken met ‘je’ en ‘jou’. Dit is niet alleen zo tussen ouders en kinderen, ook de omgang tussen leerlingen en leerkrachten kenmerkt zich door meer informele omgangsvormen dan in de Nederlandse cultuur van een halve eeuw geleden. Respect toonde men in die tijd op een andere manier dan in deze tijd. Dat zien wij ook in de publieke ruimte van het openbaar vervoer, waarin het plaats maken voor een ouder iemand voor de meeste jongeren niet meer een vanzelfsprekendheid is.

Cultuur, en dus ook de Nederlandse cultuur blijkt voortdurend in beweging te zijn. Allerlei invloeden spelen daarbij een rol, bijvoorbeeld de invloed van de televisie, waardoor men minder spelletjes speelt ‘s avonds omdat de televisie een deel van de tijd opeist. Daarnaast is er de invloed van de techniek, zoals de telefoon en de e-mail, die het met de hand schrijven van brieven hebben verdrongen. Tot slot zijn ook de ontwikkelingen in het transport, waardoor de mobiliteit groter is geworden, en de aanwezigheid van meerdere culturele achtergronden in Nederland invloeden, die vanzelfsprekendheden *im Frage* stellen. Het heeft onze voorkeur te spreken van een wederzijds proces van aanpassing. Zowel de immigrant als de autochtoon stemmen hun gedrag voortdurend af op de veranderende omstandigheden. Elk individu levert daaraan een actieve bijdrage. In de wisselwerking tussen individuen en cultuur ontstaat de plausibiliteit van de gemeenschappelijke cultuur.

Naar migranten en Nederlanders kunnen we ook kijken als spelers in het ‘cultuur’-spel. Het ‘spel’ gebruiken wij daarbij als metafoor voor een beter begrip van het procesmatige karakter van cultuur (zie ook: Tennekes 1986, 234). Voor

dat spel, de cultuur, gelden bepaalde spelregels. De vragen die aan de cultuur gesteld worden luiden in deze metafoor: waar gaat het om in het spel, wat is het doel? Gaat het om de knikkers of gaat het om het spel? Is het doel bijvoorbeeld het verwerven van status, het verkrijgen van macht? Wanneer is dat doel bereikt, wanneer beschouwt men een persoon als ‘geslaagd’? En welke regels gelden er om dat doel te bereiken? Wat is daarvoor geoorloofd en wat niet (meer)? De spelregels moet elke nieuwe speler zich eigen maken, alsook wat de ‘knikkers’ zijn. Om het spel te kunnen spelen moet elke nieuwe speler door de reeds spelende er ervaren spelers ingewijd worden in de regels van het spel.

Net zoals een spel alleen maar gespeeld kan worden bij de gratie van de spelers van het spel, bestaat de cultuur bij de gratie van de mensen die bepaalde ‘knikkers’ als begerenswaard, en bepaalde gedragsregels en gewoontes de moeite waard vinden om in stand te houden. Spelregels kunnen ook veranderd worden door de spelers. Zo kunnen inwoners van Nederland de cultuur veranderen. De verandering kan in gang gezet worden zowel door de Nederlanders, de reeds aanwezige spelers, als door de nieuwkomers.

Een andere metafoor die voor cultuur gebruikt wordt is die van een model (zie ook: Tennekes 1986, 236). Cultuur is in die opvatting zowel een model van de werkelijkheid als een model vóór de werkelijkheid. Deze beeldspraak sluit aan bij de gedachtegang van de cultureel-antropoloog Geertz ‘die cultuur ziet als een model van de werkelijkheid - een samenhangend beeld van de situatie waarin de mens zich bevindt - en een model voor de werkelijkheid - aanwijzingen voor juist, adequaat en effectief menselijk handelen’ (Geertz 1973). Werkelijkheid en model vallen niet samen. Concrete voorvallen kunnen zelfs het model dwingen zich aan te passen aan de veranderde omstandigheden. ‘Cultuur is niet statisch, maar veranderlijk en zelfs veranderbaar’, aldus Eldering (1993, 12). De veranderingen die plaatsvinden door veelvuldig en langdurig contact van de ene cultuur ten opzichte van de in de omgeving heersende cultuur, noemen wij acculturatie.

Over het algemeen vindt de beweging plaats van de ‘nieuwkomers’ cultuur naar de reeds aanwezige dominante cultuur. Dat verhult dat de beweging een tweezijdige is, het is niet één cultuur die verandert, we spreken van *moving cultures* (Hermans en Kempen 1998). Voor de Nederlandse situatie betekent dat over het algemeen dat Turken en Marokkanen in meer of mindere mate ver-nederlandsen. Nederland neemt anderzijds elementen van het typisch ‘Turks-zijn’ of ‘Marokkaans-zijn’ op in haar cultuur. Dat is vooral zichtbaar op het gebied van de eetcultuur, neem bijvoorbeeld de Turkse *kebab* en het Marokkaans brood.

Verschillen tussen subculturen zijn niet alleen inherent aan een multiculturele samenleving. Ook in de zogenaamde homogene Nederlandse cultuur zoals wij die rond het midden van de vorige eeuw kenden, treffen wij verschillende groepen met een eigen cultuur aan. De verzuilde Nederlandse samenleving kan gezien worden als een voorbeeld van diversiteit binnen een homogene cultuur, als een concrete vorm van ‘eenheid in verscheidenheid’. In de verandering van een verzuilde naar een ontzuilde samenleving zien wij tevens, het aanvankelijke grote en het in de laatste decennia sterk verminderde, belang van godsdienst in de cultuur en het individuele leven van met name autochtone Nederlanders. In de

volgende paragraaf beschrijven wij de positie van de godsdienst in de Nederlandse cultuur.

2.3 Godsdienst in de cultuur

De Nederlandse cultuur is sterk beïnvloed door het Christendom. Omgekeerd heeft ook de Nederlandse samenleving invloed uitgeoefend op de vormgeving en de beleving van de christelijke godsdienst. Godsdienstsociologisch onderzoek heeft aangetoond dat er sprake is van een 'nauwe relatie en wisselwerking tussen godsdienst ...en samenleving' (Dekker 1993, 89). Het Christendom in Nederland belichaamt zowel een geloofsovertuiging als een cultuur. Cultuurgebonden prioritering van waarden en normen is in de ogen van mensen verbonden met het wezenlijke en verkrijgt 'de digniteit van het essentiële' (Merks, in: Merks en Beck 1997, 20). Daarmee is het boven alle kritiek verheven. Godsdienst verleent aan algemeen geldende waarden en normen een sacraal karakter, waardoor het op die manier een voor de samenleving samenbindende functie vervult. Zij legitimeert en stabiliseert de bestaande situatie.

Godsdienstige waarden kunnen mensen ook aanzetten tot veranderingen, zoals het proces van de verzuiling van het onderwijs in Nederland laat zien. Hier zullen wij dieper op ingaan in hoofdstuk drie. Het was de godsdienstige overtuiging waaraan mensen de motivatie ontleenden voor wat in Nederland de geschiedenis is ingegaan als 'de schoolstrijd'. Dekker citeert Lewy en spreekt in dit verband van 'het Janus-gezicht' van de godsdienst (Dekker 1993, 98-99).

Als we spreken van een wisselwerking, dan is het niet alleen zo dat de godsdienst bepaalde functies vervult voor de samenleving, stabiliserend dan wel aanzettend tot verandering. De samenleving, en de cultuur zoals die op een bepaald moment gestalte krijgt in de samenleving, beïnvloeden op hun beurt de thema's die binnen de godsdienst aan de orde kunnen komen. We denken hierbij aan de interpretatie van het gebod 'Eert uw vader en uw moeder', en de daaruit voortvloeiende omgang met ouders en ouderen in de samenleving. Ook denken wij aan de manier waarop in het Westen omgegaan wordt met het eigendom van grond; een manier van doen die in andere culturen ongekend is (Merks, in: Merks en Beck 1997, 26). Dekker noemt als voorbeeld de vragen met betrekking tot de vrouwelijke ambtsdrager. Dit vraagstuk is binnen de kerken uiteindelijk aan de orde gesteld, en als theologisch thema op de agenda gezet, nadat de geëmancipeerde vrouw sociaal geaccepteerd is. De 'vrijheidsstrijden' van verschillende gekoloniseerde volkeren beïnvloeden op hun manier eveneens de ontwikkeling van theologische stromingen, zoals de 'bevrijdingstheologie'. Häring spreekt in dit verband van 'uitdagingen' die gegeven zijn in de interactie tussen religie en cultuur (Häring, in: Van der Ven 1996, 64).

Tot nu toe spreken we over godsdienst in de functionele betekenis. Godsdienst als een geheel van overtuigingen en praktijken dat een stabiliserende en legitimerende rol vervult in de samenleving. Wanneer we een substantiële beschrijving van godsdienst geven, dan benadrukken wij de betrokkenheid op een andere werkelijkheid en het geloof in God zoals Hij als een geleefde ervaring onder andere in de bijbel en de koran ter sprake komt. Dit wordt ook wel 'het religieuze gevoel' genoemd.

Het moderniseringsproces, zoals dat vanaf de tweede helft van de twintigste eeuw in snel tempo plaats vindt, heeft invloed uitgeoefend op de geïnstitutionaliseerde godsdienst. Die invloed heeft zowel betrekking op de functionele aspecten van godsdienst, als op de substantiële aspecten. Tot op dat moment schrijft men de kerk een belangrijke rol toe in de samenleving; aan godsdienst een belangrijke rol in de cultuur. Het moderniseringsproces heeft daarin, middels de processen van secularisatie en individualisering, grote verandering aangebracht. Secularisering betreft de verminderde rol en de afgenomen macht van de godsdienst in de samenleving. Het secularisatieproces raakt vooral aan de functionele aspecten van godsdienst. Daarmee hangt samen de afname van kerklidmaatschap en kerkbezoek (Janssen 2002, 11). Individualisering heeft betrekking op processen van rationalisatie en desacralisatie, waardoor de invloed van kerk en godsdienst op het leven van individuele mensen vermindert en niet alleen anders van aard wordt. Rationalisatie en desacralisatie raken vooral aan de substantiële betekenis van godsdienst. Dit aspect van godsdienstigheid heeft onder het moderniseringsproces minder geleden dan de kerkelijke kant van godsdienstigheid. Dat is onder meer zichtbaar in de blijvende aanwezigheid van het gebed in het persoonlijk leven van mensen (Janssen 2002, 10).

Wat hiervoor beschreven is, geldt ten aanzien van de Nederlandse samenleving. Niet in alle samenlevingen heeft godsdienst een dergelijke positie gehad en heeft het moderniseringsproces op deze wijze plaats gevonden. In de samenlevingen waarin de Turkse en Marokkaanse ‘gastarbeiders’ zijn opgegroeid en gesocialiseerd, neemt godsdienst een andere plaats in. Godsdienst is in die cultuur op een natuurlijke manier geïntegreerd in het leven en denken van de mensen. Men kan zeggen dat in de Turkse³² en Marokkaanse cultuur godsdienstig zijn een kwestie van vanzelfsprekendheid is. Terwijl in de westerse cultuur godsdienstig zijn een kwestie van overtuiging en bovendien in steeds sterkere mate het maken van een keuze is.

Een dergelijke vanzelfsprekendheid, zoals nu nog steeds in de Turkse en Marokkaanse cultuur, ten aanzien van de rol van godsdienst in alle sectoren van de samenleving gold ook in de negentiende eeuw in Nederland. Godsdienst vervulde toentertijd en in die situatie zowel een functionele als een substantiële rol. In het navolgende beschrijven wij de unieke situatie zoals die in Nederland een eeuw lang bestaan heeft: een homogene samenleving die gekenmerkt wordt door godsdienstige pluraliteit: de verzuilde samenleving.

2.4 Nederland: een verzuilde samenleving

Wat in eerste instantie beschouwd kan worden als een homogene cultuur, behoeft bij nadere inspectie een meer genuanceerde beschrijving. Homogeen was de Nederlandse samenleving op het gebied van etniciteit, wat dat betreft was er sprake van een eenheid. Verscheidenheid was er met name op het gebied van de

³² Ook in de Turkse samenleving, waar religieuze uitingen uit het openbare leven geweerd worden, is het moslimzijn een vanzelfsprekendheid.

godsdiensten. Deze pluriformiteit³³ is beschreven met de metafoer van een bouwwerk van bouwstenen. De afzonderlijke bouwstenen vormen een onderdeel van het grotere geheel van een op christelijke en liberale waarden gebouwde samenleving (Vermeulen, in: Merks & Beck 1997, 59). Deze organisatie van de samenleving op basis van godsdienstige scheidingslijnen wordt aangeduid met het begrip ‘verzuiling’. De verzuiling is gedurende ongeveer een eeuw bepalend geweest voor het gezicht van de Nederlandse cultuur. De vierdeling in de segmenten van de orthodox protestanten, de katholieken, de socialisten en de liberalen is voor het eerst in 1935 met de term ‘verzuiling’ aangeduid. Ook de politiek is in de tijd van de verzuiling bepaald door partijen waarin de krachten volgens levensbeschouwelijke stromingen gebundeld waren; wij spreken van een ‘verzuilde politiek’, of ook wel van een ‘politiek pluralisme’.

Zuilen zijn instituties ontstaan op grond van verticale scheidingslijnen in de samenleving, langs de grenzen van de godsdienst. Verschillende auteurs leggen verschillende accenten in de beschrijving van het begrip ‘verzuiling’. Zo beschrijven Blom en Talsma verzuildeheid als ‘de mate waarin mensen hun sociaal-culturele en politieke activiteiten bewust verrichten en kunnen verrichten in eigen levensbeschouwelijke kring’ (Blom & Talsma 2001). Zuilen zijn ‘op levensbeschouwelijke grondslag gebaseerde, wettelijk gelijkgerechtigde blokken van maatschappelijke organisaties en samenlevingsvormen binnen een grotere, levensbeschouwelijk gemengde, maar raciaal en etnisch overwegend homogene, democratische maatschappij (natie)’ zegt Kruijt (in: Lijphart 1975, 35). Het onderscheid wordt gemaakt op grond van ‘niet alleen de formele gezindten waartoe men behoort, maar ook de mate waarin men op ander gebied aan de godsdienst een doorslaggevend belang toekent’ (Lijphart 1975, 28). Lijphart versmalt het verschijnsel verzuiling door alleen de invloed van godsdienstige levensbeschouwingen te noemen. Godsdienst krijgt in de verzuilde samenleving een stabiliserende, integratieve en legitimerende functie. Godsdienst zorgt voor handhaving van de bestaande situatie, zij houdt de verschillende sub-samenlevingen bijeen en zij geeft aan de normen en waarden een sacraal karakter (Dekker 1993, 89 e.v.). De verzuilde samenleving zorgt voor orde in het maatschappelijk verkeer.

In die tijd is de Nederlandse samenleving verdeeld in een rooms-katholieke, een protestants-christelijke en een ‘neutrale’ zuil. Zowel het openbare leven als privé-activiteiten zijn overeenkomstig de verzuiling ingedeeld. ‘Elke zuil kende voorschriften die de grenzen en de doelen van het menselijk handelen bepalen’ (Thurlings 1980, 18). De zuilen vormen geïsoleerde systemen. Zij delen de samenleving in in verschillende bevolkingsgroepen, die onderling weinig contact hebben. De sociaal-economische lijnen lopen dwars door de zuilen heen.

³³ Wij gebruiken het begrip pluriformiteit om aan te geven dat in de verscheidenheid verschillende partijen en culturen statisch naast elkaar bestaan. Multiculturaliteit benadrukt ons inziens eveneens het statische aspect; het verschil met pluriformiteit is dat met het begrip multiculturaliteit specifiek op de aanwezigheid van verschillende etniciteiten gedoeld wordt. Het begrip pluraliteit gebruiken wij in ons onderzoek wanneer wij de dynamiek van de ontmoeting tussen verschillende partijen beschrijven. Intercultureel duidt dan op de dynamische aspecten van de ontmoeting van verschillende etniciteiten. Het begrip interreligieus heeft in het bijzonder betrekking op de dynamiek in de herkenning, de ontmoeting en de dialoog met belijders van verschillende godsdienstige levensbeschouwingen. Zie ook voetnoot 21.

De katholieke zuil is door de historicus Rogier beschreven als een geloofsgemeenschap ‘binnen welke grenzen men niet alleen in politiek partijdiscipline zijn stem uitbrengt, op een katholieke krant, een katholiek damesmodeblad, een katholieke illustratie en een katholiek jeugdblaadje geabonneerd is, zijn kinderen van de kleuterschool tot de universiteit louter katholiek onderwijs doet genieten, maar ook in katholiek verband naar de radio luistert, op reis gaat, zijn leven verzekert, de kunst, de wetenschap en de sport beoefent’ (in: Thurlings 1971, 2). De verzuiling in het algemeen is door Jan en Annie Romein geschilderd als ‘die bonte verscheidenheid van naar richting en confessie ingedeelde organisaties die het de Nederlander mogelijk maakten steeds in gezelschap van volkomen gelijkdenkenden zijn krant te lezen, te voetballen of geiten te fokken, maar die hem ietwat schichtig maken tegenover de vreemdeling die zich door hem wil laten rondleiden in het land der vrije gedachte’ (Romein & Romein 1979, 539).

Zoals uit de citaten van Rogier en Romein & Romein naar voren komt, gaat het bij de verzuiling om groepsverbanden waarbij een gemeenschappelijke, door godsdienst of levensbeschouwing bepaalde, visie op het leven het bindend element vormt. Deze groepsverbanden richten zich echter niet uitsluitend en alleen op het godsdienstige leven, maar ook op aspecten van het leven die niet direct met godsdienst te maken hebben, zoals de media of de sport. Thurlings spreekt in dit verband van differentiële affiniteit (1971, 145). Hij bedoelt daarmee dat de verzuiling het eerst gestalte krijgt in die sectoren van de samenleving die de grootste affiniteit met levensbeschouwing hebben, namelijk de pers en het onderwijs. Deze verzuiling kan alleen bestaan in een maatschappij die levensbeschouwelijk gezien heterogeen van aard is. ‘Verzuiling is gebaseerd op de wederkerige aanvaarding van de aanwezigheid en gelijkberechtigtheid van diverse levensbeschouwelijke bevolkingsdelen, ook al berust die aanvaarding wellicht op niet meer dan een compromis’ (Thurlings 1971, 9). De grondwetswijziging van 1848 heeft voor een dergelijke organisatie van de samenleving het wettelijk kader gecreëerd. Daarmee is in Nederland een situatie ontstaan, die met name voor het onderwijs, unieke gevolgen heeft gehad.

Het ontstaan en het voortbestaan van de verzuilde samenleving is vanuit verschillende optieken belicht. In de eerste plaats wordt vanuit de deprivatietheorie gesteld dat de achterstelling van het katholieke volksdeel de vorming van de katholieke zuil heeft bevorderd. Het ontstaan van de zuilen is volgens die theorie te danken aan de achterstand die katholieken hadden op sociaal en maatschappelijk gebied. Katholieke burgemeesters en onderwijzers waren bijvoorbeeld zeldzaam in het midden van de 19^e eeuw. Rond 1900 waren slechts twee van de 209 hoogleraren katholiek en het percentage katholieke studenten bedroeg slechts 7.1 (Thurlings 1971, 28). Emancipatie van het katholieke volksdeel is in die optiek het doel van de katholieke zuil. Op die emancipatiegedachte borduren islamitische organisaties, in hun streven naar islamitisch onderwijs, in de jaren tachtig en negentig van de vorige eeuw voort.

Een andere verklaring spreekt van het zoeken naar bescherming tegen bedreigende ontwikkelingen zoals die van het liberalisme en het socialisme. Een belangrijke stimulans van het proces van verzuiling is de strijd geweest tegen

verbetering van het openbare onderwijs ‘waarin het kind in alle christelijke en maatschappelijke deugden zou worden onderwezen’. In plaats van te kiezen voor verbetering van het openbare onderwijs voor alle kinderen, koos men voor onderwijs volgens de eigen geloofsovertuiging. Vrees voor een te grote invloed van liberale waarden ligt aan een dergelijke stellingname ten grondslag. Ook de protestanten hebben zich ingezet voor de versterking van hun eigen positie ten aanzien van het openbare onderwijs ‘in christelijke waarden en deugden’. Zo ontwikkelde zich naast de katholieke zuil eveneens een protestantse zuil in het onderwijs. Verzuimdheid strekt zich vervolgens uit naar andere sectoren van de samenleving, waaronder de dagbladders, de politiek, werknemersorganisaties zoals die van boeren en middenstanders, en het verenigingsleven zoals sport- en jeugdverenigingen.

Het onderwijs speelt een belangrijke rol in het voortbestaan van de zuilen. Met name het feit dat kinderen in de lagere scholen gescheiden worden opgevoed, betekent een opdeling van concrete mogelijkheden voor de jeugd tot het aangaan van vriendschapsverbanden. Afzonderlijke ontmoetings- en contactmogelijkheden leiden tot aparte vriendschapsbanden. Gescheiden socialisatie in de lagere school leidt tot verschillen in waardenbesef. Dit heeft niet alleen te maken met het godsdienstonderwijs, maar evenzeer met de afzonderlijke ‘cultuur’ van elke zuil. De zuilen leven als subculturen naast elkaar en niet met elkaar. Er is geen overkoepelend nationaal besef. Zelfs de vaderlandse geschiedenis waarmee de leerlingen in aanraking komen is geen ‘één-makende nationale geschiedenis, maar ‘s lands verleden geïnterpreteerd vanuit het oogpunt van de eigen zuil’ (Lijphart 1975, 65). Lijphart, sprekend over verzuild Nederland, parafraseert Disraeli: ‘men zou de zuilen kunnen zien als verschillende *‘nations (among) whom there is no intercourse and no sympathy; who are as ignorant of each other’s habits, thoughts, and feelings, as if they were dwellers in different zones, or inhabitants of different planets; who are formed by a different breeding, are fed by a different food, are ordered by different manners ...’* (Benjamin Disraeli 1913, 76-77).

De vraag die gesteld kan worden ten aanzien van dit proces van verzuiling is: ‘hoe een vorm van leven kon worden ontwikkeld voor de eigen groep als religieuze gemeenschap binnen een plurale maatschappij’ (Thurlings 1971, 57). Deze sterke verdeeldheid aan de basis van de samenleving zou namelijk een bron van instabiliteit kunnen vormen. Het gevaar van instabiliteit wordt echter afgewend door ‘overkoepelende samenwerking tussen de leiders van de verzuilde bevolkingsgroepen’ (Lijphart 1975, 11). De ‘gewone’ mensen hebben alle vertrouwen in en zijn trouw aan de leidende personen van de eigen zuil. Daarnaast blijkt de overgrote meerderheid van de ‘gewone’ mensen niet politiek bewust te zijn. Lijphart gebruikt voor deze structuur in de samenleving de term ‘pacificatie’. Met dat begrip beschrijft hij de situatie van gescheidenheid aan de basis en samenwerking aan de top, die zorgen voor een stabiele vorm van samenleven. Het organiseren van de samenleving volgens levensbeschouwelijke en/of culturele scheidslijnen is later ook wel genoemd *corporate pluralism* (zie ook: Procee 1991, 183 e.v.).

Het hoogtepunt van de verzuimdheid van de Nederlandse samenleving ligt aan het einde van de vijftiger jaren van de vorige eeuw. In het midden van de vijftiger

jaren ontstaat er kritiek op dit model van de samenleving. Wij noemen hier met name Herbert Blumer die zich verzet tegen de al te statische opvatting van de samenleving, en pleit voor een model waarin meer dynamiek is verdisconteerd. Blumer hanteert daarbij de term *joint action* (Blumer 1969, 17 e.v.; in: Thurlings, 1980, 20). De *joint action* vinden we terug in de fusies in de politiek en de werkgevers- en werknemersorganisaties.

Het proces van ontzuiling is mede in gang gezet door een verandering in tijdgeest, die gekenmerkt wordt door een wijziging in de mate van trouw aan de leiders. Was er op het hoogtepunt van de verzuiling sprake van onvoorwaardelijke trouw van de achterban aan de leiders, in de laatste decennia van de vorige eeuw stellen mensen voorwaarden aan het zich als één man opstellen achter de leider. De onvoorwaardelijke trouw verandert in voorwaardelijke steun. Ontzuiling heeft kunnen plaatsvinden doordat de ‘onderlinge banden binnen de zuil zwakker werden en omdat de openheid naar buiten groeide’ (Lijphart, 1975, 35). In de multi-zuilaire samenleving komt inter-zuilaire communicatie op gang. Het proces van ontzuiling gaat gepaard met deconfessionalisering, ontideologisering en het losser worden van de interne banden. Lijphart duidt dit proces aan met de term ‘homogenisering’. Homogenisering kan gezien worden als een fase in het proces van ontzuiling.

2.5 Nederland ontzuilt

Het hiervoor genoemde proces van homogenisering brengt onrust met zich mee. Het verzwakken van de onderlinge banden binnen de zuilen, de wijziging in mate van trouw aan de voormannen van de eigen zuil, de *joint action* die gezocht én gevonden wordt zowel in de politiek als bij werknemers en werkgevers, zorgt voor instabiliteit en wijzigingen in vertrouwde patronen. Volgens de hypothese van de differentiële affiniteit voltrekt de ontzuiling zich het eerst in die sectoren van de samenleving die het minst gelieerd zijn aan levensbeschouwing, zoals bijvoorbeeld de werkgevers- en werknemersorganisaties. De verzuiling blijkt uiteindelijk het langst stand te houden in de pers en het onderwijs, die grote affiniteit met godsdienst en levensbeschouwing vertonen. De spanningen die de veranderingen van de bekende kaders met zich meebrengen vinden hun uitlaat, zo stelt Thurlings, in een institutionele spiraal die bestaat uit elkaar afwisselende processen van institutionalisering, de-institutionalisering en re-institutionalisering. De processen in de spiraal worden in gang gezet door de genoemde weerstanden aan de basis, zoals onder meer de groeiende weerstand tegen de onvoorwaardelijke trouw aan leiders. Mensen communiceren met elkaar over de muren van de zuilen heen en delen de opkomende gevoelens van onvrede. Dwars door de zuilen heen organiseren zij zich in sociale bewegingen en dringen aan op institutionele veranderingen (Thurlings 1980, 7-8).

Aanvankelijk, zo zagen wij, was de stabiliteit in de Nederlandse samenleving groot ondanks het bestaan van verschillende subculturen en de gescheidenheid tussen die culturen. Men zou kunnen stellen dat onderling sociaal isolement tussen verschillende bevolkingsgroepen met sterk uiteenlopende levensbeschouwingen, bevorderlijk is voor de stabiliteit van de samenleving

(Lijphart 1975, 216). Nederland ging slapen onder - wat Peter Berger genoemd heeft - het 'hemels baldakijn' (Berger, 1969).

Het zuilensysteem heeft kunnen voortbestaan omdat er een grote mate van plausibiliteit bestond ten aanzien van het belang van het naleven van de voorschriften die gelden binnen de verschillende zuilen, en de bevrediging die het geeft om aan die voorschriften te voldoen. Wanneer aan het einde van de zestiger jaren de dwarsverbindingen tussen de zuilen toenemen, ontstaat er een bepaalde mate van instabiliteit. Normen en waarden die tot dan toe voor kennisgeving zijn aangenomen, komen in die tijd door de toenemende onderlinge communicatie in een ander daglicht te staan en worden heroverwogen. Daarbij blijkt er geen overkoepelende instantie te zijn die een kader kan aanreiken voor een juiste manier van handelen in de gewijzigde omstandigheden. Men ervaart dat de kerk de problemen niet kan oplossen waarvoor met name de opgroeiende generatie zich in de veranderde maatschappelijke context geplaatst ziet. De oplossingen die de kerk aandraagt worden door hen niet meer (h)erkend als van belang voor de eigen levenssituatie. Dientengevolge neemt de bereidheid om zich te conformeren aan de voorgeschreven handelwijze af (Alma 1993).

Thurlings (1971, 185 e.v.) schrijft dat 'verzuiling en ontzuiling de structurele resultanten zijn van het gedrag waarmee een minderheidsgroep in een plurale sociale compositie reageert op zijn minderheidssituatie'. Het gedrag dat de minderheidsgroep vertoont is een reactie op de manier waarop de groep zelf betekenis geeft aan de waargenomen situatie waarin zij verkeert. Een belangrijk aspect in het proces van verzuiling en ontzuiling blijkt de mate te zijn waarin de minderheidsgroep zich door de eigen identiteit als onderscheiden ervaart van de omgeving. Evenals de mate waarin de groep opgewassen is tegen de invloeden waardoor de identiteit lijkt te worden bedreigd.

In het voorgaande zijn twee kenmerken genoemd die van belang zijn. De eerste is de eigen identiteitsopvatting en de tweede is de door de groep zelf ingeschatte machtspositie. Thurlings onderscheidt daarin vijf gedragstypen die voor kunnen komen als reactie op het dreigend verdwijnen van de vertrouwde kaders tijdens het proces van verzuiling naar ontzuiling: vlucht, strijd, zelfgekozen isolement (schuilkerkstrategie), vreedzame coöperatie en ideologisch grenscontact. In deze vijf mogelijke reacties speelt het bekende kader van de verzuiling in meer of minder sterke mate een rol. Als laatste gedragsmogelijkheid noemt Thurlings die van het verlaten van het denkkader van de zuil waartoe men zich tot dan toe heeft gerekend. Men laat zich dan niet langer bepalen door de plausibiliteit van de subcultuur van de betreffende zuil.

Onder vreedzame coöperatie verstaat Thurlings het samenwerken met anderen binnen niet-religieuze verbanden. De pragmatische doorbraak als strategie van de vreedzame coöperatie gaat samen met het afbreken van de muren tussen de zuilen. De fusies in de vakbeweging zijn daarvan een eerste teken. Recent zien wij dat men ook in het onderwijs - het gebied waar de verzuiling het sterkst is geworteld en het langst is blijven voortbestaan - over de muren van de zuilen heen samenwerking zoekt.

In een later stadium kan ideologisch grenscontact plaatsvinden. Daaronder verstaan wij dat er in een context van voortschrijdende desegregatie een steeds verdergaand gesprek plaats vindt met andersdenkenden. Het gesprek richt zich

niet alleen op profane zaken, maar ook op het herstel van de oecumene en de herontdekking van de kern van het eigen geloof. Zoals wij verderop in dit verslag zullen beschrijven, kunnen de ontwikkelingen op de basisschool Juliana van Stolberg in dat licht gezien worden.

2.6 Nederland: een geseclariseerde samenleving

In het proces van verzuiling en ontzuiling is in de vorige paragraaf de pragmatische doorbraak genoemd als vorm van vreedzame coöperatie. Wij verstaan daaronder dat ‘andersdenkenden’ binnen het gezichtsveld komen. Men gaat individueel met elkaar in gesprek over profane zaken. Het levensbeschouwelijk gesprek valt buiten dit kader. De pragmatische doorbraak heeft mede bewerkstelligd dat godsdienst als factor in de samenwerking een steeds minder belangrijke rol is gaan spelen. Dit verschijnsel, de afname van de plausibiliteit van de godsdienst in de publieke sector duidt men aan met de term ‘secularisatie’. De Nijmeegse pastoraal theoloog Van der Ven spreekt van secularisatie wanneer er sprake is van een afname in kerkelijke participatie en erosie van het christelijk bewustzijn (in: Van der Ven en Ziebertz 1994, 15). Als pastoraal theoloog benadrukt hij in zijn omschrijving het individuele aspect. De gevolgen voor de samenleving benoemt de godsdienstsocioloog Peter Berger. Hij ziet secularisatie als ‘het proces waardoor sectoren van de samenleving en cultuur worden onttrokken aan de overheersing van godsdienstige instituties en symbolen’ (Berger 1969, 123).

Het secularisatieproces heeft de Nederlandse samenleving ingrijpend veranderd. Dit proces, zo werkt Dekker verder uit (1993, 107 e.v.), is te onderscheiden in drie deelprocessen. In de eerste plaats heeft het betrekking op een afname in de participatie aan godsdienstige gedragingen zoals het naar de kerk gaan en bidden. Daarmee is het echter niet gelijk te stellen. Secularisering op die manier opgevat betreft slechts de rol van de kerk en de geïnstitutionaliseerde godsdienst als een integrerende en stabiliserende factor in de samenleving. Secularisatie heeft in de tweede plaats betrekking op het feit dat steeds meer aspecten van het dagelijks leven zich onttrekken aan het godsdienstig en kerkelijk leven; de ontzuiling is daarvan een uitvloeisel. Ten derde is er het proces dat binnen de muren van de kerken plaats vindt als een ‘vermenselijking’ (term van Dekker 1993, 109) van de godsdienst. Het proces van secularisatie gaat gepaard met een toenemende differentiatie in relaties tussen mensen. De Nijmeegse theoloog Chris Hermans definieert secularisatie als een verandering van de plaats en de functie van kerk en godsdienst in onze samenleving. Secularisatie is zijns inziens het gevolg van differentiatie, rationalisering en individualisering. Domesticering noemt hij afzonderlijk als kenmerkende ontwikkeling in de samenleving die deel uitmaakt van het secularisatieproces. Daarmee doelt hij op de desacralisering en objectivering van de natuur, en dientengevolge de beheersing en onderwerping van de natuur door de mens (Hermans 1997). Dekker noemt dit de desacralisatie van de natuur (Dekker 1993). De godsdienstige waarde van de natuur neemt af in de betekenisverlening van de persoon. Van der Ven noemt dit de uitholling van het christelijk bewustzijn (Van der Ven in: Van der Ven en Ziebertz 1994).

Wanneer men in de verzuilde samenleving contact had met de buurvrouw, dan was zij tevens een geloofsgenote, die haar kinderen naar dezelfde confessionele

school bracht als jij de jouwe. In de geseclariseerde samenleving daarentegen, kent men de ene persoon als buurvrouw, de ander als geloofsgenoot en met weer een ander deelt men het brengen van de kinderen naar een en dezelfde school die men onafhankelijk van elkaar gekozen heeft. Mensen nemen deel aan werelden die van elkaar verschillen en los staan van elkaar. Deze werelden worden niet langer overkoepeld door het ‘hemels baldakijn’.

Het instituut³⁴ van het ‘hemels baldakijn’ staat in de geseclariseerde samenleving onder grote druk. Door de voortschrijding van de wetenschappen voorziet het instituut niet langer in de behoeften van het individu. Bovendien levert het in de ogen van het individu niks meer op om zich aan de voorschriften van het instituut te houden. De instituties die de mens in eerste instantie zelf heeft ontworpen, zijn vervolgens een eigen leven gaan leiden als een objectieve realiteit. De nieuwe werkelijkheid en de instituties-als-objectieve-realiteit sluiten niet meer op elkaar aan. Zij worden ervaren als niet langer beantwoordend aan het doel waarvoor ze geschapen zijn, maar als ergerlijk en in de weg zittend. Dat brengt met zich mee dat men minder bereidheid toont tot participatie, waarbij de geringe bereidheid zelfs kan veranderen in weerstand. Wat Thurlings in dit verband opmerkt over het huwelijk kan vertaald worden naar het instituut kerk. Hij zegt: ‘De tegenwoordig frequent voorkomende weerstand bij veel jongeren tegen [de kerk] kan hier als navrant voorbeeld dienen; de vraag welke problemen het gevolg zouden zijn van een afschaffing van [de kerk] blijkt voor hen vaak weinig relevant (in: Thurlings 1980, 44).

De beide hierboven genoemde aspecten, namelijk het voorzien in een behoefte, en de gratificatie die voortvloeit uit het conformeren aan de voorschriften, worden door Thurlings gezien als de twee belangrijke pijlers onder het voortbestaan van instituties. Nu er aan die voorwaarden niet langer blijkt te worden voldaan, leiden de instituties een bedreigd bestaan. Thurlings spreekt van een causale cirkel, of ook wel functioneel verband. Dit sociaal systeem van instituties heeft kunnen blijven bestaan omdat er enerzijds een grote mate van plausibiliteit heerste ten aanzien van het belang van het naleven van de voorschriften die golden binnen de verschillende zuilen, anderzijds door de bevrediging die het gaf om aan die verwachtingen te voldoen. Met het verdwijnen van een grote mate van plausibiliteit als fundament onder de verzuiling, verdwijnen de zuilen. Diversiteit op het gebied van godsdienst maakt plaats voor diversiteit op het gebied van etniciteit. Wij zullen hieronder zien dat de verschillende etniciteiten, die samen de multiculturele samenleving in Nederland gestalte geven, opnieuw en in andere vorm de diversiteit van godsdiensten present stellen.

2.7 Nederland: een multiculturele samenleving

In de vorige paragraaf hebben wij de ontwikkeling geschetst van een monoculturele verzuilde samenleving naar een ontzuilde geseclariseerde samenleving. We hebben gezien dat de monoculturele samenleving tegelijkertijd

³⁴ Wij vatten het begrip instituut in navolging van Buiks en Van Tillo (1980, 20) als volgt op: ‘min of meer gestandaardiseerde patronen van menselijk handelen en denken, die binnen de samenleving waarin ze geworteld zijn een normatieve geldigheid bezitten’.

gekenmerkt wordt door het naast elkaar bestaan van verschillende subculturen, de zuilen. De monoculturaliteit bestaat uit een homogeniteit naar etniciteit en geworteldheid, en tegelijkertijd uit een diversiteit naar godsdienst en levensbeschouwing. In die monoculturele samenleving, die ook wel aangeduid is met de term 'pacificatie', vindt naast de ontzuiling nog een ander veranderingsproces plaats. De Nederlandse samenleving wijzigt zich van een mono-etnische en monoraciale samenleving in een multiculturele samenleving. In 1989, het jaar waarin ons onderzoek begint, bestaat zeven procent van de bevolking in Nederland uit allochtonen. Men verwacht in 2030 dat zeventien procent van de totale bevolking in Nederland uit allochtonen bestaat (Van de Ven, 1994, 15). De migratie van buitenlandse werknemers heeft in dat proces een belangrijke rol gespeeld. In de volgende paragrafen beschrijven wij de vestiging van Turken en Marokkanen in Nederland. Onze aandacht gaat daarbij in het bijzonder uit naar de manier waarop zij zich een plaats in de Nederlandse samenleving hebben verworven. Wij doen dat aan de hand van het interactiemodel van Van den Berg-Eldering (Van den Berg-Eldering 1986, 33). Vervolgens geven wij een impressie van een migrantencultuur, waarbij wij de plaats van de moskee en de positie van de *imam* bezien vanuit het oogpunt van legitimering in de Nederlandse samenleving. Tot slot geven wij een schets van de rol die het beleid van de overheid in dezen gespeeld heeft.

2.7.1 migratie

Nederland wordt van oudsher beschouwd als een land waar vreemdelingen naar toe trekken en welkom zijn³⁵. Met trots wijst men op de houding van Nederlanders, als individu en als groep, ten aanzien van nieuwkomers. Een houding die gekenmerkt wordt door tolerantie.

Een grote groep nieuwkomers bestaat uit kinderen van de Nederlandse en de locale elite uit de voormalige koloniën, die in Nederland komen om te studeren. Sommigen trekken na het beëindigen van de studie terug naar hun geboorteland. De dekolonisatie van Indonesië na de tweede wereldoorlog heeft geleid tot de repatriëring³⁶ van 250.000 Nederlanders, waarvan een groot gedeelte van Nederlands-Indische afkomst (Van Amersfoort, in: Van den Berg-Eldering 1986, 16). Uit Suriname vestigen zich veel jongeren blijvend in Nederland. De vooruitzichten voor pas-afgestudeerden zijn in Suriname namelijk niet onverdeeld gunstig. De komst van Surinamers naar Nederland is enorm toegenomen rond de zelfstandigwording van deze voormalige kolonie in 1975. De Nijmeegse theoloog Chris Hermans (1997) begint zijn beschrijving van de multiculturele samenleving nog eerder. Hij vermeldt de komst in de zestiende en zeventiende eeuw van naar schatting 150.000 protestantse Vlamingen en Walen en later nog eens 75.000 Hugenoten uit Frankrijk. Ook veel joden uit Spanje en Portugal, die in de Gouden Eeuw de wijk namen naar Nederland, behoren tot de groeperingen die de

³⁵ Wij baseren ons voor onze beschrijving van de geschiedenis van de migratie in Nederland voornamelijk op Van den Berg-Eldering (1986), Knippenberg (1992), Landman (1992), Reesink (1989) en Van der Werf (1992).

³⁶ 'Repatriëring' is een wat vreemde term, schrijft Van Amersfoort, als we bedenken dat ongeveer 180.000 van deze mensen Indische Nederlanders waren, die Nederland niet anders kenden dan uit verhalen.

Nederlandse samenleving van oudsher al tot een ‘kleurrijke’ samenleving maakten.

In de vijftiger jaren van de vorige eeuw is de economische situatie in Nederland van dien aard, dat in Nederland niet voldoende arbeidskrachten aanwezig zijn om de grote hoeveelheid werk te verzetten in het kader van de na-oorlogse wederopbouw van de samenleving. Eerst voorzichtig, en later massaal, gaat men er toe over om mannelijke werknemers te werven in de landen rondom de Middellandse Zee. Italië is het eerste land waar het bedrijfsleven zich op richt om werknemers te werven en te selecteren (Kloosterman, in: Wagtendonk 1987, 112). Later zijn via bemiddelingsbureaus ook arbeidskrachten gezocht in andere mediterrane gebieden, zoals Spanje, Griekenland, Turkije en Marokko (Penninx 1979, 92 – 152). Vergeleken met de decennia daarvoor neemt de stroom immigranten in de zestiger jaren een dermate grote vorm aan, dat de tolerantie met betrekking tot de nieuwelingen onder druk komt te staan. De migratiegolf van na de Tweede Wereldoorlog zorgt er voor dat op het tijdstip dat ons onderzoek begint ongeveer 203.500 mensen met de Turkse nationaliteit in Nederland verblijven, uit Marokko zijn op dat moment ongeveer 156.900 mensen afkomstig (zie tabel 1). Uit de overzeese gebiedsdelen wonen dan plusminus 262.000 Surinamers en 90.000 Antillianen in Nederland (Hermans 1997, 17).

Jaar	Marokkaanse nationaliteit	Turkse nationaliteit
1991	156.900	203.500
2002	284.124	330.709

tabel 1: Aantallen Marokkaanse en Turkse inwoners in Nederland, Bron: CBS

De allochtone ouders van de kinderen die in ons onderzoek participeren zijn van Turkse en Marokkaanse afkomst. Wij zullen ons in het navolgende daarom beperken tot de groep migranten afkomstig uit Turkije en Marokko. De geschiedenis van de Italiaanse, Spaanse en Griekse werknemers in Nederland blijft buiten beschouwing, alhoewel zij, behorend tot de eersten van de groep ‘allochtonen’, zeker een bijdrage hebben geleverd aan het gehele proces van multiculturalisering van de Nederlandse samenleving. Zij verschillen in die zin van de Turkse en Marokkaanse werknemers, dat met hun komst de godsdienst niet een opvallend aandachtspunt is in het gewenningsproces in de Nederlandse samenleving.

Wij beschrijven het proces rond de migratie van Turkse en Marokkaanse werknemers aan de hand van het interactiemodel van Van den Berg-Eldering (Van den Berg-Eldering 1986, 33; zie ook Eldering 2002, 27 e.v.). In dat model ruimt Van den Berg-Eldering niet alleen een plaats in voor de migranten, maar eveneens voor de autochtone Nederlanders, de ‘gastheren’ van de ‘gastarbeiders’. Zij onderscheidt in haar model individuele en groeps eigenschappen zowel van de arriverende als van de ontvangende partij. Individuele eigenschappen van de migranten betreffen bijvoorbeeld het opleidingsniveau; bij groeps eigenschappen noemt zij de demografische opbouw van de Marokkanen als voorbeeld. De

ontvangende Nederlander, in een rolcontact of in een persoonlijk contact, kan een begripvolle op contact gerichte persoon zijn of een in zichzelf gekeerde stugge man of vrouw; bij groepskenmerken van Nederlanders noemt zij onder meer de zaken die in Nederland in wetten en instituties zijn vastgelegd, zoals de leerplicht. De arriverende migrant en de ontvangende Nederlanders stemmen zich op elkaar af. De migrant heeft daarin weinig keus. Hij moet immers wel het contact met Nederlanders aangaan. Voor zijn verdere toekomst in Nederland is het bepalend in hoeverre hij in staat blijkt te zijn in de Nederlandse cultuur zijn weg te vinden. De Nederlander kan zich in de ontmoeting met de buitenlander vrijblijvender opstellen.

Het afstemmingsproces betekent voor de migrant dat hij op verschillende niveaus zich op de hoogte moet stellen van wat er in de Nederlandse samenleving leeft. Het afstemmingsproces vindt in verschillende domeinen en in verschillende stadia plaats (Eldering 2002, 33). Het begint met kennis van de taal. Deze kennis heeft een sterk cumulatief karakter. Wie eenmaal een paar woorden kent, leert snel nieuwe woorden erbij. Vervolgens dient de migrant zich af te stemmen op de waarden en normen in de Nederlandse samenleving. In de meeste gevallen accepteert de migrant een aantal nieuwe normen na verloop van tijd, en maakt hij zich deze ook eigen. Dat draagt bij aan de ontwikkeling van een sociale identiteit in de nieuwe samenleving. Het komt ook voor dat hij wel meedoet in de uiterlijke vorm van de normen. Het herkennen van een gemeenschappelijk gewaardeerde basisassumptie is daarvoor voorwaarde. De migranten die de kloof te groot vinden tussen de eigen en de nieuwe normen, en liever willen vasthouden aan de hun zo vertrouwde regels, zullen proberen het contact met de Nederlandse samenleving zo min mogelijk te laten plaats vinden. Eldering beschrijft deze posities als momenten in een acculturatiestrategie, als ware het een 'beslisboom' van keuzeprocessen (Eldering 2002, 30).

Tot slot zijn er de smaken en voorkeuren van de Nederlanders, die de migrant aanvankelijk wellicht vreemd voorkomen, en die hij soms wel, en soms ook niet tot de zijne maakt. Het gaat hier eerder om aspecten van vrije tijd, zoals de voorkeur voor bepaalde muziek, activiteiten in het weekend en het soort eten dat men graag bereidt.

Behalve op het persoonlijk niveau vinden er ook contacten plaats op het niveau van instituties, zoals politie, huisvesting en onderwijs. De migranten zelf organiseren zich ook op collectief niveau, zij richten bijvoorbeeld moskeeverenigingen op (Waardenburg in: Wagtendonk 1987, 34). Verenigingen van migranten hebben een informatiefunctie en een sluisfunctie. Reeds gevestigde immigranten informeren nieuwkomers over de gebruikelijke gang van zaken in Nederland, waardoor zij soms een intermediair tussen de nieuwkomer en bijvoorbeeld de werkgever of het huisvestingsbureau kunnen zijn.

Penninx (in: Procee 1991, 166 e.v.) onderscheidt in deze interactiemomenten verschillende perspectieven van waaruit de ontvangende samenleving het migratieproces beziet. Allereerst noemt hij het immigratieperspectief, waarbij de migrant centraal staan. De aandacht is gericht op de persoon van de migrant, de culturele bagage en de verwachtingen waarmee hij aankomt, alsmede de manier waarop en de snelheid waarmee hij tot Nederlander wordt. Penninx noemt als tweede het perspectief van de confrontatie van culturen, waarin de kenmerkende overeenkomsten en verschillen van de culturen in het centrum van de aandacht

staan. De confrontatie van culturen leidt bij de migrant tot verschillende acculturatiestrategieën, zoals Eldering die beschreven heeft (Eldering 2002). Het derde perspectief dat Penninx onderscheidt is het etniseringsperspectief. Daaronder verstaat hij het gezichtspunt waarbij de nadruk ligt op de groep en de kenmerken waarmee de groep zich onderscheidt van anderen. Gezamenlijke afkomst en cultuur vormen een bindende factor. Als vierde perspectief beschrijft Penninx het achterstandsperspectief, waarbij onder ‘achterstand’ vooral wordt bedoeld op de sociaal-economische achterstandssituatie waarin de groep verkeert. Penninx noemt als laatste het achterstellingsperspectief, waarbij de samenleving zichzelf onder de loep neemt op discriminerende behandeling naar de ander toe. Zowel Penninx als Eldering beschrijven de keuzes die de immigrant maakt, meer of minder autonoom en al dan niet gedwongen door de omstandigheden. In de volgende paragraaf bekijken wij waar deze keuzes toe leiden.

2.7.2 momenten in het proces van de migratie

De interactie tussen migranten en Nederlanders zoals hierboven beschreven, heeft als resultaat een bepaalde verhouding tussen de beide partijen. Aan de hand van de modellen die de Utrechtse hoogleraar H. Entzinger ontwikkelde in zijn bijdrage getiteld *‘A future for the Dutch ‘ethnic minorities’*, beschrijven wij drie momenten in het interactieproces (Entzinger 1994). Het eerste moment dat Entzinger benoemd is het ‘gastarbeiders’-model, waarin de nadruk voornamelijk gelegd wordt op de tijdelijke rol in het arbeidsproces. Het ‘assimilatiemodel’ is het tweede moment dat geformuleerd wordt. Hierin staat de snelle aanpassing, waarbij weinig tot geen aandacht is voor de culturele eigenheid, centraal. Tot slot het ‘ethnische minderheden model’, waar het behoud van de, door de eigen cultuur bepaalde identiteit, de basis is voor het integratieproces.

2.7.2.1 het ‘gastarbeiders’-model

De migratie is in het begin door alle partijen als een tijdelijk verschijnsel gezien. Dat blijkt ook uit de naam waarmee die groep extra arbeidskrachten aanvankelijk is aangeduid, namelijk ‘gast-arbeiders’. De Nederlandse samenleving beschouwde die ‘gastarbeider’ als een vreemde eend in de bijt. De context waarin die vreemde eend terecht komt, wordt gevormd door een verzuilde samenleving waarin verschillende subculturen naast elkaar bestaan. Die subculturen worden gevormd door de diverse godsdienstige groeperingen, zoals wij in het voorgaande beschreven hebben. Eldering spreekt in dat geval van structureel pluralisme (Eldering 1993, 10). Er is dan dus slechts sprake van louter religieus pluralisme, cultureel pluralisme komt op dat moment nog niet in Nederland voor. Dientengevolge bestaat er nog geen structuur waarin de cultuur van het land van herkomst van de gastarbeider past. Zij worden ‘gast’ in een bestaande structuur en blijven daarmee tevens buiten de bestaande orde.

De ‘gastarbeiders’ zelf gaan er ook van uit dat zij binnen afzienbare tijd zullen terugkeren naar hun vaderland. Er is sprake van een beperkte interactie tussen de ‘gastarbeiders’ en de Nederlanders. De ontmoeting beperkt zich in die periode veelal tot eenvoudige vormen van communicatie op de werkvloer. In hun eigen omgeving, de pensions waarin zij gehuisvest zijn, proberen zij vast te houden aan hun eigen gewoontes, waardoor ze hun culturele identiteit behouden. Er bestaat voor hen geen noodzaak zich te oriënteren op de Nederlandse samenleving,

omdat zij verwachten binnen enkele jaren voldoende gespaard te hebben om in het land van herkomst een goede nieuwe start te kunnen maken. Bijvoorbeeld door aldaar een eigen bedrijfje te beginnen. Ook de vrouwen en gezinnen die achterblijven verwachten dat hun man en vader binnen enkele jaren terug zal keren.

Het leven in Nederland blijkt echter duurder dan gedacht. Ook vindt er bij de migranten een zekere aanpassing aan het leven in Nederland plaats. Men raakt onder meer gewend aan het Nederlandse consumptiepatroon. Het gevolg daarvan is dat men minder kan sparen voor de gedroomde toekomst. Er gaan meer jaren voorbij dan gehoopt om het benodigde startkapitaal voor een eigen huis, een stuk landbouwgrond, of een taxi, bij elkaar te sparen.

Voor sommigen is dat aanleiding om vrouw en kinderen naar Nederland te laten komen. De zeventiger jaren worden gekenmerkt door de komst naar Nederland van de vrouwen en kinderen van de Turkse en Marokkaanse gastarbeiders. Waren er in 1968 nog slechts voornamelijk moslimmannen in Nederland, 42.000 in getal, tien jaar later zijn er 200.000 moslims in Nederland. Nu ook vrouwen en kinderen (Reesink 1989; Knippenberg 1992).

Door de gezinshereniging neemt het aantal migranten toe, waardoor ze letterlijk en figuurlijk meer zichtbaar zijn in de samenleving. Met de komst van de vrouwen en de kinderen ontstaat er meer contact met Nederlandse instellingen op het gebied van huisvesting, gezondheidszorg en onderwijs. Men spreekt nu niet langer van 'gastarbeiders' maar van 'migrantengezinnen'. De geschiedenis van de immigratie in Nederland kan beschreven worden aan de hand van de verandering in de benaming van de groep die het betreft. Alhoewel zowel de 'gastarbeiders' als de ontvangende Nederlandse samenleving zich realiseren dat de groep Marokkaanse en Turkse werknemers min of meer blijvend een plaats innemen in de maatschappij, blijft bij veel van de 'gasten' het verlangen naar terugkeer naar het eigen land een belangrijke plaats in hun leven innemen. *'The return myth might have an important ideological function for migrant communities, but that it might always remain a myth'* (Lewis e.a. 1994, 23). Van Amersfoort schrijft over het 'op onbestemde wijze vasthouden aan de plannen om zich ooit weer eens in het land van herkomst te vestigen' (in: Van den Berg-Eldering 1986, 21). Dit gevoel lijkt sterker te leven onder Turkse dan onder Marokkaanse ouders. De leeftijd van de kinderen blijkt bepalend voor het daadwerkelijk uitvoeren van terugkeerplannen (Nijsten 1998). De 'onbestemde wijze' van de binding met het land van herkomst krijgt onder Marokkaanse ouders vorm in het bezit van een eigen huis in Marokko en de regelmatige bezoeken aan dat land (Pels 1998, 34; Eldering 2002, 155).

2.7.2.2 *het assimilatiemodel*

Voor sommige 'gastarbeiders' geldt dat ze sterk vasthouden aan het idee tijdelijk in Nederland te zijn. Dat blijkt uit het belang dat ze hechten aan het leren van de eigen taal door de kinderen, en uit het eigen huis dat men heeft in het land van herkomst. Ook de jaarlijkse familiebezoeken werken mee aan de instandhouding van het gevoel in Nederland te gast te zijn.

Anderen richten zich geheel op het zo snel mogelijk thuis raken in het nieuwe vestigingsland. Zij proberen zich zo snel mogelijk de zeden en gebruiken in Nederland eigen te maken. De mate waarin zij daarin vasthouden aan de eigen

cultuur bepaalt of er sprake is van integratie in, dan wel assimilatie aan de dominante Nederlandse cultuur.

De ontvangende ‘gastheren’ reageren verschillend op het gegeven dat de ‘gastarbeiders’ permanent deel zullen uitmaken van de Nederlandse samenleving. Er zijn mensen die vinden dat de nieuwkomer en zijn gezin zich zo snel mogelijk moeten aanpassen aan de samenleving. Aanpassen aan de Nederlandse samenleving houdt in dat mensen kennis moeten opdoen over die samenleving. In die opvatting klinkt door dat men de Nederlandse cultuur ziet als een vastomlijnd geheel van kennis en vaardigheden, dat een nieuwkomer zich eigen kan en moet maken, alvorens in die wereld naar behoren te functioneren. Als kenmerkend voor assimilatie noemt John W. Berry dat *‘there is little or no interest in continuity of cultural maintenance’* (Berry 1990, 245, zie ook Eldering 2002, 30). Hij tekent daarbij aan dat de mate van assimilatie kan verschillen per domein. Een persoon kan zich als een volkomen geassimileerde werknemer gedragen en de taal van zijn tweede vaderland vloeiend spreken. In de keuze van zijn vrienden en in de relatie met hen gedraagt hij zich echter volgens de regels van de cultuur waarin hij thuis gesocialiseerd is.

Aanpassen aan de ontvangende cultuur leert de ‘gastarbeider’ al doende (Van den Berg-Eldering 1986). In concrete situaties doet hij aan de hand van zijn ervaringen de kennis op die hij nodig heeft. Wanneer hij zoekt naar woonruimte voor het gezin, leert hij hoe de woningmarkt in Nederland georganiseerd is. Op zoek naar werk leert hij de verschillende aspecten van de arbeidsmarkt in Nederland kennen, zoals hoe vraag en aanbod zich tot elkaar verhouden, hoe het solliciteren in zijn werk gaat, bij welke instanties hij terecht kan en hoe het beoordelingssysteem werkt. Als hij een school voor zijn kinderen zoekt, raakt hij vertrouwd met de keuzemogelijkheden van het Nederlandse onderwijssysteem. Ook de Nederlandse taal leert hij al doende, waarmee de wenselijkheid, en voor het inburgeringsproces zelfs een noodzakelijkheid, aangegeven is voor een veelvuldig en goed contact met Nederlanders. De taal leert de buitenlandse werknemer steeds beter naarmate hij zich meer in de Nederlandse samenleving begeeft. Zo leert hij de uitdrukkingen die horen bij het groeten, het bij elkaar op bezoek gaan, hoe men iemand uitnodigt, of juist duidelijk maakt dat het bezoek ongelegen komt. Dan leert hij ook de waarden en normen kennen die vaak impliciet in een samenleving gelden, de basisassumpties. Hij doet kennis op over aspecten van de Nederlandse samenleving, op basis waarvan hij bepaalt in welke mate en op welke manier hij het eigen gedrag wil afstemmen op de Nederlandse cultuur.

De kinderen van de Marokkaanse en Turkse ouders leren de andere taal en de impliciete codes die behoren tot de Nederlandse cultuur het gemakkelijkst van hun leeftijdsgenootjes. Hun leeftijd is gunstig voor het aanleren van een nieuwe taal en gewoontes. Zij leren het spelenderwijs. Aanvankelijk zijn de allochtone leerlingen enkelingen tussen allemaal Nederlandse leerlingen. Door middel van ‘onderdompeling’ worden zij gedwongen zo snel mogelijk de taal van hun klasgenootjes te spreken en zich aan te passen. De eigen cultureel bepaalde eigenheid, maakt plaats voor een geassimileerde identiteit.

2.7.2.3 *het etnische minderheden model*

In dit derde model dat Entzinger onderscheidt legt hij de nadruk op de eigenheid van de etnische en culturele groeperingen in Nederland. Het bewaken van de eigenheid van de migranten past bij de Nederlandse samenleving, met haar geschiedenis van verzuiling, waarin de sociale en religieuze diversiteit geïstitutionaliseerd is (Lijphart 1975, geciteerd in: Lewis e.a.1994, 24).

De term ‘minderheden’ dient volgens Entzinger op tweeërlei wijze verstaan te worden. Aan de ene kant gaat het om een relatief kleine groep in de Nederlandse samenleving. Zij vormen een minderheid in kwantitatief opzicht. Anderzijds gaat het om een groep die zich aan de onderkant van de samenleving bevindt: ‘*a relatively deprived group in the margins of society*’ (Entzinger in: Lewis e.a 1994, 25). Het woord ‘minderheid’ drukt een waardeoordeel uit, zij hebben het minder dan anderen en staan lager op de sociaal-economische ladder. Een belangrijke eigenschap van groepen die als ‘etnische minderheden’ beschouwd worden, is dat zij een gemeenschap vormen met een sterk gevoel van onderlinge verbondenheid. Dit geldt voor de diverse groepen in de Nederlandse samenleving zoals de Italianen, de Spanjaarden, de Grieken, de Turken en de Marokkanen, voor wie de term ‘etnische minderheden’ als paraplu-begrip geldt. Elke stad waar allochtonen wonen en werken kent wel verenigingen van minderheden waarin het gemeenschapsgevoel van de groep die zich uitzondering voelt, tot uitdrukking komt.

In de drie modellen die we tot nu toe beschreven hebben, is de eigen cultuur hetzij los komen te staan van dan wel geheel opgegaan in de Nederlandse cultuur. In de volgende paragraaf beschrijven wij de mogelijkheid van het behoud van de eigen cultuur. Wij gaan daarvoor nader in op het begrip ‘integratie’.

2.7.3 *integratie*

‘Gastarbeiders’ zijn in zekere zin buiten de Nederlandse samenleving blijven staan, omdat ze verwachten binnen enkele jaren terug te keren naar hun vaderland. Een verwachting die de meeste Nederlanders met hen deelden. Immigranten die assimileerden in de Nederlandse samenleving zijn als het ware onzichtbaar geworden. De groepen ‘etnische minderheden’ blijven een aparte plaats innemen in de Nederlandse samenleving door de sterke nadruk op het anderszijn in hun eigenheid. Uit de houding die de nieuwkomers ten opzichte van de Nederlandse samenleving hebben ingenomen, blijkt hun waardering voor de eigen cultuur. De één meer dan de ander houdt vast aan het eigen cultureel kapitaal. Het ‘in bezit zijn van voldoende eigen ‘cultureel kapitaal’ om in een complexe heterogene samenleving te opereren’ bepaalt het integratieproces (Procee, in: Comenius 1993, 69).

Integratie heeft zo beschouwd een driedig karakter. De term betreft enerzijds de mate van evenwicht tussen de elementen binnen het systeem, in dit geval de eigen groep en eigen cultuur. Anderzijds heeft het betrekking op de handhaving van een bepaalde relatie van het systeem ten opzichte van de omringende context, dat is de Nederlandse samenleving. Dit laatste moet verstaan worden als de handhaving van eigenschappen waardoor het systeem zich onderscheidt van zijn omgeving. Integratie heeft in dat geval betrekking op een proces dat buiten de persoon tussen groepen plaats vindt. Het integratieproces dat binnen de persoon plaats vindt,

heeft M. Verkuyten beschreven in zijn dissertatie 'Zelfbeleving en identiteit van jongeren uit etnische minderheden'. Hij besteedt aandacht aan de integratie van de verschillende deelidentiteiten van de persoon (Verkuyten 1988). De context blijkt bepalend te zijn voor de verschuiving die optreedt in het op de voorgrond treden van de te onderscheiden deel-identiteiten, zoals die van geslacht, leeftijd, opleiding, etniciteit, godsdienst, muzikale voorkeur, en sport.

Het samenleven van de verschillende etnische groepen binnen onze huidige maatschappij vertoont overeenkomsten met de wijze waarop in de verzuilde samenleving de diverse, op levensbeschouwing gebaseerde, groeperingen in Nederland naast elkaar hebben voortbestaan. Dat hebben wij hiervoor aangeduid met de term structureel pluralisme, of ook wel *corporate pluralism*. Met een mate van respect voor elkaar, die aan onverschilligheid grenst, verdraagt de Nederlander zijn buurman. Cultuurrelativisme lijkt in een dergelijke pluralistische context het samenleven te bepalen. Men ontdekt dat wat de één 'gewoon' vindt door een ander volstrekt anders beleefd wordt. Wij kunnen, zo lijkt het, over een andere cultuur niet anders dan 'respectvol' spreken.

Tennekes is van mening dat niet te ontkomen valt aan het vellen van een oordeel over een andere cultuur. Waarneming geschiedt vanuit de waarden en normen die binnen de eigen cultuur gelden. Hij omschrijft vervolgens het proces, dat door Berry genoemd is het acculturatie-proces, het proces van wederzijdse afstemming, rekening houdend met de dominante cultuur. Tennekes is van mening dat men de ander niet moet benaderen vanuit vooroordelen, maar dat men de ander onbevooroordeeld tegemoet dient te treden in *the acculturative arena* (Berry 1990, 252).

De andere cultuur respectvol benaderen is iets anders dan alleen in hooggestemde termen over de ander spreken. Wederzijds respect groeit pas als het inzicht ontstaat dat mensen met een andere culturele achtergrond niet alleen op een andere manier naar de dingen kijken, maar dat zij voor hun zienswijze hele goede argumenten kunnen hebben en daarbij genoeg weldoordachte redenen om daaraan vast te houden. Wanneer men moeite heeft met een bepaalde zienswijze of levensbeschouwing van anderen, zal men eerst de bereidheid moeten opbrengen zich te verdiepen in de redenen die anderen aanvoeren om zo in het leven te staan. Dat is een voorwaarde voor het komen tot een weloverwogen mening over de ander, voor het kunnen vellen van een oordeel over de handelwijze van de ander. Het innemen van het perspectief van de ander maakt vanzelf bescheiden als het gaat om het uitspreken van een oordeel over de ander. Oordelen over de ander dienen het niveau van vooroordelen te overstijgen, hetgeen slechts mogelijk is als wij de tekortkoming van de eigen cultuur onder ogen hebben gezien en als we ook kritiek op de eigen cultuur tot onderwerp van gesprek kunnen laten zijn. De hoogleraar godsdienstwijsbegeerte Henk Vroom onderstreept het belang van het kennen van de eigen traditie en cultuur in de ontmoeting met de ander. Hij schrijft: 'Als men probeert [de ander] te begrijpen, dan kan dat toch alleen als men het met de eigen inzichten vergelijkt, en ziet wat er overeenkomstig is of op bepaalde punten overlapt, en wat er verschilt' (Vroom 1996, 53). Het onderzoeken van het eigene en het benoemen van de verschillen en overeenkomsten, leiden tot een beoordeling en waardering van wat 'anders' is. Het oordeel over de ander, als lid van een andere culturele gemeenschap en als

belijder van een andere godsdienst, is gegeven in het eigene, en in de mate waarin ‘het andere’ begrepen kan worden als constituerend voor het menszijn. Tennekes stelt dat ‘eerlijk’ omgaan met cultuurverschillen betekent het serieus nemen van andere culturen als reële alternatieven in manieren van menszijn, en de bereidheid open te staan voor de gedachte dat die alternatieven ons het een en ander kunnen leren over de waarde en de betekenis van het menszijn (Tennekes 1990, 209). Integratie betekent in dat geval wederzijds kennis nemen van de ander zijn eigenheid, vragen stellen in dialogisch samen-zijn en bereid zijn van elkaar te willen leren (zie ook: Procee 1991). Als de verschillen worden erkend, spreken we van cultureel pluralisme, of ook wel *liberal pluralism*. Integratie kan worden bevorderd als *‘both participation in the larger society and maintenance of one’s heritage culture are welcomed by policy and practice in the larger acculturative arena’* (Berry 1990).

De ideaaltypische beschrijving van een cultuur is op te vatten als de kern van de cultuur, waar mensen zich op een bepaalde manier toe verhouden. Men kan zich dichtbij de kern bevinden, dan wel in de periferie. Iemand kan opgesloten zijn in de kern, dan wel zich flexibel bewegen van de kern naar de buitenste cirkels van waaruit contact bestaat met andere buitenste cirkels rond culturele kernen. In dat contact vindt het proces van intercreatie plaats, het proces dat leidt tot nieuwe vormen van Nederlandse cultuur. In situaties die daartoe aanleiding geven, bewegen mensen terug naar de kern van de cultuur waarmee ze zich op dat moment het meest verbonden voelen. Daarin toont zich de diversiteit van de Nederlandse samenleving.

De grenzen tussen de verschillende culturen in Nederland zijn niet zo duidelijk te trekken, temeer daar velen deelnemer zijn in meerdere culturen. ‘De’ Nederlandse cultuur, of ‘de’ Turkse of Marokkaanse cultuur beschrijven, houdt het gevaar van stereotypering in. Een ideaaltypische beschrijving, waarin de kernwaarden van een cultuur vastgelegd worden, heeft tegelijkertijd iets waarin niemand zich meer herkent. ‘Hoe duidelijker het beeld is dat men zich vormt van een (sub)cultureel systeem, hoe meer het abstraheert van de verwarrende complexiteit van het concrete gedrag en hoe groter dat gevaar [van stereotypering] wordt (Tennekes 1990, 149). Als recht zou worden gedaan aan de diversiteit en variëteit binnen een bestaande cultuur, zou de typering van die cultuur zo uitgebreid worden dat ze niet meer als kernachtige weergave van die cultuur kan gelden.

2.7.4 diversiteit en pluraliteit

Diversiteit, zoals aan het einde van de vorige alinea geschetst, lijkt op die manier verwoord bijna synoniem aan individualiteit. ‘Zoveel mensen, zoveel zinnen’. De cultuur van de groep kan slechts beschreven worden door aan al die ‘zinnen’ recht te doen. Die ‘zinnen’ vormen evenzoveel variabelen van de heterogeniteit van de cultuur. Mensen die samen die cultuur vormen, zijn verschillend op grond van onder andere sociaal-economische positie, levensbeschouwelijke achtergrond, hoeveelheid parate kennis, communicatieve vaardigheden en samenwerkingsvaardigheden. De opsomming van kenmerken op grond waarvan leden van een cultuur kunnen verschillen en op grond waarvan we spreken van heterogeniteit of diversiteit binnen een cultuur, kan eindeloos uitgebreid worden. Ook over welke kenmerken al dan niet tot een bepaalde cultuur behoren en in

welke mate ze essentieel zijn, kunnen de meningen verschillen. De theoloog en onderwijskundige Cok Bakker is van mening dat intersubjectiviteit wellicht het hoogst haalbare is als het gaat om het vaststellen van wat een bepaalde cultuur is en welke kenmerken wezenlijk tot die cultuur behoren. *'Perhaps I could agree with others on certain traits of a culture (intersubjectivity), but many an aspect will remain about which we will continue to argue, regarding whether it is part of the culture or not, or to what extent it is essential to that culture'* (Bakker 1999, 60).

Het voortgaand gesprek over cultuurbepalende kenmerken *'... about which we will continue to argue...'* vormt de kern van wat Procee (1991) beschouwt als het wezenlijke van het ideeënstelsel van het pluralisme. Nadat Procee in zijn dissertatie uitvoerig het relativisme en het universalisme beschreven heeft, zet hij de kenmerken uiteen van het pluralisme.

De aanvankelijke betekenis van het begrip pluralisme is negatief, het werd gebruikt als scheldwoord door de Duitse filosoof Wolff. Deze doelde daarmee op de conceptuele onhelderheid en logische onnauwkeurigheid van zijn tegenstanders (Procee 1991, 64). Kant herintroduceert het begrip. Bij hem is pluralisme het tegengestelde van ethnocentrisme. Kant omschrijft pluralisme als *'rekening houden met de opvattingen en belevingswerelden van anderen'*. De opvattingen bespreekt men met elkaar en zij worden bediscussieerd. De ander wordt daarin van harte uitgenodigd het eigen standpunt in te nemen en zo het *'object'*, het onderwerp van het gesprek, vanuit verschillende perspectieven te bezien. In maatschappijwetenschappelijk opzicht is het begrip pluralisme voor het eerst gebruikt door de Britse bestuursambtenaar Furnivall en door zijn Nederlandse collega Boeke bij het karakteriseren van de samenleving in het voormalig Nederlands-Indië (Procee 1991, 16).

Het pluralisme, zo stelt Procee, kent geen einde in de discussie. De erkenning van diversiteit leidt tot discussies die op hun beurt weer leiden tot een versterking van de pluraliteit. Het pluralisme stelt niet de eenheid centraal, zoals het universalisme, of de diversiteit, zoals het relativisme, maar de interactie. Procee omschrijft pluralisme als het ideeënstelsel van de interactieve verscheidenheid (Procee 1991, 77), waarbij tolerantie niet de norm is maar een strategie om bepaalde samenlevingsvraagstukken in continue dialoog aan te pakken. Voor het gedeelde waardensysteem in de pluralistische samenleving geldt dat het *'... moet steunen op een geheel van waarden waarover burgers het eens zijn en die zij delen, en op grond waarvan zij bereid zijn de openbare regels te volgen of die de bestuurders machtigen om te besturen'* (Valadier in: Merks en Beck 1997, 52). De dialoog, waarvan Procee zegt dat zij het wezen vormt van het pluralisme, kent als meetlat de volgende twee criteria *'die situatie- en cultuuroverstijgend zijn: de menselijke waardigheid die gekoppeld is aan het principe van niet-uitsluiting, en het vermogen tot wederzijdse leerprocessen, dat verbonden is met het principe van bevordering van interacties'* (Procee 1991, 190). Centraal in het pluralisme staat het voortdurende gesprek over de vraag naar de manier waarop heterogene interacties bevorderd kunnen worden (Procee 1991, 139). Elke deelnemer aan de dialoog in de pluralistische samenleving is in principe bereid om het eigen standpunt veranderingen te laten ondergaan (Håring, in: Van der Ven 1996, 74).

Procee voelt zich sterk aangesproken door het pluralisme. Bakker voelt zich aanvankelijk wat ongemakkelijk met de term. Het begrip *pluralistic society* beschouwt hij als een contradictio in terminis. *Society* wijst op eenheid, terwijl *pluralistic* op gescheidenheid wijst, hetgeen hij als tegenstrijdig ervaart. Hij geeft er de volgende invulling aan: *'By indicating that society is pluralistic in itself, ..., society is represented as a unity in which people share many desires, visions, ideals, but also differ from each other at many points'* (Bakker 1999, 68). Op deze manier weergegeven lijkt de samenleving een statisch geheel, bestaande uit te onderscheiden groepen met statische kenmerken op grond waarvan mensen kunnen verschillen. Bakker geeft elders aan dat hij juist aan het dynamische en actieve aspect van een cultuur hecht, met name op het gebied van ontmoetingen tussen belijders van godsdiensten. Hij breidt op dat moment zijn eerder geciteerde omschrijving uit op de volgende manier: *'A modern society and modern education are pluralistic in themselves. Consequently, if we insist on using the 'inter'-notion [in: inter-cultural, inter-religious] this notion can 'only' refer to the essential and inevitable dialogical character of society and education'* (Bakker 1999, 62). Daarin lezen wij een nauwe geestverwantschap met Procee.

Zoals wij hiervoor gezien hebben, geeft het begrip pluralisme aanleiding tot verschillende invullingen ervan. Procee (1991) heeft verschillende vormen van het begrip pluralisme onderscheiden. Wanneer de nadruk ligt op het contact tussen personen die deelnemen aan het 'spel' van de cultuur, en voor wie de regels van het spel bepalend zijn, dan spreekt men van intersubjectief pluralisme. Als men voornamelijk oog heeft voor de diversiteit aan relaties op institutioneel niveau spreekt men van interparadigmatisch pluralisme. Als derde vorm noemt Procee het interpersoonlijk pluralisme.

Interparadigmatisch pluralisme, de tweede vorm die Procee omschrijft, toont verwantschap met het begrip politiek pluralisme van Laski (Procee 1991, 71). De kracht daarvan ligt in 'eenheid in verscheidenheid'. De staat, die voor de eenheid zorgt, is er tevens verantwoordelijk voor dat individuen van de verschillende groepen in die staat, met elkaar in interactie treden. Dat kan leiden tot dominantie van een bepaald denkkader zoals dat geldt binnen één van de betreffende groepen, of, en dat is wellicht de hoop die men heeft, dit contact leidt tot de ontwikkeling van nieuwe kaders. In dat laatste geval toont het overeenkomst met wat eerder beschreven is als 'intercreatie'. Lijphart (1976, 190 e.v.) is van mening dat bij interparadigmatisch pluralisme in een heterogene maatschappij de stabiliteit van het democratisch stelsel gevaar loopt. Zijns inziens moet er sprake zijn van een minimum aan homogeniteit én een minimum aan heterogeniteit. Tevens is het van groot belang dat er meerdere georganiseerde groepen zijn. Het gaat bij deze vorm van pluralisme om een sterk gestructureerde sociale heterogeniteit. Elke afzonderlijke organisatie levert een actieve bijdrage aan de verdeling van de macht. Zo voorkomt men dat de maatschappij aan 'sociale ontbinding' wordt blootgesteld. Als laatste belangrijk aspect van deze vorm van pluralisme noemt Lijphart het idee 'dat dwars over de scheidlijnen lopende lidmaatschappen de scherpte van deze scheidlijnen vervagen en daardoor de maatschappelijke saamhorigheid verhogen, terwijl evenwijdig aan de scheidlijnen lopende lidmaatschappen het omgekeerde gevolg hebben'. Dit laatste noemt men ook wel de *'overlapping membership theory'* (Lijphart 1976, 200).

Het interpersoonlijk pluralisme, de derde verschijningsvorm van pluralisme die Procee beschrijft, betreft de situatie waarin er sprake is van interacties tussen heterogene 'verhalen'. De kracht van het interpersoonlijk pluralisme ligt in de inspanning die de partners in de interactie opbrengen, de oprechte wil om elkaar te begrijpen (Procee 1991, 79). Anderen onderscheiden nog meer vormen van pluralisme, zo ook Perelman. Hij noemt in de nuanceringen die hij aanbrengt ten aanzien van het begrip pluralisme, nog het sociologisch pluralisme (in: Procee 1991, 73 e.v.). Een begrip dat als het ware een verdere uitwerking is van het interpersoonlijk pluralisme. Het houdt namelijk rekening met het feit dat mensen deel uit maken van verschillende groepen waardoor ze in meerdere pluralistische contexten met anderen in contact treden. In wisselende contexten worden mensen geconfronteerd met partners in de interactie die al dan niet van zins zijn zich in te spannen in de positie van de ander te verplaatsen. Het sociologisch pluralisme neemt de gesegmenteerde en gefragmenteerde samenleving als uitgangspunt. Deze stroming erkent dat kinderen tijdens hun opvoeding te maken krijgen met verschillende groepen, waarin mogelijksteeds een ander socialisatieproces plaats vindt. Het gevolg daarvan is dat een kind in meerdere patronen tegelijkertijd 'thuis' kan raken. Wij gebruiken met nadruk het woord 'kan', omdat het ook heel wel mogelijk is dat verschillende socialisatieprocessen als conflicterend met elkaar ervaren worden. Als gevolg daarvan raakt een kind 'thuis' in van elkaar verschillende culturen, waardoor het genoodzaakt is ten opzichte van conflictueuze posities van beide culturen een eigen positie in te nemen (Eppink, 1990). Niet altijd verloopt het op die manier. Het behoort ook tot de mogelijkheden dat een kind zich conformeert aan één groep en zich afsluit voor de andere. De dialoog, die bepalend is voor het pluralisme, vindt in dat geval niet plaats.

Thurlings spreekt in zijn model voor pluralisme en assimilatie (1971, 46 e.v.) niet over sociaal pluralisme maar over cultureel pluralisme. Van 'cultureel pluralisme' is volgens hem sprake als twee of meer groepen in de samenleving, die hun eigen identiteit wensen te behouden, met elkaar worden geconfronteerd. Een belangrijk aspect in zijn opvatting over het cultureel pluralisme is ten eerste de identificatie met het onvervreemdbaar eigene van de groep waarin men zich thuisvoelt. De eigen groep moet gezien worden als een groep met een te onderscheiden cultuur, aparte gebruiken, herkenbare zedelijke voorschriften en eigen dogmatisch en ethische overtuigingen. Op het naleven van dergelijke gebruiken kunnen sancties liggen hetgeen invloed heeft op de veranderbaarheid van de gebruiken. Ook dient men zichzelf te ervaren als een minderheidsgroepering die bedreigd wordt. Aan de andere kant gaat het hierbij om de mate waarin de groep in haar manifestatie van zichzelf conflicten oplevert met de rest van de samenleving. Daar ligt volgens Thurlings een belangrijk moment voor wanneer we kunnen spreken van een assimilerende of pluralistische minderheid. 'Een licht gesanctioneerde conflicterende norm zal immers door de moeilijkheden die hij veroorzaakt eerder in onbruik raken en zo tot assimilatie leiden, dan een zwaar gesanctioneerde differentieële norm' zegt hij. Een dergelijke onderscheidende norm die veel gewicht heeft in de eigen groep stimuleert de dialoog in een pluralistische samenleving.

Naast het aspect van de identificatie met het onvervreemdbaar eigene van de cultuur noemt Thurlings nog enkele andere aspecten die van belang zijn in de ontwikkeling van een pluralistische samenleving. Als structurele kenmerken noemt hij de graad van organisatorische verzuiling, of de mate waarin gemengde huwelijken voorkomen, alsmede de aanwezigheid van gesegregeerde gezelligheidsrelaties. Een niet te onderschatten factor acht hij het machtsaspect. De economische machtsverhoudingen zijn de machtsverhoudingen op basis van 'de spreiding, respectievelijk concentratie, van economische goederen over de leden en organisaties van de onderscheiden levensbeschouwelijke groepen' (Thurlings 1971, 53). Niet alleen economische goederen, maar ook kennis geeft macht. De deskundigheidsverhouding noemt Thurlings als laatste maar zeker niet als het minst belangrijke aspect in de ontwikkeling tot een pluralistische samenleving. Hij verstaat daaronder de spreiding van de diverse deskundigheden over de leden van de onderscheiden groepen. Het gaat hier om de mate van participatie aan verschillende vormen onderwijs. Macht op grond van getal speelt in al deze aspecten een rol. Dit laatste aspect brengt met zich mee dat, welke term men ook gebruikt om de voormalige 'gastarbeiders' en hun nakomelingen te beschrijven, men in dat opzicht toch van een minderheidsgroepering kan blijven spreken.

Niet alleen is er sprake van pluralisme omdat er verschillende groepen interacterend met elkaar de Nederlandse samenleving vormgeven. Het pluralisme, dat kenmerkend is voor de moderne samenleving, is eveneens karakteristiek voor de moderne mens omdat hij functioneert in min of meer gescheiden levensdomeinen. Levend in verschillende werelden, thuis en daarbuiten, is de persoon weliswaar 'de'zelfde maar niet 'het'zelfde. Kerk en godsdienst vormen niet langer een 'hemels baldakijn', het allesbepalende dominante domein. Zij verschaffen niet meer het ene overkoepelende zingevingssysteem. Pluriformiteit in de samenleving is zowel oorzaak als gevolg van de individualisering. De Nederlandse samenleving wordt zo beschouwd zowel inter-individueel als intra-individueel gekenmerkt door cultureel pluralisme. Elke persoon, maar met name de migrant, leert de passende rollen bij de verschillende sub-culturen waarin hij functioneert. In de volgende paragraaf gaan wij in op de rol van de migrant in de migrantencultuur en daarbuiten.

2.8 Migrant en de cultuur: migrantencultuur

Wij hebben gezien dat de komst van wat aanvankelijk de 'gastarbeiders' genoemd werden, een prikkeling is geweest in de ontwikkeling van de pluraliteit in Nederland. Procees is bij de verdere uitwerking van het begrip pluralisme een bron van inspiratie geweest. Tot nu toe hebben wij in dit hoofdstuk over de veranderende Nederlandse samenleving het proces van de migratie beschreven vanuit het gezichtspunt van de meerderheid in de ontvangende Nederlandse samenleving. 'Een meerderheid die ontkent meerderheid te zijn, heeft geen oog voor de 'hardhandigheid' van integratie, die ook altijd verlies van eigen tradities betekent', schrijft de publicist Paul Scheffer in zijn spraakmakende artikel 'Het multiculturele drama' in januari 2000. In deze achtste paragraaf richten wij ons op de nieuwkomers zelf. Wij schetsen een beeld van de cultuur die onder migranten is gegroeid gedurende de afgelopen decennia, de institutionalisering

die plaats heeft gevonden, en de rol die godsdienst daarin speelt. Van binnenuit willen wij zicht krijgen op de betekenis die migranten zelf geven aan het proces van migratie. Het proces dat begint met een tijdelijke vestiging in Nederland en dat uiteindelijk uitmondt in de realisering van het feit dat men zich blijvend een positie in de Nederlandse samenleving heeft verworven. Sommige immigranten bewegen zich in de kern van hun cultuur, anderen worden tot grensgangers. Deze laatsten leren gebruik te maken van de interpretatiekaders en werkelijkheidsopvattingen van de nieuwe en dominante cultuur waarmee ze in aanraking komen, waarin zij accultureren, en waarin hun kinderen in het onderwijs gesocialiseerd worden.

De Nederlandse samenleving, de ontvangende partij, ziet de werknemers uit Turkije en Marokko in het begin als tijdelijke arbeidskrachten waarvoor men tijdelijke huisvesting realiseert in pensions. Zij verwacht dat haar gasten na verloop van tijd naar huis zullen terugkeren, zoals dat normaal gesproken met gasten gaat. De gasten zelf leven aanvankelijk ook vanuit die verwachting. Philomena Essed noemt deze periode de tijd van het achterom kijken, waarin de migrant zich zelf de vraag stelt: 'Wannéér keer ik terug naar huis?' (Essed 1994, 52). Daarna volgt een periode waarin die vraag anders klinkt, namelijk niet 'wannéér ga ik terug naar huis?', maar 'Gá ik terug naar huis?'. Die verandering in vraagstelling vindt plaats op het moment dat de 'gastarbeider' zich realiseert niet langer gast te zijn. Op velerlei wijzen is hij geworteld geraakt in de Nederlandse samenleving, onder andere doordat zijn kinderen in Nederland naar school gaan. De gezinshereniging die vanaf de jaren zeventig plaatsvindt, speelt een belangrijke rol in de veranderde opstelling van de migrant ten opzichte van de Nederlandse samenleving. Op dat moment, als de migrant zich realiseert dat hij waarschijnlijk niet meer terug gaat, wordt het voor hem belangrijk een goede plaats in de Nederlandse samenleving te verkrijgen. Het is in de moskee dat de mannen met elkaar van gedachten wisselen over hun ervaringen rond de verandering van het achterom kijken naar het vooruitblikken. Vanuit de moskee komt de bundeling van krachten op gang om de belangen van de migranten te behartigen.

Diverse persoonlijke redenen zijn waarschijnlijk doorslaggevend geweest bij de uiteindelijke beslissing zich blijvend te vestigen in Nederland. Gemeenschappelijk kenmerk van de Turkse en Marokkaanse migranten is aanvankelijk dat zij naar Nederland zijn gekomen om deel te nemen aan het arbeidsproces (Wagtendonk 1987; Van de Werf 1992). Later zijn inwoners uit Turkije en Marokko in het kader van de gezinshereniging naar Nederland gekomen. Voor hen luidt het motief om zich hier te vestigen dat zij zich bij hun echtgenoot en vader wensen te voegen. Weer later zijn ook jonge mensen naar Nederland gekomen om te trouwen met een Turkse of Marokkaanse partner die reeds in Nederland woonachtig is.

Ongeacht het motief waarom men zich in Nederland vestigt, kunnen wij verschillende houdingen onderscheiden die de migranten en hun gezin innemen ten opzichte van de Nederlandse samenleving. Als eerste noemen wij dat deel van de migrantengezinnen dat zich gesloten opstelt. In deze families handhaaft men strikt de leefwijze zoals men dat tot dan toe gewend is geweest. Het zich houden

aan godsdienstige regels neemt daarin een heel eigen plaats in. Deze gezinnen cultiveren in Nederland de lokale gewoonten en godsdienstige rituelen in de vorm zoals men ze mee heeft genomen uit het land van herkomst. Er vindt bij sommigen een zekere verstarring plaats. Elke verandering zien zij als ‘verloedering’ in de richting van de Nederlandse samenleving. Een hele andere categorie vormen die gezinnen die zich juist openstellen voor contacten met de ontvangende samenleving. Zij onderhouden bijvoorbeeld een prettige relatie met hun Nederlandse burens.

In ‘Verschillend als de vingers van één hand’, een onderzoek naar het functioneren van Turkse gezinnen in Nederland, onderscheiden Rişvanoğlu-Bilgin, Brouwer en Priester twee typen gezinnen: het traditionele gezinstype met een geringe mate van participatie en het moderne gezin met een hoge mate van economische, institutionele en sociale participatie (Rişvanoğlu-Bilgin e.a. 1986). In hun onderzoeksverslag citeren zij als voorbeeld van het traditionele gezinstype een Turkse vrouw:

‘Ons huis is bijna iedere dag vol met bezoek. Wij zijn nooit alleen. Op oudejaarsavond hebben wij thuis een feest georganiseerd. De jongeren dansten tot diep in de nacht. Bijna ieder weekend komen wij met twee of drie gezinnen bij elkaar, anders is het leven erg saai’.

Het gezin van deze vrouw is exemplarisch voor een gezin dat goed functioneert in de eigen gemeenschap. In die zin is er geen sprake van isolement. Van dit gezinstype kunnen we zeggen dat het zich beweegt in de kern van de eigen cultuur, zoals men die van huis uit kent en meegenomen heeft naar Nederland. Door de grote mate van sociale controle binnen de eigen gemeenschap is de kans aanwezig dat de culturele en godsdienstige waarden en normen verstarren. Er is geen sprake van individueel isolement, maar wel spreken we in dit verband van een groeps-isolement. Wanneer wij met behulp van het model van Van den Berg-Eldering kijken naar de interactie tussen de Nederlandse samenleving en deze migrantenfamilie dan is er wellicht wel contact tot stand gekomen op institutioneel niveau, zoals bij het zoeken naar huisvesting, en bij het bepalen naar welke school de kinderen zullen gaan. Wat de persoonlijke relaties betreft, vindt de vrouw bevrediging voor haar behoefte aan contact binnen de Turkse gemeenschap. Entzinger beschrijft dit moment in het migratieproces als het etnische minderheden model. Essed volgend, zouden wij bij deze vrouw de vraag kunnen verwachten: ‘Wanneer gaan wij terug naar huis?’

In hetzelfde rapport treffen we het citaat aan van een vader, die roddel en achterklap, voortkomend uit de sterke sociale controle van de Turkse gemeenschap, wil vermijden. Zijn gezin behoort tot wat Rişvanoğlu-Bilgin c.s. het moderne gezinstype noemen. De man zegt:

‘Ik heb dit huis gekocht in deze wat duurdere wijk, omdat ik hier op zekere afstand van de Turken kan wonen. Wij kunnen ons hier vrijer gedragen, mijn dochters lopen niet ‘bedekt’ rond. En hier, op afstand, trek ik mij de roddels die daarover rond gaan minder aan’.

Deze man is een voorbeeld van wat wij beschreven hebben bij het assimilatiemodel. De afstemming op de Nederlandse waarden en normen heeft in die mate plaats gevonden dat zijn Turks-zijn als het ware onzichtbaar is geworden in de buurt. Mogelijk beweegt deze vader zich op de daarvoor geëigende momenten flexibel tussen kern en periferie van de vertrouwde eigen cultuur. Hij

ervaart echter de banden van de eigen cultuur ook als knellend en geeft de indruk niet alleen lid te willen zijn van de Turkse gemeenschap, maar oriënteert zich nadrukkelijk eveneens op de Nederlandse samenleving. Mogelijk zouden we bij hem de vraag kunnen aantreffen: ‘Gààn wij terug naar huis?’, zoals Essed dat zo kernachtig weergeeft.

In hun rapport geven Rişvanoğlu-Bilgin c.s. tenslotte een voorbeeld van een gezin met een hoge mate van participatie aan de Nederlandse samenleving. Eén van de gezinsleden zegt:

‘In de zomer, als mijn benedenbuurman in de tuin zit en hij ziet mij, dan roept hij: ‘Hé, Ali, kom even een kopje koffie halen’. En dat doe ik dan altijd, ik vind het heel gezellig’. De vrouw van deze man zegt: ‘Ik zeg bijvoorbeeld wel eens tegen mijn buurvrouw, misschien ga ik wel verhuizen. Dan roept ze verschrikt: ‘Waarom, wij hebben het hier toch goed samen!’.

Deze dialoog wijst op het proces dat zich tussen assimilatie en integratie bevindt. Niet duidelijk is uit dit fragment in welke mate zij hechten aan het behoud van de eigen cultuur. Duidelijk is wel dat dit gezin zich niet terugtrekt, maar juist ingaat op de uitnodigende en open houding van de Nederlandse burens. De opmerking van de vrouw over een eventuele verhuizing, lijkt meer een onderdeel van het spel in het verkrijgen van bevestiging van de eigen plaats in de buurt, die dit gezin verworven heeft. Duidelijk wordt uit het korte fragment van dit migrantenechtpaar dat de buurt en de persoonlijke contacten die mensen daarin hebben, een belangrijke rol spelen in het integratieproces. Wanneer wij de gedachtegang van Essed volgen stellen deze man en vrouw geen vraag meer ten aanzien van het naar huis gaan. Zij zullen stellig verkondigen ‘wij gáàn niet terug naar huis, wij zijn thuis!’

Thurlings beschrijft het proces van de veranderingen in de samenleving als een ‘institutionele spiraal’ (Thurlings 1980, 50). Wij gebruiken het model van Thurlings om de gewijzigde opstelling van migranten te beschrijven. Wij hanteren het dan zoals hij dat zelf aan het einde van zijn opstel wenst, namelijk ‘als een referentiekader bij het beschrijven van de veranderingen die plaatsvinden’ (Thurlings 1980, 55).

De eerste fase van de institutionele spiraal begint zodra meerdere individuen tot de ontdekking komen dat de moeilijkheden die zij ondervinden, door anderen worden gedeeld en zo een basis voor sociaal contact kunnen zijn. Het gevolg is dat men steun zoekt bij elkaar en tot uitwisseling van gevoelens komt, schrijft Thurlings. De moskee blijkt voor de meeste migranten de eerst aangewezen plaats om met elkaar van gedachten te wisselen over de eigen plaats in de Nederlandse samenleving. De moskeegemeenschap vormt als het ware een opiniegroep.

De collectieve deviantie gaat duidelijk een duidelijke stap verder. Dat kan samenvallen met het feit dat men zich realiseert niet alleen te staan. De moslims profileren zich, als gevolg van het bewustwordingsproces dat in de opiniegroep gestimuleerd is, duidelijker als een autonome groepering in de samenleving. Zij organiseren zich op grond van hun godsdienstige overtuiging. Daarbij maken zij gebruik van de in Nederland bekende structuur van de verzuiling.

Thurlings noemt als voorbeeld van de overgang van opiniegroep (de herkenning) naar collectieve deviantie (de profilering) de homobeweging. Deze beweging heeft zich georganiseerd als een subculturele institutie. Een toevallige groep van

gelijkgezinden heeft zich samengevoegd in een netwerk en georganiseerd tot een eigen institutie. Een ander voorbeeld dat Thurlings aanhaalt is de jeugdbeweging (opiniegroep) die tot een eigenstandige subcultuur uitgroeit, de jeugdcultuur (de profilering). In het geval van de jeugdbeweging treedt nog een ander mechanisme in werking. De controlerende instantie, de overheersende cultuur, staat de subculturele elementen om te beginnen oogluikend toe, en schrijft ze de functie toe van *'Ventilsitte'*. In het geval van de jeugdcultuur zijn in bepaalde gevallen de specifieke uitingen daarvan tot symbolische deviantie gereduceerd door de dominante cultuur. Dit proces van de-institutionalisering, zo stelt Thurlings, hoeft op zich nog niet tot een blijvende verandering te leiden, al zal het zeker een bepaalde ontwrichting met zich meebrengen. Re-institutionalisering vindt pas plaats 'wanneer de deviante subculturele groeperingen vitaal genoeg zijn om uit de kluisters van de dominante institutionele structuren los te breken'. (Thurlings 1980, 51). Dat is een overgang van *private troubles* naar *public issues*. Men overtreedt de heersende normen niet meer alleen om deviant gedrag ten toon te spreiden, men vecht de gangbare praktijken ook aan. Dat betekent dat men argumenten moet aandragen voor een gewenste verandering. De deviante groep moet zelf een ideaal mens- en maatschappijbeeld ontwikkelen. Dat kan betekenen dat de bestaande orde een wijziging ondergaat, die de aanvankelijke deviantie als het ware incorporeert.

Wij zullen in het volgende bezien op welke manier de deviantie (de vreemdeling en de andere cultuur van de 'gastarbeider') in de Nederlandse cultuur is opgenomen, in welk opzicht de samenleving veranderd is. Met andere woorden: in hoeverre heeft de veranderde vraag van de migrant zoals Essed die zo pakkend heeft geformuleerd, geleid tot processen van de-institutionalisering en re-institutionalisering. Wij richten ons in de volgende paragraaf met name op de veranderingen op het gebied van godsdienst. In het volgende hoofdstuk beschrijven wij de ontwikkelingen in het onderwijs. Daarbij willen wij niet uit het oog verliezen dat veranderingen, behalve als de- en re-institutionalisering, ook plaatsvinden op een veel geruislozer manier. Als voorbeeld denken wij daarbij aan de veranderingen in de alledaagse onderwijspraktijk van de dagopening en het vieren van verschillende feesten.

De bouw van moskeeën is één van de gebieden waarop de overheid actief een rol heeft vervuld en die bijgedragen heeft aan de institutionalisering van de Islam in Nederland. In de volgende paragraaf zullen wij de moskee als zichtbaar teken van de andere godsdienst in de Nederlandse cultuur nader beschrijven.

2.9 Godsdienst in de migrantencultuur

Hiervoor hebben wij een aantal kenmerken van een cultuur genoemd, waaronder enkele opvallende zo niet conflicterende verschillen tussen de uiteenlopende in Nederland aanwezige culturele groepen. Een belangrijk onderscheid ligt, naast het beschreven verschil van de opvatting over de lokalisering van het 'zelf', in het feit dat de Nederlandse samenleving gesecculariseerd is terwijl de Turkse en Marokkaanse cultuur in sterke mate versmolten zijn met de waarden van de Islam. Godsdienstig-zijn, hebben wij geconstateerd, is in Nederland een kwestie van overtuiging en in steeds sterkere mate een kwestie van keuze. Voor mensen

die zijn opgegroeid en gesocialiseerd in Marokko en Turkije is godsdienstig-zijn een vanzelfsprekendheid. Zowel in substantieel opzicht als in functioneel opzicht verschillen de betekenissen van het Christendom en de Islam voor de beide groepen gelovigen in Nederland. Weliswaar is het Christendom getalsmatig de grootste godsdienst in Nederland, haar invloed is aanmerkelijk minder sterk en strekt zich minder ver uit dan de invloed van de tweede grote godsdienst: de Islam (Hampsink 1992, geciteerd door Can en Can-Engin 1997). Voor moslims strekt de invloed van de Islam zich verder uit dan alleen het godsdienstige domein. In haar proefschrift over de interreligieuze dialoog van gemengd gehuwden, beschrijft de theoloog Speelman de rol van *boundary markers* in het contact tussen belijders van verschillende godsdiensten (Speelman 2001, 39). Zij baseert zich daarbij op de theorie van de Noorse antropoloog Fredrik Barth. Zij bespreekt de verschuivende invulling van speerpunten in de moslimse of christelijke identiteit. Kerstfeest en Ramadan noemt zij als voorbeeld van dergelijke speerpunten. Op welke manier mensen omgaan met dergelijke hoogtijdagen is afhankelijk van de culturele context. Dát het hun levensritme beïnvloedt, bepaalt volgens Speelman de christelijke, dan wel islamitische identiteit. *'Thus the ways in which the Dutch celebrate Christmas have changed over the years, while the notion that one ought to do something at Christmas has not disappeared'* schrijft zij over Christenen (Speelman 2001, 39). Datzelfde kunnen wij zeggen ten aanzien van de Ramadan in het leven van de moslims. Meer echter dan de christelijke identiteit, dringt het moslim-zijn door tot in alle aspecten van het leven, het is een leefwijze. Zij verbindt gelovigen met elkaar en legitimeert het handelen van de mensen. Voor de meer dan een half miljoen moslims in Nederland vervult de Islam die rol. Die samenbindende en legitimerende functie is in het Christendom, de eerste godsdienst in Nederland, door het proces van secularisatie sterk afgenomen.

De indruk zou kunnen ontstaan dat de 'gastarbeiders' de Islam naar Nederland hebben gebracht. Echter, al lang voor de komst van de eerste 'gastarbeiders', waren er moslimse gemeenschappen in Nederland. Zij waren alleen niet zo zichtbaar aanwezig in de Nederlandse cultuur.

De eerste islamitische gemeenschap in Nederland is gevormd door Indonesiërs, die zich in 1932 organiseerden in wat men later de Indonesische Islamitische Vereniging is gaan noemen. Nadat in 1949 Indonesië onafhankelijkheid heeft verworven, neemt in Nederland de belangstelling en de studie van de Islam toe (Andree e.a. 1990, 24). In 1951 komen Molukse moslims naar Nederland. Deze groep bestaat uit zeventig gezinnen. Lange tijd zijn er geen aparte gebedsruimten voor deze moslims. De eerste moskee in Nederland is in 1955 gebouwd in Den Haag, de Mobarak moskee. Deze moskee vormt jarenlang 'het meest duidelijke zichtbare symbool van islamitische presentie in Nederland' (Landman 1992, 30). Deze moskee is gebouwd op initiatief van de *Ahmadiyya*-beweging, een missionaire stroming die vanuit Londen in Nederland bekendheid wilde geven aan de Islam. Men heeft veel aandacht besteed aan contacten met prominente personen uit de Nederlandse samenleving, en ambassadeurs van de islamitische landen. De *Ahmadiyya*-beweging is in staat geweest zich een zeker aanzien alsook officiële erkenning te verwerven. Zij heeft op die manier de basis gelegd voor een latere institutionalisering van de Islam in Nederland.

In 1954 verschijnt door haar toedoen de eerste vertaling van de koran in het Nederlands. Nadat in het midden van de zeventiger jaren ook andere islamitische organisaties in Nederland worden opgericht, verliest de *Ahmadiyya*-beweging haar vooraanstaande positie. In 1975 is een aantal organisaties samengegaan in de Federatie van Moslimorganisaties. Door haar getalsmatig overwicht overvleugelt zij de *Ahmadiyya*-beweging, waardoor deze laatste organisatie in de marge is verdwenen (Landman 1992, 31).

In 1956 is, in het woonoord Wyldemerk bij Balk (Friesland) voor islamitische Molukkers, de tweede moskee in Nederland tot stand gekomen. Het was 'een eenvoudig gebouw, maar wel met alle kenmerken van een moskee, inclusief een minaret' (Landman 1992, 35). De Molukkers uit Balk zijn later, in het kader van herhuisvestingsoperaties, gaan wonen in Waalwijk en Ridderkerk. Deze laatste groep heeft in 1984 De Moskee *Bait al-Rahman* gebouwd. In Waalwijk is in 1990 de Moskee *an-Nuhr* geopend. Deze moskee heeft als bijzonderheid de verdeling van de gebedsruimte in twee achthoeken van gelijke grootte. Eén van deze achthoeken is bestemd voor de vrouwen.

Hierboven hebben wij gesignaleerd dat in de eerste jaren dat er 'gastarbeiders' in Nederland zijn, tot aan het begin van de tachtiger jaren, het geloofsaspect van hun leven vrijwel onzichtbaar is gebleven voor de samenleving. Binnen bedrijven zijn weliswaar gebedsruimten ingericht voor de werknemers, maar daarbuiten is, in die tijd, van de Islam nog weinig te merken (Rath e.a. 1996, 4). In Almelo is in 1975 een moskee gebouwd op initiatief van de arbeidskrachten die ten behoeve van de textielindustrie uit Turkije naar Nederland zijn gehaald. De bouw van deze moskee valt onder een bestaande regeling en krijgt als enige in Nederland een bijdrage van vijftig procent van de stichtingskosten op grond van de Wet Premie Kerkenbouw. Deze wet is in 1975 buiten werking gesteld. Eldering schrijft daar later over: 'De minderheden kunnen gebruik maken van het juridisch kader dat ontwikkeld is naar aanleiding van de religieuze verscheidenheid in Nederland. Ze komen wat dat betreft in een gespreid bed en hoeven hun rechten wat dat betreft niet te bevechten' (Eldering in: Comenius 1993, 14). Dat is ook waarop gedoeld wordt als men zich de vraag stelt of en in hoeverre de Nederlandse traditie van verzuiling kan dienen als model voor emancipatie van islamitische migranten (Rath e.a. 1996, 3). Nederland kent voor groepen die zich organiseren op grond van godsdienst, een structuur waarin de minderheden zich kunnen voegen. 'De vrijheid van godsdienst en levensbeschouwing is in Nederland zodanig geregeld dat iedere levensbeschouwelijke of godsdienstige groepering een beroep kan doen op de wettelijk verankerde mogelijkheden en faciliteiten', stelt ook Rath vast (Rath e.a. 1996, 12). De 'gastarbeiders' zijn weliswaar niet degenen die de Islam naar Nederland gebracht hebben, zij zorgden er wel voor dat deze godsdienst nadrukkelijk aanwezig en zichtbaar is geworden in de samenleving. Een samenleving waarin godsdienst als religieus gevoel aanwezig is, ziet zich daardoor geconfronteerd met een godsdienst met een sterke institutionaliseringstendens (Miedema 2001).

2.9.1 de moskee

De bouw van moskeeën is de eerste stap in de richting van institutionalisering van de Islam in Nederland. Begon het in de vijftiger jaren met één moskee in Den

Haag, in 1975 is de moskee in Almelo de vierde die gebouwd wordt, en in 1990 zijn er 300 moskeeën in Nederland, in 128 gemeentes. In 2000 telt Nederland ongeveer 500 moskeeën.

De gebedsruimten zijn in het begin sterk afhankelijk van het improvisatietalent van de mannen. Nadat de familiehereniging op gang is gekomen, neemt niet alleen de groei van het aantal gebedsruimten toe, maar groeit ook de aandacht voor de bouwstijl van de moskee. De moskeeën komen vaak tot stand met behulp van Nederlanders uit de wereld van de kerken, de public relations en de financiële wereld.

Het blijkt moeilijk om voldoende financiële middelen te vergaren voor de bouw van moskeeën³⁷, omdat de mensen ook geld naar huis moeten en willen sturen. De geschiedenis van de stichting van moskeeën is er één van fondsenwerving en het vinden van de juiste locatie. Het blijkt dat de plannen voor de bouw van een moskee bij de Nederlanders in de betreffende buurten op grote bezwaren stuit. De moskee zorgt, in de ogen van de Nederlanders, voor veel overlast in hun buurten. Met name de bijeenkomsten gedurende de maand Ramadan, die laat in de avond en tot diep in de nacht plaats vinden, roepen bij omwonenden agressief gedrag op (Landman 1992, 53; zie ook Bovenkerk e.a. 1985, 281). Naast het argument van de geluidsoverlast, dat voornamelijk een rol speelt tijdens de Ramadan, wordt de vestiging van een moskee in de buurt ook gezien als 'een symbool van buitenlandse presentie en bestaat de vrees dat de aanwezigheid van de moskee nieuwe buitenlanders zal aantrekken' (Landman 1992, 53).

Aanvankelijk komen moslims van verschillende etniciteiten samen in één moskee. In 1978 echter heeft men in Nijmegen de gebedsruimte voor Turken en Marokkanen gescheiden omdat de samenwerking tussen beide groepen moslims stroef verliep. Door ernstige verschillen tussen diverse groepen moslims zowel naar etniciteit, als naar geloofsrichting, ook elders in het land, maakte het ideaal van de eenheid van de Islam plaats voor gescheidenheid.

Voor de moslimmigranten is de moskee allereerst de plaats van samenkomst om aan de verplichting van het rituele gebed te voldoen. Behalve gebedsruimte is de moskee ook een belangrijk ontmoetingscentrum. Als ontmoetingsruimte vervult het gebedshuis, naast de religieuze functie, tevens een sociale rol (Andree e.a. 1990, 45 e.v.). Mannen ontmoeten elkaar regelmatig in de moskee en bespreken met elkaar het leven als moslim in Nederland, en de belangrijke vragen zoals die door Essed geformuleerd zijn met betrekking tot een eventuele terugkeer.

Naast religieus- en sociaal centrum is de moskee ook een plek van waaruit andere faciliteiten voor de islamitische gemeenschap georganiseerd worden, zoals met name het koranonderwijs voor vrouwen en kinderen. De gezinshereniging die vanaf het midden van de zeventiger jaren gestalte krijgt, is er mede oorzaak van dat het koranonderwijs een belangrijk onderdeel van de activiteiten van de moskee vormt (Waardenburg in: Wagtendonk 1987). De volwassenen vreesden dat de hier opgroeiende kinderen snel van de Islam zouden vervreemden als zij geen godsdienstonderwijs zouden ontvangen. Behalve in het godsdienstonderwijs speelt de moskee eveneens een rol in het taalonderwijs. De taalproblemen van de

³⁷ Recent, na de aanslagen van 11 september 2001, is de discussie over de financiële bronnen van moskeebesturen en de contacten met de Arabische wereld weer opgelaaaid in het kader van wat genoemd wordt 'de wereldwijde strijd tegen het terrorisme'.

nieuwkomers worden ondervangen door taalcursussen in de moskee te laten plaats vinden (Lewis e.a. 1994, 28).

Vanuit de moskee ontplooit men ook initiatieven tot het oprichten van eigen scholen. De eerste scholen op islamitische grondslag zijn in 1988 in Nederland gevestigd, in Amsterdam, Rotterdam, Den Haag en Eindhoven. In 1989 wordt de eerste christelijk-islamitische school opgericht: de interreligieuze basisschool Juliana van Stolberg in Ede.

Moskee-organisaties bieden soms ook andere activiteiten aan dan alleen de traditionele activiteiten, zoals de mensen dat in hun land van herkomst gewend zijn. Zo organiseert men ook activiteiten op het gebied van de vrijetijdsbesteding, sport en onderwijs, waaronder korancursussen en cursussen in de Nederlandse taal. Sommige moskeeën beschikken over een bibliotheek, een winkel, en aparte lokalen voor verschillende bezigheden van vrouwen en jongeren. De moskee-vereniging heeft in sommige gevallen haar naam veranderd om aan te geven dat zij zich richt op meer dan alleen religieuze zaken. Men noemt zich bijvoorbeeld Turks Islamitische Culturele Vereniging. De lokale moskee als sociaal-maatschappelijke organisatie, met de *imam* als leider van de geloofsgemeenschap, heeft soms een beslissend stempel gedrukt op de mate van integratie van de Islamitische gezinnen in Nederland.

2.9.2 de *imam*

Voor moslims is de moskee een centrale ontmoetingsplaats, hebben wij hiervoor geschreven. In de moskee wisselen de mannen met elkaar van gedachten over belangrijke gebeurtenissen en toekomstige ontwikkelingen. De autoriteit in dezen is de *imam* of *hodja*. Dat geldt zeker voor religieuze zaken, maar ook voor meer wereldse zaken die specifiek de Nederlandse samenleving betreffen. Dat laatste is de aanleiding om naar *imams* te zoeken die op de hoogte zijn van de situatie waarin Nederlandse moslimjongeren opgroeien³⁸. Van *imams* en *hodja*'s die uit het land van herkomst gerekruteerd worden, kan dat niet altijd gezegd worden. Die *imams* zijn vaak weinig op de hoogte van de Nederlandse situatie. Ze verblijven slechts enkele jaren in Nederland en kunnen door hun gebrekkige kennis van de Nederlandse situatie weinig bijdragen aan de ontwikkeling van een Nederlands Islam, anders geformuleerd: het praktiseren van de Islam in een geheel andere context dan in Turkije of Marokko. Zij beheersen vaak de Nederlandse taal onvoldoende, hetgeen met name tot problemen leidt bij het eventueel verzorgen van de godsdienstlessen op openbare scholen.

Het Turkse Directoraat voor Godsdienstzaken *Diyanet* zendt *imams* uit naar Nederlandse moskeeën, die representant zijn van de officiële Islam in het land van herkomst. De *Süleymanlı*-beweging, de *Milli Görüş* en de Alevieten behoren naar Turkse maatstaven tot de parallelle Islam. De Marokkaans-islamitische organisatie UMMON wordt geassocieerd met de officiële Islam. Van een organisatie van de parallelle Islam is geen sprake binnen de Marokkaanse gemeenschap.

³⁸ Met enige regelmaat is er sprake van de oprichting van een Nederlandse *imam*-opleiding. Tot op heden is een dergelijke opleiding echter nog niet gerealiseerd.

2.10 Het beleid van de overheid

Het beleid van de overheid is aanvankelijk gericht op het beantwoorden van de vraag van de arbeidsmigranten: 'Wanneer gaan wij terug naar huis?'. Het beleid houdt zich voornamelijk bezig met de eigen cultuur van de migranten, gericht op datgene wat nuttig en noodzakelijk is om zich bij terugkeer weer snel te kunnen aanpassen aan en invoegen in de structuren van het land van herkomst. In een later stadium, als de migrant zich de vraag stelt of hij terug zal keren naar huis, en zich oriënteert op de mogelijkheden zich een positie te verwerven in de Nederlandse samenleving, krijgt het minderhedenbeleid een plaats als onderdeel van de verzorgingsstaat. In die jaren heeft men zich gerealiseerd dat de migranten over het algemeen in een achterstandssituatie verkeren wat betreft hun sociaal-economische positie. Het minderhedenbeleid richt zich vanaf dat moment vooral op het verbeteren van de achterstandssituatie waarin veel migranten terecht zijn gekomen. Dat heeft echter niet altijd geleid tot het gewenste resultaat op de langere termijn. Van de maatregelen van het achterstandsbeleid met betrekking tot de achterstandssituatie waarin veel allochtonen verkeerden, blijken allochtonen minder te profiteren dan autochtone Nederlanders (Van der Werf, 1992). In de dag- en weekbladen is zelfs gesproken van een 'mislukt minderhedenbeleid'. Dit soort uitspraken hebben met name betrekking op het hoge percentage werklozen onder allochtonen, en op het ontstaan van 'concentratiescholen', in de volksmond 'zwarte scholen' genoemd. Op andere terreinen heeft de overheid door haar bemoeienis ook wel kleine successen geboekt, zoals op het gebied van de huisvesting.

Terugkijkend is de ontwikkeling van de visie ten aanzien van de minderheden in het overheidsbeleid te verdelen in een aantal fasen, aldus Van der Werf (1992). Om te beginnen ziet de overheid de aanwezigheid van buitenlandse werknemers als een tijdelijk probleem. Men spreekt over 'gastarbeiders'. In een volgende fase signaleert de overheid de 'levenslange tijdelijkheid'. De lange duur mondt uit in het scheppen van voorwaarden voor de gezinshereniging. In deze tweede fase verschijnt het rapport 'Allochtonenbeleid' van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.

In het rapport 'Allochtonenbeleid' zien wij het overgangaspect sterk naar voren komen. Aan de ene kant pleit men voor algemene maatregelen, aan de andere kant krijgen voorzieningen die specifiek op bepaalde groepen zijn gericht alle aandacht³⁹. Als laatste noemt Van der Werf de fase vanaf 1980 waarin men de vraag formuleert of het nog wel wenselijk is om te spreken van 'minderhedenbeleid'. Men vraagt zich af of het niet beter is beleid te ontwikkelen dat gericht is op het verbeteren van groepen die in een achterstandssituatie verkeren, waaronder zich weliswaar veel allochtonen bevinden, maar waartoe ook

³⁹ M. Kunst en S. Pels geven uit de zorg voor migrantenvrouwen bij de Riagg een voorbeeld waaruit de tweeslachtigheid in het overheidsdenken duidelijk naar voren komt: '... intensivering van het algemene beleid op de terreinen van arbeid, onderwijs en volwasseneneducatie (zal) specifieke maatregelen voor allochtonen ... grotendeels overbodig maken. Anderzijds: ... is enkele jaren geleden te lichtvaardig besloten tot afschaffing van de ... hulpverlening aan allochtonen en de gevolgen hiervan zijn onvoldoende opgevangen binnen het reguliere welzijnswerk'. (in: *Psychologie en Maatschappij*, 70 jaargang 19 nummer 1, maart 1995).

bepaalde Nederlandse bevolkingsgroepen behoren. In de Minderhedennota van 1983 legt de regering de nadruk op het verbeteren van de maatschappelijke participatie, versterking van de rechtspositie, en de aanpak van de sociale en economische achterstand (Van der Werf 1992, 38-39). In deze beleidsvoornemens past het om samen met de betrokkenen om de tafel te gaan zitten voor de bevordering van een actieve betrokkenheid bij het eigen emancipatieproces.

Het overheidsbeleid dat in eerste instantie gericht is op de terugkeer van de 'gastarbeiders', is veranderd in een beleid dat gericht is op een gelijkwaardige positie van de allochtone Nederlanders in de samenleving.

In de beleidsdocumenten, die stammen uit de beginperiode van het overheidsdenken ten aanzien van de nieuwkomers, komt de Islam amper voor. In de 'Nota buitenlandse werknemers' van 1970 staan slechts twee zinnen over de Islam (Rath e.a. 1996, 26). De niet-christelijke levensovertuiging van de nieuwkomers is nog niet in beeld. Er is op dat moment geen sprake van een totaalvisie op de positie van de Islam in Nederland. Men gaat lange tijd uit van de tijdelijkheid van het verblijf van de 'gastarbeiders'. Voorzover er in de beginjaren al sprake is van speciale voorzieningen voor moslims, dan worden die getroffen in het kader van het 'behoud van de eigen identiteit' en gericht op terugkeer naar het land van herkomst. De Islam ziet men als een 'culturele uiting' van etnische minderheden in Nederland (Rath e.a. 1996, 28). Pas aan het eind van de jaren tachtig begint de discussie op gang te komen over de vraag 'hoeveel ruimte islamitische nieuwkomers zouden moeten krijgen voor de oprichting en instandhouding van eigen instituties' (Rath e.a. 1996, 30).

Over het algemeen heeft de Nederlandse overheid, in het kader van haar minderhedenbeleid, positief gestaan tegenover het creëren van voorzieningen waarvoor wettelijk een basis aanwezig was. Waar regelingen aanwezig waren voor de relatie van de overheid tot de kerken, zijn die onverkort van toepassing geacht op islamitische religieuze organisaties.

In het kader van de discussie over de eigen instituties spreekt men wel over een islamitische zuil 'als emancipatieroute' (Rath e.a. 1996, 58 e.v.). De verschillende groepen etnische minderheden richten hun eigen culturele verenigingen op. Eldering is van mening dat hiermee het cultureel pluralisme zoals in haar ogen bedoeld door Van den Berghe (1967), werkelijkheid is geworden (Eldering 1993, 10). Men gaat er vanaf nu openlijk van uit dat de migranten niet langer tijdelijk in de Nederlandse samenleving aanwezig zijn. Het beleid richt zich er vanaf 1979 op dat allochtonen blijvend deel zullen uitmaken van de samenleving. In het rapport 'Etnische minderheden' van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid wordt gesteld dat: 'het ... beter was tot een samenhangend integratiebeleid te komen, dat erop gericht zou zijn deze groepen een plaats te geven in de Nederlandse samenleving' (Van Tillo 1998, 99). De allereerste aanzetten van die gedachte vinden wij reeds bij de aanpak van de problematiek rond de Molukse gemeenschap. Reeds in 1959 stelt de commissie Verwey-Jonker voor een 'meer actieve deelname van Molukkers in de Nederlandse samenleving, zonder het eigen groepsleven van de Ambonezen te zeer aan te tasten' (Landman 1992, 33). Drie uitgangspunten staan in de discussie over de eigen geïnstitutionaliseerde organisatievormen centraal, namelijk de godsdienstvrijheid,

de rechtsgelijkheid en de scheiding van kerk en staat. De institutionalisering van de diverse culturen en verschillende godsdiensten loopt parallel aan de discussie erover.

In dit hoofdstuk is allereerst de culturele dimensie beschreven van de veranderingen in de Nederlandse samenleving, mede beïnvloed door de komst van 'gastarbeiders'. We hebben aandacht besteed aan een tweetal processen die invloedrijk zijn geweest, namelijk de secularisatie, die gepaard is gegaan met het proces van ontzuiling, en de multiculturalisering. De 'gastarbeiders' acclimatiseerden in een monoculturele samenleving, integreerden en door hun emancipatie transformeerden zij de Nederlandse monoculturele maatschappij tot een pluralistische samenleving. De 'gasten' blijken 'blijvers' te zijn. Zij zijn zowel in eigen instituties als in eigen godshuizen zichtbaar aanwezig. Dat proces van ogenschijnlijk afwezig naar zichtbaar aanwezig, vertaalt zich in de verschillende namen waarmee zij niet alleen als groep zijn aangeduid, maar waarmee tevens hun positie in de samenleving woorden krijgt. Van 'gastarbeiders' zijn zij geworden tot leden van 'etnische minderheden' en rond de laatste eeuwwisseling zijn de voormalige nieuwkomers in de ogen van sommigen 'mede-landers'.

In het volgende hoofdstuk spitsen wij ons wat het veranderingsproces betreft toe op het onderwijs als het specifieke deel van de cultuur waarin voor autochtone en allochtone kinderen de tweede socialisatie plaatsvindt. Wij beschrijven in het derde hoofdstuk de invloed van ontzuiling en multiculturalisering op het onderwijs, en de manier waarop het onderwijs gereageerd heeft op die maatschappelijke ontwikkelingen.

Hoofdstuk 3 Veranderend onderwijs

3.1 Inleiding

In de Nederlandse cultuur neemt het onderwijs een belangrijke plaats in. Kinderen brengen een groot deel van de dag en een groot deel van hun jonge leven op school door. Nederland kent een leerplicht voor kinderen van vijf tot zestien jaar, met de mogelijkheid om vanaf vier jaar naar school te gaan. De voorschoolse periode in de crèche, en naschoolse opvang in het kader van de Brede School behoren aan het begin van de eenentwintigste eeuw steeds vaker tot het normale leefpatroon van ouders en kinderen.

In het onderwijs vindt socialisatie in de Nederlandse cultuur plaats. Zowel het beschreven curriculum als het verborgen curriculum van de school bevatten diverse cultuur-elementen. De Nederlandse cultuur draagt men op meerdere manieren over in het onderwijs. Niet alleen tijdens de momenten waarop expliciet cultuur-elementen zoals gewoonten en waarden ter sprake komen, of locale- of vaderlandse geschiedenis. De cultuur is verweven in de inrichting van het gebouw, de aankleding van de klaslokalen, en de invulling van de ‘vrije ruimte’ op het rooster. De school werkt binnen de verschillende manieren waarop zij zich profileert aan de overdracht van de Nederlandse cultuur, en van de schooleigen subcultuur.

Dit proces, ook wel aangeduid met de term ‘inculturatie’, vindt in het onderwijs eveneens plaats door de manier waarop de leerkracht met de leerlingen omgaat. De leerkracht is voor de leerling het rolmodel van een ‘Nederlands burger’. In die functie concretiseert zij⁴⁰ voor de leerlingen waarden en normen. Wanneer een leerkracht bijvoorbeeld tegen een leerling zegt dat hij niet mag spieken, is zij niet alleen bezig de rekenvaardigheden van het kind te toetsen, maar leert zij de leerling tevens dat het in Nederland ‘normaal’ is dat elk kind individueel prestaties levert en daarop beoordeeld wordt. Individualiteit is een waarde, die in de westerse samenleving hoog aangeschreven staat; zelfstandig werken is de norm; ‘niet spieken’ een regel die daar bij hoort. Pels constateert dat ‘aan het Nederlandse onderwijs ... impliciet een cultureel model ten grondslag [ligt], dat bijvoorbeeld individualisme en egalitarisme als uitgangspunt heeft’ (Pels in Comenius 1993, 52; zie ook Pels 1991). Sociale omgangsvormen draagt de leerkracht over door haar doen en laten in de klas. De manier waarop zij omgaat met conflicten is daar een voorbeeld van. Zwijgt zij ruzies op het schoolplein dood, en gaat ze na een uitbarsting van agressiviteit op het plein, na de pauze over tot de orde van de klas, of is een dergelijk incident voor haar aanleiding met haar leerlingen te bespreken wat er gebeurd is en op welke andere manieren ze uiting kunnen geven aan boosheid of teleurstelling. Laat de leerkracht verschillende meningen en standpunten van de kinderen naast elkaar bestaan, zonder ze met elkaar te confronteren, of stimuleert zij haar leerlingen een eigen mening te vormen in dialogische werkvormen. Dat laatste is bijvoorbeeld zichtbaar wanneer

⁴⁰ Wanneer wij spreken over de leerkracht in het Nederlandse (basis-)onderwijs, doen wij dat in de verwijzende vorm als ‘zij’, omdat de leerkracht, ‘hij’, in verreweg de meeste gevallen een vrouw is.

een leerkracht niet zomaar als antwoord van een leerling accepteert ‘in mijn familie vinden we dat goed om te doen’. De leerkracht zal in dat geval doorvragen en bij het kind informeren ‘wat vind jij er zelf dan van?’, om vervolgens een ander kind te laten ontdekken wat het verschil of de overeenkomst is met het eigen gezin. De omgang van de leerkracht met de leerling, en het stimuleren dan wel afwijzen van bepaald gedrag van leerlingen onder elkaar, is ook een vorm van cultuuroverdracht. Cultuur en de ingrijpende veranderingen die Nederland in de tweede helft van de vorige eeuw heeft doorgemaakt, zijn in het vorige hoofdstuk uitvoerig beschreven. In dit hoofdstuk schetsen wij de veranderingen zoals die zichtbaar zijn geworden in een belangrijke institutie van de cultuur, namelijk het onderwijs.

3.2 Onderwijs in de cultuur

Het onderwijs is in de Nederlandse cultuur in het midden van de negentiende eeuw geïnstitutionaliseerd. Onderwijs is een onderdeel van het totale proces dat wij aanduiden met het begrip ‘opvoeding’. Vaak noemt men beide begrippen in één adem. We spreken van ‘onderwijs en opvoeding’. Daarmee geeft men aan dat het om een proces gaat waarin twee verschillende elementen nauw met elkaar verweven zijn. Met de term ‘onderwijs’ geven wij dat deel van de opvoeding aan, dat is uitbesteed aan professionals, de leerkrachten. In eerdere benamingen is de taak van het geven van onderricht herkenbaar: degene die het onderwijs verzorgt is ‘de onderwijzer’. Met de naam van het beroep ‘leerkracht’ in het basisonderwijs en ‘docent’ in het voortgezet en hoger onderwijs is hun taak in de opvoeding gegeven. Zij leren hun leerlingen, en stimuleren bij hun leerlingen een lerende houding. Zowel leren als opvoeden zijn inherent normatieve activiteiten: de leraar is leidsman, begeleider en voorbeeld in één⁴¹. De vraag die men zich in het onderwijs stelt is: wat moet met welk doel aan welke mensen worden geleerd en gedoceerd, op welk moment en op welke wijze? (zie: Meijer 1992, 8). Deze vragen zijn niet te beantwoorden zonder daarbij de cultuur te betrekken. Mensen zijn cultuur-lijke wezens, zij leiden hun leven in de door henzelf geschapen cultuur; zij richten hun leven in met behulp van door henzelf ontwikkelde regels, praktijken en artefacten (Meijer 1992, 9). In het vorige hoofdstuk hebben wij cultuur omschreven als een patroon van denken, voelen en handelen, dat zich centreert rond een kern van waarden en normen, en waaraan basisassumpties ten grondslag liggen. Het is die cultuur waarop volwassenen reflecteren, en waarvan zij aspecten aanwijzen die zij waardevol achten en waarvan zij het wenselijk vinden die over te dragen aan de nieuwe generatie. De school neemt daarom een belangrijke plaats in binnen de cultuur. De school is een instrument in het proces van de cultuuroverdracht.

De taak die volwassenen op zich nemen in de opvoeding beschouwen wij als een normatieve taak. Het betreft immers de vorming van hun kinderen op het gebied van waarden en normen. Wij positioneren onderwijs en opvoeding daarmee in de vormingstraditie. Kennis beschouwt men in die traditie als wetenswaardigheden over een sociaal geconstrueerde werkelijkheid. Niet alleen de overdracht van

⁴¹ De grondbetekenis van het werkwoord leren is ‘het volgen van een spoor’ (Etymologisch Woordenboek, Van Dale, Utrecht/Antwerpen 1989). Hierin is de taak vervat: de leerkracht bereidt het spoor voor, begeleidt in het spoor en stimuleert de leerling tot spoorzoeken.

kennis en vaardigheden, maar het leren deelnemen aan en reflecteren op de cultureel geconstrueerde, mens-afhankelijke werkelijkheid is cruciaal.

Het doel is de leerling te maken tot een adequaat deelnemer aan de cultuur (Wardekker 1994, 81). Leren in de vormingstraditie staat gelijk aan participeren. Er is geen sprake van overdracht van kennis, maar van transformatie van aangereikte kennis door de opvoeding⁴².

De normatieve taak ten aanzien van de opvoeding delen ouders, leerkrachten en docenten met elkaar. Deze normatieve taak, het proces van de overdracht, is doordrenkt met de waarden en normen die men overdragen wil. Wanneer volwassenen 'respect' als een belangrijk aspect kiezen om over te dragen, dan dient het overdragen zelf op respectvolle wijze te gebeuren. Dat geldt op soortgelijke wijze voor 'het geloof'. Volwassenen die 'geloof' waardevol vinden om over te dragen, moeten zelf 'gelovig' en 'geloof-waardig' zijn; *'practise what you preach!'*. Dat is ook wat Leune voorstaat als hij schrijft dat voor het succes van de school op het normatieve terrein geloofwaardige leermeesters een essentiële voorwaarde zijn (Leune in: Meijnen e.a. 1998, 39).

Generaties lang is men geloofwaardig gebleken in het overdragen van cultuur. Culturele patronen zijn doorgegeven en zijn in die zin tevens tot traditie geworden. In ons onderzoek nemen godsdienstige tradities, dat is traditie binnen de culturele traditie, een belangrijke plaats in.

In de verzuilde samenleving, zoals wij die in het vorige hoofdstuk beschreven hebben, garandeert de in de grondwet verankerde vrijheid van onderwijs het overdragen van verschillende en soms conflicterende waarden en normen. De verschillen in opvattingen zijn geïnstitutionaliseerd in het verzuild onderwijssysteem. Elke zuil binnen dat systeem heeft de mogelijkheid haar eigen waarden en normen te cultiveren en haar leden erin te socialiseren. Ten aanzien van het omgaan met 'anders-gelovigen' heeft elke zuil eigen 'modellen', modellen van en modellen vóór de veranderende werkelijkheid. In de volgende paragraaf geven wij eerst een schets van het verzuild onderwijs in Nederland. We introduceren daarin het begrip 'de identiteit van de school' om het gemeenschappelijke en het eigene van elke zuil, alsook de diversiteit binnen de zuilen te beschrijven. Daarna volgt een schets van de verschillende zuilen en onderwijsmodellen zoals die zijn ontstaan binnen de context van de multiculturele samenleving. Dit zijn modellen die hebben bijgedragen aan de profilering van de identiteit van de school.

3.3 Verzuild onderwijs

De vrijheid van onderwijs is in Nederland gebaseerd op het principe dat de eerste verantwoordelijkheid voor de opvoeding van kinderen bij de ouders ligt. In de leerplichtwet is vastgelegd dat ouders verantwoordelijk zijn voor het naar school gaan van het kind vanaf de eerste dag van de maand volgend op die waarin het kind de leeftijd van vijf jaar heeft bereikt (art. 3, Leerplichtwet 1969). Onder

⁴² Dat in tegenstelling tot de opvatting die men binnen de scholingstraditie in het onderwijs huldigt over de overdracht van kennis, namelijk dat kennis te verstrekken is en verwijst naar een objectieve aanwezige werkelijkheid (Wardekker 1997, 209 e.v.). Dit kennisbegrip is te karakteriseren als intellectueel en individualistisch.

‘vrijheid van onderwijs’ verstaan wij het recht van ouders het onderwijs in te richten op basis van een, al dan niet godsdienstige, levensbeschouwelijke overtuiging. De in de grondwet verankerde vrijheid heeft geleid tot het ontstaan van verschillende schooltypen. Naast de openbare scholen, waar geen keus is gemaakt met betrekking tot levensbeschouwing, kent Nederland ‘bijzondere’ scholen. Deze laatste groep scholen richt haar onderwijs in op grond van bepaalde levensbeschouwelijke uitgangspunten. Zo kent men onder meer protestants-christelijke scholen en rooms-katholieke scholen. De godsdienstige traditie vormt de bron voor de principes waarop het onderwijs binnen die groep scholen gestalte krijgt. In Nederland is men namelijk van mening dat ouders de gelegenheid moeten krijgen voor hun kinderen de school te kiezen die het beste aansluit bij de opvoeding zoals zij die zich wensen en daar in huiselijke kring vorm aan geven (Ploeger 1993, 285).

De school verwacht van de ouders dat zij hun betrokkenheid bij de school kenbaar maken door de identiteit van de school te onderschrijven, dan wel die te respecteren. Nadat ouders hun keuze voor een bepaalde school gemaakt hebben, worden zij geacht betrokken te blijven bij het aan leerkrachten gedelegeerde deel van de opvoeding. Ouders zijn betrokken bij de school op formele wijze, zoals door middel van het lidmaatschap van het schoolbestuur en de medezeggenschapsraad. Ook tonen ouders hun verbondenheid bij het onderwijs aan hun kinderen in meer informele, niet- of minder geïnstitutionaliseerde vormen, als leesmoeder, begeleider bij schoolreisjes of als lid van de ouderraad dan wel de oudervereniging⁴³. De ouderraad assisteert bij verschillende activiteiten in en buiten de school, zoals het sinterklaasfeest en de kerst- en paasviering, maar ook de verzorging van het leesonderwijs en het beheer van het documentatiecentrum.

De school van haar kant heeft naar de ouders toe een inspanningsverplichting. De school en de leerkrachten hebben de plicht te zorgen dat de noodzakelijke leerstof naar behoren onderwezen wordt. De school draagt zorg voor de verdere vorming van het kind (Smit en Claessens in: Hermans en Van Vught 1997, 108). Ouders vervullen als indirecte ‘afnemers’ van het onderwijs een kritische functie ten aanzien van de identiteit van de school, die de ‘kleur’ bepaalt waarin de leerstof aan de kinderen aangeboden wordt. Officieel heeft alleen het bevoegd gezag zeggenschap over de identiteit; ouders kunnen daar officieel geen invloed op uitoefenen. Het ministerie noemt een aantal thema’s waarop het wel van belang is dat er overeenstemming is tussen ouders en bevoegd gezag van de school. Met name noemt men het belang van gelijkgestemdheid op het gebied van het onderwijskundig beleid, pedagogisch klimaat, besteding van ouderbijdragen, lesrooster, buitencurriculaire activiteiten, buitenschoolse opvang, overblijfmogelijkheden, preventie van lesuitval, gedragsregels en kledingvoorschriften. Een aantal van deze zaken staan beschreven in het schoolwerkplan.

In het schoolwerkplan is ook beschreven op welke manier het levensbeschouwelijk onderwijs wordt ingevuld. Het doel, de leerinhoud, de

⁴³ Een oudervereniging doet in de praktijk vaak hetzelfde als een ouderraad. Een oudervereniging heeft echter volledige rechtsbevoegdheid; kent een notariële akte, en statuten; is een privaatrechtelijke persoon die gelden en goederen kan bezitten en beheren.

leermiddelen en de relatie tot kerkelijke activiteiten staan er beschreven. Ouders bepalen mede het levensbeschouwelijk onderwijs dat de leerkrachten op school geven, doordat zij in de medezeggenschapsraad en in het bestuur betrokken zijn bij de vaststelling en eventuele wijziging van het schoolwerkplan. De ouderraad kan in voorkomende gevallen advies daarover uitbrengen aan de medezeggenschapsraad.

Het kenmerkende van het bijzonder onderwijs is dat de optimale betrokkenheid van ouders in de bestuursvorm gegarandeerd is. Van meet af aan kennen bijzondere scholen een structuur waarbinnen ouders hun invloed direct kunnen aanwenden op de gang van zaken in de school. Het bijzonder onderwijs kent of de verenigingsvorm, waarbij het bestuur wordt samengesteld door verkiezing uit de leden, of een stichtingsvorm. In het laatste geval is het mogelijk het bestuur samen te stellen door middel van coöptatie. Dat de ouders op enige manier betrokken zijn bij de school door zitting te hebben in schoolbesturen is niet wettelijk verplicht. Het gebeurt echter wel op grote schaal. In de praktijk blijkt, aldus Smit en Claessens, dat schoolbesturen redelijk veel invloed hebben op het schoolbeleid, met name wat betreft godsdienstig-levensbeschouwelijke vraagstukken (in: Hermans en Van Vught 1997, 118).

Formeel kunnen ouders op twee manieren invloed uitoefenen op de identiteit van de school. Zo kunnen zij zitting nemen in het schoolbestuur of in de medezeggenschapsraad. Ouders van leerlingen van het openbaar onderwijs konden tot voor kort hun invloed slechts indirect uitoefenen, namelijk via het stemrecht voor de gemeenteraad. Het college van burgemeester en wethouders vormde tot enige jaren geleden het bestuur van de openbare school. Via het stemrecht waren de ouders betrokken het onderwijs van hun kinderen. Enige jaren geleden is daarin verandering gekomen. Als gevolg van de uitkomsten van het zogenoemde Schevenings Beraad zijn gemeenten ertoe overgegaan hun taak als lokale overheid te scheiden van de taak als bevoegd gezag van het openbaar onderwijs. De bestuurscommissie doet haar intrede, op basis van artikel 82 van de Gemeentewet. Op deze manier zijn ouders directer betrokken bij de school. De bestuurscommissies zijn vergelijkbaar zijn met de besturen van het bijzonder onderwijs.

Het standpunt dat ouders innemen ten aanzien van hun eigen geloofsovertuiging, is bepalend voor hetgeen zij in ouderraad en medezeggenschapsraad inbrengen wanneer er identiteitgerelateerde onderwerpen ter sprake komen.

Een goed leven, zoals God dat wil, is volgens sommige ouders uitsluitend als christen te realiseren. Het geloof neemt in hun leven een centrale plaats in. Het beïnvloedt de keuzes die zij maken ten aanzien van de opvoeding en het onderwijs van hun kinderen, alsook hun eigen keuzes ten aanzien van werk en vrije tijd. Voor hen is de communicatie met anders-gelovigen gericht op bekering tot de enige ware godsdienst, het Christendom. Andere geloofsovertuigingen sluiten zij uit van de weg naar het heil. Wij spreken in dit geval van het exclusiviteits-denken.

Anderen, die zich eveneens christen noemen, zijn van mening dat God niet alleen te kennen is middels het leven en de werken van Jezus, maar dat ook andere godsdiensten wegen tonen waardoor het contact met God mogelijk is. Het

gesprek met anders-gelovigen is voor hen gericht op het informeren over de eigen godsdienst, en de kennismaking met de unieke geloofsbeleving van de ander. Het gesprek voegt echter niets toe aan de eigen beleving van de godsdienst. Wij noemen dit het inclusiviteits-denken.

Er zijn ook christenen die het standpunt hebben dat alle godsdiensten gelijkwaardig zijn. Alle godsdiensten vinden volgens deze ouders hun oorsprong in de levensvragen en de basiservaringen van de mens. Deze ouders accepteren de verscheidenheid tussen de godsdiensten als een gegeven. Zij gaan het gesprek met de ander aan om de uniciteit van beider godsdienst te ontdekken alsmede de verbindende elementen. Zij stimuleren de interreligieuze dialoog, en gaan daarbij uit van een *'unitive pluralisme'* (Knitter 1986). Wij gebruiken hiervoor de term pluraliteits-denken. Pluraliteit krijgt zo een nieuwe inhoud als een eigentijds antwoord op het hedendaagse verschijnsel van de diversiteit van godsdienst en levensbeschouwing in de samenleving.

Wij zien overeenkomsten tussen de verschillende manieren waarop mensen zich verhouden tot hun godsdienstige traditie en de modellen die wij beschrijven, welke binnen de 'zuilen' zijn ontstaan in het omgaan met de 'anders'-gelovigen in het bijzonder onderwijs.

'Paradoxaal genoeg begint de geschiedenis van het bijzonder onderwijs met de creatie van het openbaar onderwijs', schrijven Thurlings en Van Vugt (in: Hermans en Van Vugt 1997, 28). Ten tijde van de Bataafse Republiek, aan het eind van de achttiende en het begin van de negentiende eeuw, beschouwt de Nederlandse overheid zichzelf verantwoordelijk voor het onderwijs. In de wet op het lager onderwijs van 1806 staat dat leerlingen moeten worden opgeleid 'tot alle maatschappelijke en Christelijke deugden'. Het onderwijs en de christelijke waarden en normen zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. In de Grondwet van 1814 in artikel 140 is het volgende over het onderwijs vastgelegd: 'Ter bevordering van Godsdienst, als een vaste steun van den Staat en ter uitbreiding van kennis is het openbaar onderwijs op de hooge, middelbare en lage scholen een aanhoudend voorwerp van zorg der Regering. De Soevereine Vorst doet van den staat dier scholen jaarlijks aan de Staten Generaal een uitvoerig verslag' (in: J.H. Meijssen, Min. O&W 1976).

De samenleving kenmerkt zich in de tijd van de republiek door beheerst pluralisme. De republiek is een staat waarin verschillende godsdienstige groeperingen naast elkaar bestaan. Zij integreren niet. Thurlings en Van Vugt schrijven dat de republiek echter van mening is dat 'de angst voor straf door God of mensen' moet worden vervangen door een 'redelijk inzicht in wat goed en kwaad is' (in: Hermans en Van Vught 1997, 29). Men vindt dat de verkondiging van de Christelijke deugden en zeden overgelaten moet worden aan de kerk. Wel tot haar taak rekent het openbaar onderwijs het overdragen van christelijke waarden en normen. In de scholen heerst dientengevolge een sfeer van bovenkerks Christendom. 'In het onderwijs dienden maatschappelijke en christelijke deugden boven geloofsverdeeldheid te worden gesteld, zoals het gestandaardiseerde Nederlands prioriteit had boven dialecten', aldus Thurlings en Van Vugt (in: Hermans en Van Vught 1997, 31). Hieruit blijkt dat men op dat moment in het openbaar onderwijs denominatieve godsdienstigheid beschouwt als een sub-culturele uiting van een algemeen geldend en aanvaard Christendom.

Men ziet het Christendom als een cultuurgodsdienst. De overheid financiert deze vorm van openbaar onderwijs. Ouders die denominatief gebonden christelijk onderwijs voorstaan, bevechten het recht om het onderwijs voor hun kinderen zo in te richten dat het aansluit bij de eigen geloofsovertuiging. Zij richten zelf hun eigen scholen op. In enkele gevallen zijn scholen opgericht door één of meerdere onderwijzers. Deze initiatieven vormen de aanzet tot het ontstaan van de zuilen in het onderwijs. Daarmee volgt het onderwijssysteem de scheiding der geesten zoals die op dat moment gekend wordt in de politiek. Later zal blijken dat het onderwijs de sector in de samenleving is waarin de verzuiling het langst stand houdt.

De protestant Groen van Prinsterer heeft aanvankelijk de mogelijkheid bepleit om de openbare school facultatief op te splitsen in scholen met een protestantse, katholieke en joodse signatuur. Toen dat een onmogelijkheid bleek te zijn, is hij een pleidooi gaan voeren voor bijzondere confessionele scholen.

De katholiek Mgr. J. Zwijsen toonde zich in eerste instantie een voorstander van de facultatief gesplitste openbare school. Evenals Groen van Prinsterer is hij later van standpunt veranderd, onder invloed van het heersende politieke klimaat. Hij heeft zich voorstander getoond van eigen katholieke scholen.

In 1861-1862 richt men de ‘Vereeniging ter Bevordering van het Christelijk Nationaal Schoolonderwijs’ (CNS)⁴⁴ op. Enige jaren daarvoor, in de onderwijswet van 1857, is het principe van de vrije bijzondere school vastgelegd. Bij die wet wordt ook de financiering van de bijzondere scholen geregeld. Het openbaar onderwijs, zowel als het bijzonder onderwijs worden vanaf dat moment door de overheid gefinancierd. Deze subsidieregeling houdt stand tot 1878, dan wordt ze ingetrokken. Dat bewerkstelligt een gezamenlijk optreden van de protestants-christelijke en rooms-katholieke onderwijsvertegenwoordigers. Zij bevechten eendrachtig de herinterpretatie van het gewraakte artikel in de onderwijswet van 1878 ‘zo dat subsidiëring van de bijzondere school er niet langer door uitgesloten werd’, aldus Thurlings en Van Vugt (in: Hermans en Van Vught 1997, 37). Voortaan vindt de financiering van het openbaar en het bijzonder onderwijs volgens dezelfde maatstaf plaats uit de staatskas. Het ‘verzuild’ onderwijs is bij wet geregeld. In Nederland is daarmee, in vergelijking met de omringende landen, een unieke situatie ontstaan.

De verzuiling in de samenleving, en daarbinnen het verzuilde onderwijssysteem, is op haar hoogtepunt in de vijftiger en zestiger jaren van de twintigste eeuw. In oorlogstijd zijn er weliswaar onder druk van de omstandigheden dwarsverbanden gegroeid tussen de zuilen, in vreedstijd streeft men naar een spoedig herstel van de vertrouwde situatie van vóór de oorlog. De verzuilde organisaties, zoals die zich voor de tweede Wereld Oorlog hebben ontwikkeld, herstellen zich snel om mee te werken aan de wederopbouw. Daarna dringen langzaam maar zeker culturele en maatschappelijke veranderingsprocessen van secularisatie en individualisme door tot binnen de muren van de zuilen.

⁴⁴ De Prinses Margrietschool en de Juliana van Stolbergschool behoorden beiden tot deze vereniging. De Juliana van Stolbergschool verlaat in 1990 CNS in verband met een verschil van mening over de concretisering van de identiteit van de school.

Ook tussen de zuilen worden muren geslecht. Het proces van ont-zuiling is niet te stuiten en het blijkt onomkeerbaar te zijn. Anders-denkenenden komen met elkaar in contact en reageren daar op verschillende wijzen op. Tussen de diverse subculturen van de tot dan toe beheerst pluralistische samenleving vindt wederkerig beïnvloeding plaats. Sommige personen vinden in een nieuwe subcultuur een zelfgekozen isolement; anderen komen tot een herinterpretatie van het eigen standpunt.

Het proces van ontzuiling, dat onontwarbaar verweven blijkt met secularisatie, individualisering en multiculturalisering, is in het onderwijs onder meer zichtbaar in het ontstaan van een heterogene leerlingenpopulatie van de confessionele scholen. Herinterpretatie van wat tot nu toe 'normaal' was wordt noodzakelijk. Het nieuwe isolement dat sommige groeperingen in een reactie op het ontzuilingsproces zoeken, blijkt uit de oprichting van bijzonder-neutrale scholen, zoals de reformatorische, vrijgemaakte, antroposofische, en later ook de islamitische en hindoe-scholen⁴⁵.

De secularisatie heeft invloed op de 'kleur' van de school. De secularisatie van de Nederlandse samenleving wordt zichtbaar in zowel de leerlingenpopulatie als in het team van leerkrachten binnen de school. Herbezinning op het eigene van de confessionele school in de gesecculariseerde en geïndividualiseerde samenleving zet de 'identiteit van de school' op de agenda. De multiculturalisering van de samenleving maakt de bespreking daarvan nog dringender. Van Kemenade zegt daarover al in 1968: 'de onderwijsvrijheid [bestaat] in Nederland hoofdzakelijk uit de, op zich zeer belangrijke juridische en financiële mogelijkheid om scholen voor de eigen bevolkingsgroep te stichten. De mogelijkheid om het onderwijs in deze scholen naar eigen inzicht vorm en inhoud te geven [...] is zeer gering en blijft in hoofdzaak beperkt tot het godsdienstonderwijs en de, toch vrij beperkte, inbreng der docenten afhankelijke nuanceringen binnen het wettelijk en feitelijk voorgegeven kader' (in: Thurlings en Van Vugt 1997, 51). Van Kemenade pleit voor exclusief katholiek onderwijs op lagere school niveau. Pluriforme religieuze vorming is daar zijns inziens niet mogelijk. Voor het voortgezet onderwijs geeft hij wel de voorkeur aan een pluriforme school. Pelosi heeft enige jaren daarvoor gepleit voor het 'openstellen van katholieke scholen voor 'andersdenkende' jeugd, voor interconfessionele samenwerking en voor positieve geestelijke pluriformiteit op de scholen (in: Thurlings en Van Vugt, 54). Schelfhout, directeur van het rooms-katholiek Bureau voor Opvoeding en Onderwijs is daar, als ongeveer enige uitzondering, heel positief over. Later, in 1972 als Schelfhout inmiddels staatssecretaris van Onderwijs is, pleit hij voor de samenwerkingsschool. Deze discussies leiden er toe dat in de jaren daarna samenwerkingsscholen en co-existentiescholen ontstaan. Thurlings en Van Vugt stellen daarbij de kritische vraag of dit een gevolg is van een principiële keuze voor de ontmoeting van levensbeschouwingen, of dat het is ingegeven door kwantitatieve stichtingsnormen.

Met name de multiculturalisering van de Nederlandse samenleving maakt dat de kwestie van de identiteit van een school aan de orde komt in de vraag of een

⁴⁵ De Juliana van Stolbergschool treedt in 1990 toe tot de Verenigde Bijzondere Scholen voor onderwijs op algemene grondslag (VBS).

school van kleur moet verschieten. Een vraag die niet alleen gesteld wordt binnen het confessioneel onderwijs. Ook teams van openbare scholen buigen zich over de vragen die de veranderende leerlingenpopulatie oproept. Actieve pluriformiteit is één van de antwoorden die gegeven zijn, de oprichting van aparte hindoe- en islamitische scholen is een ander antwoord.

De verschillende posities die ouders innemen ten aanzien van hun al dan niet godsdienstige levensovertuiging, zoals die hiervoor beschreven zijn, vinden wij terug in de manieren waarop confessionele scholen vorm geven aan hun identiteit. Wij gaan daar in de volgende paragraaf dieper op in.

3.3.1 de identiteit van de school

De identiteit van de school wordt zichtbaar in het antwoord dat men geeft op de vraag 'Wat voor school is dat?'. Het beeld dat tevoorschijn komt wanneer een buitenstaander het antwoord formuleert noemt de hoogleraar Ido Abram het imago van de school (Abram 1995). Dit ter onderscheiding van 'de identiteit' die alleen door *insiders* verwoord kan worden. Het is als het verschil tussen de biografie die over iemand geschreven wordt, en de autobiografie die de persoon zelf samenstelt.

Aanvankelijk is noch het imago, noch de identiteit van de christelijke school een onderwerp van gesprek. De christelijke school is een vanzelfsprekendheid in de context van de samenleving van de twintiger jaren van de vorige eeuw. Daarnaast zijn er bijzondere scholen opgericht die nauw gerelateerd zijn aan de geloofsovertuiging van de ouders zoals die in verschillende kerken geprekeet wordt.

De godsdienstpedagoge De Wolff heeft in haar proefschrift, getiteld 'Typisch Christelijk?', het begrip 'identiteit' in het taalgebruik bestudeerd om te achterhalen op welke manier het gebruikt wordt en welke betekenis het woord in verschillende contexten heeft. (De Wolff, 2000). Het doel van haar conceptuele analyse is het opsporen van de voorwaarden waaraan in het dagelijks taalgebruik moet zijn voldaan voor het juiste gebruik van het begrip 'identiteit'. Om het proces van een conceptuele analyse te illustreren geeft zij het voorbeeld van de term 'vrijgezel'. Om die term op iemand toe te kunnen passen, geldt bijvoorbeeld dat het moet gaan om een niet-gehuwde persoon.

De Wolff stelt vast dat het begrip identiteit op verschillende manieren gebruikt wordt. Identiteit fungeert als een 'is'-uitspraak: meneer Van Dalen is Opa Piet. Identiteit heeft tevens te maken met continuïteit. Iets kan kennelijk niet meer precies 'het'zelfde zijn om toch 'de'zelfde te kunnen blijven. De zelfgebreide sokken waarvan in de loop der jaren steeds weer de gaten zijn gestopt, zijn niet meer hetzelfde als de sokken die ik van mijn opoe kreeg voor mijn verjaardag. Maar het zijn nog wel dezelfde sokken die mij jaren lang 's winters warme voeten bezorgden. Daarop doordenkend stelt De Wolff zich de vraag wat 'verandering' betekent voor identiteit, en op welke wijze continuïteit en identiteit zich verhouden tot elkaar.

De Amsterdamse godsdienstpedagoog Siebren Miedema gaat er van uit dat identiteit geen gegeven is, maar slechts begrepen kan worden vanuit het perspectief van sociale relaties (Miedema 1997, 152 e.v.). Hij hanteert een constructivistisch identiteitsbegrip. Identiteit, zegt Miedema, wordt dialogisch geproduceerd en behoudt haar dialogisch karakter. Dat betekent dat identiteit als

het ware een werkwoord is, en dat identiteit activiteit veronderstelt waaruit ten hoogste tijdelijk een zekere mate van stabiliteit kan voortvloeien. Miedema borduurt voort op Deen, die identiteit een samenspel noemt (Deen 1992). Een spel waarin de ‘knikkers’ gevormd worden door een (al dan niet godsdienstige) levensbeschouwing, pedagogische en didactische vormgeving, en de etniciteit van zowel de leerkrachten als leerlingen- en ouder-populatie. Deze elementen samen bepalen de identiteit van de school als één van de vele mogelijkheden in het totale palet van uitkomsten van ‘hoe de knikkers kunnen rollen’.

De begrippen cultuur en identiteit worden in het alledaagse taalgebruik soms door elkaar gebruikt. Samen met ‘schoolklimaat’ en ‘sfeer’ ontstaat er onduidelijkheid over wat men bedoelt met ‘de identiteit van de school’. De Wolff komt in haar zoektocht naar ‘identiteit’ definities tegen van ‘cultuur’, met name ‘organisatiecultuur’, die nauw verwant blijken aan ‘identiteit’. Van een organisatiecultuur vindt zij in een omschrijving waarin die cultuur een interactieve ordening genoemd wordt, die ‘invloed uitoefent op de wijze waarop de leden van de organisatie zich gedragen’ en dat de leden ‘in het dagelijks handelen in de organisatie een cultuur [creëren] en deze is daarmee in zekere zin afhankelijk van het handelen van de leden’ (De Wolff 2000, 37). Eenmaal tot stand gekomen, verkrijgt een cultuur echter ook een relatief objectief en op zich zelf staand karakter, aldus Smircich, aangehaald door De Wolff. De Wolff sluit zich aan bij Schein die cultuur beschouwt als de uitkomst van een groepsgewijs leerproces. Zo, stelt De Wolff, is ook identiteit te beschouwen. De identiteit van de school krijgt vorm en wordt voortdurend vorm gegeven in het handelen van de leerkrachten. Het is een voortgaand proces van deconstructie van verouderde betekenissen en constructie van nieuwe betekenissen, zoals die passen bij de veranderende omstandigheden. De identiteit van de school geeft betekenis aan wat dit team en deze ouders op deze school en in deze context belangrijk vinden in het onderwijs. Identiteit heeft voor het team, de leerlingen en de ouders een samenbindend effect (‘zo doen wij dat hier’) en is tevens een bron van persoonlijke identiteit voor de betrokkenen (‘wij horen bij die club’). Het onderscheidt de school van andere scholen. ‘Cultuur’ en ‘identiteit’ blijken uit gelijksoortige elementen in een actief constructieproces te worden opgebouwd en instandgehouden.

Op grond van haar uitvoerige analyse komt De Wolff tot de volgende formulering van de identiteit van een school: ‘datgene wat de school tot deze school maakt, oftewel wat de typerende of kenmerkende eigenschappen van deze school zijn, wat de leden van de school met elkaar gemeen hebben (wat geldt voor de leden als collectief) en wat een bepaalde mate van duurzaamheid of continuïteit door de tijd kent’.

Elke school vult deze algemene definitie op haar eigen wijze in, aangepast aan de concrete situatie van de school. De ene school zal bij ‘typerende of kenmerkende eigenschappen’ het pedagogisch klimaat beschrijven, een andere school noemt daar haar buitenschoolse activiteiten. Voor confessionele scholen behoren tot de ‘typerende of kenmerkende eigenschappen van deze school, wat de leden van de school met elkaar gemeen hebben’, onder andere godsdienstige of levensbeschouwelijke aspecten. De legitimering van de ‘typerende of kenmerkende eigenschappen’, voorzover die verwijzen naar een godsdienstige

traditie, komt onder vuur te liggen in een samenleving die niet langer schuilt onder een voor iedereen plausibel ‘hemels baldakijn’.

Confessionele scholen geven op verschillende manieren vorm aan hun christelijke identiteit. Sommige scholen beschouwen als ‘typerende eigenschap’ van hun christelijke school het feit dat er twee maal in de week drie kwartier godsdienstles op het rooster staat. De godsdienstlessen nemen ten opzichte van de andere leergebieden een geïsoleerde positie in. We spreken in dat geval van een ‘smalle’ invulling van het concretiseren van het begrip ‘identiteit’ in de dagelijkse schoolpraktijk. Andere scholen laten de godsdienstige overtuiging die ten grondslag ligt aan hun identiteit een rol spelen in diverse facetten van het schoolleven. Zij integreren in hun onderwijsvisie en in hun pedagogisch handelen de levensbeschouwelijke uitgangspunten, zoals die geformuleerd zijn in de grondslag van de school. Zij hanteren wat we noemen een ‘brede’ opvatting van identiteit.

Het doel van het godsdienstonderwijs, dat expliciet op het rooster vermeld staat dan wel impliciet in andere leergebieden geïntegreerd is, kan zijn de christelijke traditie over te dragen op het kind. Niet alleen in de vorm van kennis over de traditie, maar ook in rituelen, vorming in waarden en normen, attitudevorming en gedragsbeïnvloeding. Het onderwijs draagt in dat geval tevens kenmerken van socialisatie in de christelijke traditie. Een dergelijke invulling van de christelijke identiteit sluit goed aan bij de groep ouders voor wie het Christendom een exclusieve heilsweg is.

Andere scholen stellen zich ten doel de godsdienstige ontwikkeling van kinderen te stimuleren, door hen na te laten denken over levensvragen. Zij zien als doel van het godsdienstonderwijs de kinderen in aanraking te brengen met de antwoorden die het Christendom heeft geformuleerd als reactie op die levensvragen. Daarnaast laten zij hun leerlingen zien dat levensvragen ook in allerlei andere levensbeschouwingen een rol spelen. De verschillende culturen, met daarin een heel scala aan reacties die geformuleerd zijn op existentiële vragen, brengen zij in de klas. Zij denken inclusief ten opzichte van andere godsdiensten: de antwoorden die elders gezocht en gegeven zijn hebben ook geldingskracht.

Godsdienstonderwijs op een derde te onderscheiden groep scholen is expliciet gericht op de dialoog tussen de belijders van verschillende denominaties van godsdiensten. Zij gaan uit van de pluraliteit in Nederland op het gebied van levensovertuigingen. Zij zoeken in de dialoog naar de verschillen en de overeenkomsten tussen de godsdiensten.

De Tilburgse theoloog en pedagoog Bert Roebben formuleert een aantal aandachtspunten ten aanzien van de doelen die met betrekking tot het godsdienstonderwijs van de bijzondere scholen gesteld kunnen worden (Roebben 1995). Hij heeft het met name over het onderwijs na de basisschool, maar zijn ideeën zijn ook voor onze gedachtebepaling van belang.

Roebben sluit aan bij de wijsgerig pedagoog W. Meijer van wie de volgende krachtige uitspraak is: ‘Godsdienstonderwijs moet wel recht doen aan godsdienst, maar het is niet identiek aan noch deel van godsdienst’ (Meijer in: Roebben 1995, 316). De taak van de ouders in dezen is een andere dan die van de school.

Roebben bepleit een duidelijke afbakening van die twee en ziet als opdracht van de school vooral de overdracht van kennis en inzicht. Verkondiging, stelt Roebben, is niet een opdracht van de school, maar kennisoverdracht en reflectie daarop. In het godsdienstonderwijs kan zijns inziens geen sprake zijn van indoctrinatie en dwang.

De christelijke levensvisie die de grondslag van de school vormt, blijkt uit de ruimte die zij geeft aan haar leerlingen. De christelijke school biedt haar eigen traditie aan als een zinvol verhaal in een context van godsdienstige veelkleurigheid. Kinderen en jongeren hebben recht op een kader dat hen helpt in de omgang met de verschillende antwoorden die gegeven zijn en worden op levensvragen. 'Dit godsdienstonderricht is niet wars van een particulier verhaal, maar is anderzijds telkens opnieuw bereid om het eigen verhaal te laten openbreken als een zinvol element in het gesprek van velen over wat nastrevenswaardig is voor het welzijn van allen' (Roebben 1995, 319).

Belangrijker nog dan de concrete verhalen die in, maar ook buiten de godsdienstlessen, verteld worden, is volgens Roebben, de persoon van de leerkracht. Niet de *orthodoxie*, maar de *orthopraxis* verschaft de leerling een voorbeeld, een beeld van hoe de traditie op een geloofwaardige manier in mensen gestalte kan krijgen.

Niet alleen wat betreft de leer van de godsdienst, maar ook wat betreft de godsdienstige praktijken wordt het onderwijs door de aanwezigheid van de Turkse en Marokkaanse kinderen voor bijzondere problemen geplaagd. Aan het begin van de eerste fase van ons onderzoek telt het Nederlandse basisonderwijs in totaal 1.407.760 leerlingen, waarvan 38.746 Marokkaanse kinderen en 38.798 Turkse kinderen. De Marokkaanse en Turkse leerlingen maken deel uit van de elf procent zogenaamde *cumi*⁴⁶-leerlingen in het Nederlandse onderwijs. De komst van deze kinderen roept bij de leerkrachten veel vragen op. Allereerst met betrekking tot de 'wegwijzer-functie van de leerkracht'. Wat is de rol van de leerkracht met betrekking tot het thuisraken in de Nederlandse cultuur en met name het Nederlandse onderwijsstelsel? Daarbij komen vragen in relatie tot de andere cultuur van de nieuwkomers. In de dagelijkse praktijk van het schoolleven blijkt namelijk dat deze kinderen vanuit andere gewoonten en gebruiken leven. Hoe moeten leerkrachten reageren op het verschil in thuiscultuur tussen allochtone en autochtone leerlingen? Zij treden in de Nederlandse scholen letterlijk en figuurlijk een andere wereld binnen; zij spreken letterlijk en figuurlijk een andere taal. Leerkrachten stellen zich tevens vragen met betrekking tot de taalontwikkeling, zowel die van de moedertaal als die van de Nederlandse taal. In het onderwijsbeleid heeft men hoge prioriteit gegeven aan het taalonderwijs. Veel inspanning is geleverd op het gebied methodiekontwikkeling. Dat heeft geleid tot een eigen methode voor het leren van het Nederlands als een tweede taal, het zogenoemde NT2-onderwijs. De taalontwikkeling van de nieuwelingen maakt hen aanspreekbaar voor het onderwijs en voor de waarden en normen waarvan het onderwijs impliciet vertelt. *Last but not least* vraagt men zich af hoe om te gaan met de andere godsdienst binnen de school. De nieuwe leerlingen onderscheiden zich namelijk tevens omdat zij door hun ouders

⁴⁶ Cumi is de afkorting die gehanteerd wordt voor leerlingen die behoren tot de groep Culturele Minderheden.

gesocialiseerd zijn in een andere godsdienst, namelijk de Islam. Dat heeft geleid tot de ontwikkeling van het zogenoemde ‘ontmoetingsonderwijs’. Vanuit de christelijke identiteit beschouwt men het als een opdracht om ruimte te maken voor de ander, waarbij de aandacht specifiek gericht is op de ander als ‘anders’-gelovige. Het ontmoetingsonderwijs is te kenschetsen als een verbijzondering van bicultureel of multicultureel onderwijs, waarin de Nederlandse taal en cultuur een dominante plaats innemen. Vanuit Nederlandse waarden en normen, en gewoontes, en binnen het kader van de Nederlandse onderwijssituatie, maakt men plaats voor de inbreng van de andere cultuur. Daarop sluit de gedachtegang van het ontmoetingsonderwijs aan met betrekking tot het godsdienstonderwijs. Vanuit een christelijke levensvisie, passend binnen het christelijk referentiekader, geeft men aandacht aan de andere godsdienst die binnen de school aanwezig is.

Al deze vragen geven aan dat men naarstig op zoek gaat naar een manier van omgaan met ‘het vreemde’. De Duitse theoloog Drehsen spreekt in dit verband van syncretisme. Dat verstaat hij als het resultaat van het steeds wenselijker wordend gesprek met ‘de ander’ in al zijn verschijningsvormen, zoals die ander zich aan ons voordoet in de eigen context (Drehsen, in Van der Ven en Ziebertz 1994, 52).⁴⁷ Deze denkprocessen werpen langzaam maar zeker ook de vraag op welke manier de tot dan toe vanzelfsprekende identiteit van de school verandert door de komst van de nieuwe leerlingen. Deze vraag stelt men zich het eerst waar de leerlingen van etnische minderheden de meerderheid van de leerlingenpopulatie vormen.

In het vorige hoofdstuk hebben wij de verschillende momenten in het integratieproces beschreven. Als één van die momenten is het ‘etnische minderheden’-model genoemd. Daarin ligt de nadruk op etnische en culturele eigenheid van de betreffende groep migranten. Het ‘etnische minderheden’-model heeft ruimte geschapen voor de oprichting van islamitische en hindoe-scholen. De eerste islamitische school is opgericht in 1988; in 1996 zijn er drieëndertig islamitische scholen (Can en Can-Engin 1997). In 2000 zijn er ongeveer veertig islamitische scholen in Nederland.

De meerderheid van de islamitische en hindoe kinderen gaat echter naar de protestants-christelijke, de rooms katholieke en openbare scholen (Lewis e.a. 1994, 27). Hierna beschrijven wij op welke manieren binnen deze onderwijstypen op de komst van de migrantenkinderen is gereageerd.

3.3.2 *het openbaar onderwijs*

De ‘typerende of kenmerkende eigenschap’ van de openbare school ligt in het feit dat het een school voor iedereen is. Ongeveer een kwart van alle scholen behoort tot dit type onderwijs. De openbare school stelt zich nadrukkelijk neutraal op ten opzichte van de belijders van verschillende godsdiensten.

Op de openbare school is iedereen welkom en verdient elke geloofsovertuiging respect. Informatie over de verschillende godsdiensten krijgen leerlingen tijdens de lessen Geestelijke Stromingen. De doelstelling daarvan is het informeren van leerlingen over de verschillende levensbeschouwingen en hun uitingsvormen.

⁴⁷ Drehsen onderscheidt in zijn artikel drie vormen van syncretisme, welke overeenkomsten vertonen met de indeling van Wardekker (1996). Wij baseren ons verder op Wardekker, omdat die indeling meer toegesneden is op de Nederlandse onderwijscontext

Daarbij kijkt men naar in Nederland voorkomende richtingen, maar ook naar religieuze stromingen buiten Nederland.

Aan het begin van de eerste fase van het onderzoek zijn er in Nederland 2963 scholen voor openbaar onderwijs. Van deze openbare scholen heeft twaalf procent een leerlingenpopulatie die voor veertig procent of meer uit allochtone leerlingen bestaat. Van het totaal aantal scholen in Nederland heeft zeven procent een leerlingenpopulatie van meer dan veertig procent allochtone leerlingen. Het blijkt dat op de openbare scholen de allochtone leerlingen meer dan gemiddeld aanwezig zijn.

Facultatief vindt in het openbaar onderwijs godsdienstonderwijs plaats. Niet in de zin van uitsluitend kennisoverdracht over de traditie, maar opgevat als socialisatie in het Christendom door middel van rituelen, vorming in waarden en normen, attitudevorming en gedragsbeïnvloeding. Volgens de Wet op het Basisonderwijs van 1985 is het bevoegd gezag verplicht aan de totstandkoming van het godsdienstonderwijs mee te werken indien 'ouders dat voor hun kinderen wensen' (Rath e.a. 1996, 52). Het is op initiatief van de ouders dat leerlingen in de gelegenheid gesteld worden christelijk godsdienstonderwijs, of humanistisch vormend onderwijs (HVO) te volgen. Deze mogelijkheid tot levensbeschouwelijk onderwijs-op-verzoek, voor één uur per week, kent men binnen het openbaar onderwijs sinds 1920. Leerkrachten die verbonden zijn aan één van de kerken of een levensbeschouwelijke organisatie verzorgen dit onderwijs. De genoemde organisaties zijn inhoudelijk voor de lessen verantwoordelijk.

Ongeveer de helft van alle Turkse en Marokkaanse leerlingen gaat naar openbare scholen (Karagül, 1994, 125). In theorie zouden moslim-ouders dus om islamitisch godsdienstonderwijs kunnen vragen voor hun kinderen in het openbaar onderwijs. In de praktijk komt dat echter nog niet zo vaak voor. Op een enkele school gebeurt het wel op verzoek van de ouders. Het feit dat veel islamitische godsdienstleraren (*imams* en *hodja's*) de Nederlandse taal niet voldoende beheersen, gecombineerd met het standpunt van bestuurders dat het onderwijs voor iedereen toegankelijk moet zijn, is er in veel gevallen de oorzaak van dat er geen islamitisch godsdienstonderwijs kan worden verzorgd.

Het neutrale karakter van de openbare school ten aanzien van godsdienst en levensbeschouwing maakt dat scholen zich niet door één van die stromingen laten bepalen in hun profilering. Aan de culturele diversiteit in de Nederlandse samenleving doen zij recht door een actieve opstelling ten opzichte van de diversiteit. Onder 'actieve pluriformiteit' verstaat men een open houding ten opzichte van andere ethniciteiten en culturen, en het stimuleren van het verkennen en waarderen van culturen die anders zijn dan de cultuur waar het kind in gesocialiseerd wordt. Op deze manier wordt 'recht gedaan aan de aanwezige verscheidenheid van levensovertuigingen en maatschappelijke visies aan de kant van de leerlingen' (Miedema e.a. 2002, 7). Godsdienst heeft daarin niet expliciet als levensovertuiging een plaats; wel in de mate waarin en manier waarop het door de cultuur bepaalde en van elkaar verschillende uitingen met zich meebrengt.

Eerder hebben wij de definitie van De Wolff geciteerd die zij op grond van haar conceptuele analyse van het begrip 'identiteit' heeft geformuleerd. Eén van de 'typerende of kenmerkende eigenschappen' van het openbaar onderwijs is de

principiële openheid. Bij de confessionele scholen is dat de godsdienst van de ouders. De identiteit van de school wordt gedragen door de geloofsovertuiging van de ouders. Aanvankelijk is de godsdienstige achtergrond van de ouders gelijk aan de grondslag van de school. De bijzondere scholen zijn 'scholen van de ouders' Ouders kiezen de school op grond van de levensbeschouwelijke identiteit, die zij zo goed mogelijk willen laten aansluiten bij hun persoonlijke geloofsoriëntatie. Middels inspraakorganen zoals ouderraad, medezeggenschapsraad en besturen(raden) kunnen ouders de saillantie van het geloof van invloed laten zijn op de identiteit van de school.

Waar godsdienst door de secularisatie een steeds minder belangrijke rol speelt in de invulling van de identiteit van de confessionele school, zou het openbaar onderwijs een voortrekkersrol kunnen vervullen door aan nieuwe religieuze bewegingen en ook niet-godsdienstige zingevingsystemen aandacht te besteden in de alledaagse onderwijspraktijk. Wanneer dat niet gebeurt, bestaat er een reële kans dat leerlingen opgroeien in een levensbeschouwelijke leegte. Zij missen in dat geval de kans om, met behulp van levensbeschouwelijke concepten, te leren over levensvragen na te denken binnen een levensbeschouwelijk kader. Dat maakt hen tot een pluisje in de wind van het krachtenveld van de belangentegenstellingen in de samenleving. 'Mensen die niet hebben leren nadenken over de zin van het bestaan zullen zeker in tijden van grote sociale spanningen snel een speelbal worden in de hand van ondemocratische leiders die pasklare oplossingen lijken aan te bieden' (Tielman 1985, 117-123).

Niet alleen vanuit een levensvisie kan men de identiteit van de school beschrijven. Sommige scholen ontlenen hun identiteit aan levensbeschouwelijke uitgangspunten, waarbij het primaat bij de theologie ligt. Andere scholen bedienen zich van pedagogisch en didactische concepten om de school te profileren. Zij leggen daarmee het primaat bij de pedagogiek. Zo kennen wij het Jenaplan onderwijs, Montessori-scholen, Dalton-scholen, en scholen die zich profileren met ervaringsgericht of ontwikkelingsgericht onderwijs, adaptief onderwijs, of participerend onderwijs. Binnen elk van de zuilen van het onderwijs zien wij scholen die in hun profilering het accent leggen op de pedagogische identiteit in plaats van, als uitvloeisel van, of náást de specifiek levensbeschouwelijke identiteit.

In de volgende paragraaf vervolgen wij onze tocht langs de verschillende zuilen van het onderwijs om te achterhalen welke invloed de komst van migrantenkinderen heeft gehad op de 'typerende of kenmerkende eigenschappen' van de school. Wij richten allereerst onze aandacht op de protestants-christelijke zuil.

3.3.3 het protestants-christelijk onderwijs

Nederland telde aan het begin van de eerste fase van het onderzoek 2535 protestants-christelijke basisscholen. Protestants-christelijke en rooms-katholieke scholen vormen elk ongeveer een-derde van alle scholen. Van deze scholen heeft vier procent een leerlingenpopulatie die voor veertig procent of meer bestaat uit allochtone leerlingen. Van het totaal aantal scholen in Nederland heeft zeven procent een leerlingenpopulatie van meer dan veertig procent allochtone

leerlingen. Allochtone leerlingen zijn dus minder dan gemiddeld op de protestants-christelijke scholen aanwezig.

Bij de invulling van de 'typerende of kenmerkende eigenschappen' die de identiteit van de school vormen, speelt in het confessioneel onderwijs, waartoe het protestants-christelijke onderwijs behoort, de persoon van Jezus Christus een belangrijke rol. Elke protestants-christelijke school geeft op de een of andere manier vorm aan de betekenis van het leven en werken van Jezus voor het leven van mensen. De besturenraad schrijft in dat verband: een 'christelijke school moet die taak in verbinding brengen met de ingrijpende betekenis van het evangelie van Jezus Christus voor de ontwikkeling van de moderne cultuur'. In het document 'Niet bij kennis alleen: de toekomst van het christelijk onderwijs in Nederland' werken Kuiper e.a. die taak als volgt uit: 'Opvoeding en vorming staan naar het inzicht van het christelijk geloof in de vruchtbare spanning van het 'nu' en het 'nog niet', die met het Rijk van God gegeven is'. De opstellers van het document vinden het belangrijk de traditie te verbinden met de eigen ervaring om zo te komen tot een eigen zingeving aan de werkelijkheid. De leerling wordt in het protestants-christelijk onderwijs uitgenodigd tot het vinden van een eigen verhouding tot de christelijke traditie (Kuiper e.a. 1992, 29).

Veel invloed op de invulling van de protestants-christelijke identiteit van scholen heeft Boerwinkel gehad (1980). Hij beklemtoont de christelijke opdracht om zich in te zetten 'voor de algemene cultuuropdracht van de mens om de aarde te bewerken en te bewaren en met name voor de verdrukten en ontrechten op te komen'. Zijn opmerking dat het essentieel is om 'vanuit de verwachting van het Godsrijk van liefde en gerechtigheid en vrede samen al op een 'geheel andere' wijze in deze wereld te leven', heeft mensen in het onderwijs gemotiveerd om concreet in de vorm van projecten hun christelijke identiteit zichtbaar te maken.

De besturenraad legt in haar aanbevelingen grote nadruk op de rol van de leerkracht waar het de concretisering van de identiteit van de protestants-christelijke school betreft. In de hiervoor genoemde 'Niet bij kennis alleen' schrijft Kuiper: 'De rol van de onderwijsgevende is bepalend voor de opvoedingskwaliteit van de school. Het christelijk onderwijs zal in de toekomst meer dan voorheen een appèl doen op de persoonlijke betrokkenheid en de bereidheid van de onderwijsgeevenden om in hun persoonlijk gedrag zichtbaar te maken welke betekenis het evangelie heeft in en voor hun leven' (Kuiper e.a. 1992, 82). Kuiper schrijft dat de besturenraad het als wenselijk ziet dat de opleidingsinstantie '... mannen en vrouwen traint om vol respect maar niet onduidelijk om te gaan met eigen geloof en met de overtuiging van anderen' (1992, 72). De besturenraad formuleert de positie van het protestants-christelijk onderwijs in de pluralistische samenleving als volgt: 'Christelijke scholen zijn meer dan ontmoetingsplaatsen, waar men slechts respect leert voor ieders opvattingen. Niet omdat respect niet een groot en fundamenteel goed zou zijn voor elke samenleving, wel omdat het te weinig is als uitdrukking van de specifieke bijdrage van christelijk onderwijs aan die samenleving. Een christelijke school biedt een fundamentele en bevrijdende eigen bijdrage aan de culturele ontwikkeling door in het onderwijs de ontmoeting met Jezus, een mens die waarschijnlijk beantwoordde aan het doel van de schepping, mogelijk te maken' (1992, 53). De besturenraad ziet in de ontmoeting met de ander een mogelijkheid tot

verdieping van het eigene. 'De eigen identiteit kan verrijkt en verdiept worden als men gedwongen is die voor een nieuwe groep leerlingen helder en aantrekkelijk uiteen te zetten' (1992, 82).

Mogen de hiervoor genoemde 'typerende of kenmerkende eigenschappen' als gemeenschappelijk kenmerken zijn te traceren in de identiteitsparagrafen van protestants-christelijke scholen, er zijn ook een aantal verschillen te noemen in de vormgeving van identiteit.

Deze verschillen in uitwerking tonen verwantschap met de geloofshoudingen van ouders, zoals wij die hiervoor beschreven hebben.

In de eerste plaats noemt het 'Handboek voor de ontmoeting in het protestants-christelijke basisonderwijs' (uitgave van het CPS, 1986) de richtingschool of getuigenisschool. Het belangrijkste kenmerk van deze school is de evangeliserende houding en de oproep tot belijden van het christelijk geloof, volgens een bepaalde denominatie binnen het Christendom. De zendingsofdracht staat centraal. Dat betekent dat anders-gelovigen of niet-gelovigen vanuit deze houding benaderd zullen worden. De school beoogt de mensen tot het Evangelie en het geloof in Jezus Christus te brengen. Het doel van het godsdienstonderwijs is dat leerlingen de bijbelverhalen kennen, vertrouwd raken met beelden van God, en dat zij passief en actief godsdienstige symbolen en begrippen kunnen hanteren.

Deze school sluit aan bij de eerste houding die wij hebben onderscheiden bij de ouders, namelijk die van het exclusiviteitsdenken. Daaronder verstaan wij dat mensen het standpunt innemen van 'het Christendom als de enige ware godsdienst'. De school die op die manier aan haar identiteit vorm geeft, stelt zich tot doel haar leerlingen kennis over te dragen over het Christendom om zo bij te dragen aan de socialisatie van de kinderen tot goede Christenen⁴⁸. De school stelt zich gesloten op ten opzichte van leerkrachten en leerlingen van een andere levensbeschouwing dan de eigen geloofsrichting. Het contact met belijders van andere godsdiensten is gericht op het doen inzien van hun tekort dat bestaat in het 'nog niet' erkennen van het Christendom als de enige en unieke heilsweg. Men stelt zich tot doel de ander te overtuigen en te bekeren.

De school die haar identiteit zo opvat noemt Miedema een 'zuilschool' (1997, 154 e.v.). Hij spreekt van een 'programschool' wanneer de school zich wel open opstelt ten opzichte van leerlingen van een andere denominatie. In dat geval is de interpretatie van het Christendom minder gebonden aan een specifieke geloofsrichting of het instituut kerk, zoals bij de 'zuilschool' wel het geval is. Men geeft aan de christelijke traditie een meer persoonlijke betekenis die minder sterk aan één kerk gebonden is. Soms is in de 'programschool' sprake van een open houding ten opzichte van andere godsdiensten. Men beschouwt hen dan als andere wegen waardoor God te kennen is. Een dergelijke opstelling getuigt van inclusiviteitsdenken.

In het bovengenoemde 'Handboek voor de ontmoeting in het protestants-christelijke basisonderwijs' staat als tweede type school de christelijke

⁴⁸ In zijn dissertatie (1994), die handelt over het voortgezet onderwijs, gebruikt de theoloog-onderwijskundige Bakker voor deze vorm van onderwijs de term 'normatief onderwijs'. Deze term hanteert hij naast het begrip 'informatief godsdienstonderwijs' en 'pedagogisch godsdienstonderwijs'. Zijn indeling vertoont overeenkomsten met de indelingen ten aanzien van het basisonderwijs, zoals wij die in dit hoofdstuk beschrijven.

ontmoetingsschool genoemd. Kenmerkend voor dit schooltype is de wens tot dialoog, inclusief wederzijds getuigenis. De christelijke traditie vormt het uitgangspunt van het denken in de ontmoetingsschool. De school wil anders-gelovige kinderen laten kennis maken met de geloofsbron waaruit Christenen putten, en met de manier waarop Christenen gestalte geven aan het geloof in het leven van alledag. Evenzo wil deze school christelijke kinderen laten kennis maken met de geloofsbronnen waaruit anders-gelovigen putten. De ontmoeting is gericht op het verkrijgen van kennis en inzicht in vergelijkbare elementen in verschillende godsdiensten en levensbeschouwingen. De leerling wordt als het ware een korte inleiding verstrekt omtrent de historische en sociologische aspecten van de wereldgodsdiensten. Het onderwijs over de niet-christelijke godsdiensten kenmerkt zich door een fenomenologische benadering. Miedema sluit bij zijn beschrijving van de 'christelijke ontmoetingsschool' aan bij wat hierboven op basis van het 'Handboek' is geschreven. De 'christelijke ontmoetingsschool', zoals Miedema die schetst, gaat uit van het unieke van de openbaring van God in het leven van Jezus. Zij sluit, vanuit het gedachtegoed van de christelijke traditie, nadrukkelijk aan bij de ervaringen en godsdienstige overtuigingen waarin haar leerlingen thuis gesocialiseerd worden. Op deze school gaat men uit van de gelijkwaardigheid van de godsdiensten. De godsdiensten bestaan naast elkaar, hun uitingsvormen verschillen, maar achter de cultureel bepaalde pluraliteit gaat één God schuil, zo luidt het standpunt binnen deze school.

De 'samen-als-gelovigen-op-weg-school' is het derde type school dat in het 'Handboek' beschreven staat. Deze school onderscheidt zich door het geloven te zien als de weg naar een toegezegde toekomst, waarbij zij anders-gelovigen beschouwt als reisgenoten onderweg naar dezelfde toekomst.

De communicatie in deze scholen is gericht op het elkaar kennis en inzicht verschaffen in godsdienstige inhouden en uitingsvormen, in zoverre dat dienstbaar is aan het gemeenschappelijke 'reisdoel': de door God aangezegde toekomst.

Miedema (1997) noemt deze school de 'interreligieuze school'. Hij stelt dat men op deze school er van uitgaat dat alle godsdiensten niet alleen gelijkwaardig zijn, maar eenzelfde antropologische fundering kennen. Zij vinden immers allemaal hun oorsprong in levensvragen en basiservaringen van de mens. De interreligieuze school staat open voor leerkrachten en leerlingen uit alle tradities. De pluraliteit van godsdiensten bepaalt haar identiteit en is haar handelsmerk. De godsdienstige tradities krijgen aandacht in een geïntegreerd onderwijsaanbod. De nadruk ligt in deze school op het leren van de wederzijdse dialoog, waarbij de leerprocessen zijn afgestemd op het ontwikkelingsniveau van de leerling (zie ook: Tworuschka en Nipkow in bijdragen in: Van der Ven en Ziebertz 1994).

Hiervoor hebben wij de ontwikkelingen weergegeven zoals die op de protestants-christelijke scholen op gang zijn gekomen door de komst van de allochtone anders-gelovige leerling. In de volgende paragraaf beschrijven wij de veranderingen die in het rooms-katholiek onderwijs hebben plaatsgevonden.

3.3.4 het rooms-katholiek onderwijs

In Nederland zijn aan het begin van de eerste fase van het onderzoek 2464 katholieke basisscholen. Van deze scholen is bij zes procent het percentage

allochtone leerlingen veertig procent of hoger. Van het totaal aantal scholen in Nederland heeft zeven procent een leerlingenpopulatie van meer dan veertig procent allochtone leerlingen. De rooms-katholieke scholen zitten dus ongeveer op het gemiddelde wat de aanwezigheid betreft van allochtone leerlingen binnen de scholen.

De ‘typerende of kenmerkende eigenschappen’ die een rol spelen bij het concretiseren van de identiteit van de school, worden in het huidige rooms-katholiek onderwijs ingevuld met de term ‘bijzondere culturele opdracht’. Deze krijgt een concrete invulling in het vak levensbeschouwing, dat op 95% van de katholieke scholen als een apart vak op het rooster staat (Hermans 1993, 236). Daaronder verstaat men, zo blijkt uit het document ‘Leraren, dragers van identiteit’ (1992), dat de school kinderen een levensperspectief aanreikt vanuit het christelijk geloof, mede in dialoog met andere godsdiensten en levensbeschouwingen. Daarbij neemt men als vertrekpunt de persoon van de leraar die kinderen moet uitnodigen kennis te maken met de christelijke godsdienst. Die persoon van de leraar is sterk van invloed op de sociaal-emotionele voorwaarden van het leren. Het is de leerkracht in de klas die de kinderen moet uitnodigen kennis te maken met de christelijke godsdienst. Kinderen kunnen niet geholpen worden in hun levensbeschouwelijke ontwikkeling, zo stellen de schrijvers van dit document, als de leerkracht zelf niet bereid is om zich de levensvragen te stellen.

In de praktijk van alledag is een bonte verzameling ontstaan van manieren van omgaan met allochtone leerlingen. Verschillende scholen hebben soortgelijke oplossingen gezocht. Op die overeenkomsten baseert Van den Aardweg zijn modellen. Drie modellen beschrijft hij op het moment dat men in het onderwijs zich begint te bezinnen op de vraag hoe om te gaan met ‘anders’-gelovige leerlingen. Hij opent zijn publicatie ‘Katholiek basisonderwijs en ‘anders-gelovigen’ uit 1986 met een onderwijsmodel waarin men grote waarde hecht aan vorming binnen en ten gunste van de eigen groep. Het doel van levensbeschouwelijke vorming is de verduidelijking van de katholieke christelijke traditie. De catechese is gericht op een meelevende gezindheid en kennis ten aanzien van de eigen groep. Kerkelijke oriëntatie maakt deel uit van de catechese. Geestelijke stromingen is in dit onderwijsmodel een apart vak. De anders-gelovige kan als gast het onderwijs volgen en vrijstelling krijgen voor kerkinleidende activiteiten. De communicatie is éézijdig en gericht op kennis- en waardenoverdracht. Deze cultuuroverdracht vindt weliswaar plaats op een manier die de leerlingen zoveel mogelijk aanspreekt, maar het hoofddoel is socialisatie in de katholieke christelijke traditie.

Als tweede model noemt Van den Aardweg het open model en als derde het ontmoetingsmodel. Wij herkennen in de beschrijving die Hermans in de negentiger jaren geeft, overeenkomsten met de indeling van Van den Aardweg. Wij zullen hierna aan de hand van Hermans’ indeling onze uiteenzetting vervolgen over de manier waarop men in het rooms-katholiek onderwijs is omgegaan met de anders-gelovige leerling.

Als Hermans over het eerste model van Van den Aardweg schrijft (1997, 5) dan stelt hij dat de katholieke school in die opvatting een school van de kerk is. Zo

beschouwd bestaat het doel van de katholieke school uit de vorming van leerlingen tot ware en deugdzame katholieke mensen. De catechismus, waarin de leer van de katholieke kerk vervat is, bepaalt de inhoud en de vorm van het godsdienstonderwijs. Echter, zo stelt Hermans, secularisatie en individualisering hebben ingrijpende veranderingen teweeg gebracht in de legitimering van de katholieke school. Kerkelijke socialisatie heeft onder invloed van moderniseringsprocessen plaats gemaakt voor 'vorming vanuit christelijk perspectief' (Hermans 1997, 5). Niet de verbondenheid met de kerk zorgt meer voor het saamhorigheidsgevoel, maar het intuïtieve weten tot een zelfde geloofsgemeenschap te behoren. Van geloofsoverdracht kan gezien de heterogeen geworden leerlingenpopulatie geen sprake meer zijn. De doelgroep is, vergeleken met enkele decennia geleden, ingrijpend van samenstelling veranderd en geloofsoverdracht maakte plaats voor geloofscommunicatie.

Hermans schrijft over de dubbele opdracht waarvoor de katholieke school zich geplaatst ziet door de komst van allochtone leerlingen. Aan de ene kant dient zij te zorgen voor de herkenbaarheid van haar katholieke identiteit. Aan de andere kant voelt zij de verantwoordelijkheid voor niet-katholieke leerlingen die, mede door het open toelatingsbeleid, tot haar schoolpopulatie zijn gaan behoren. Zij voelt zich solidair met de anders-gelovige allochtone leerlingen. Zij vat haar solidariteit op als 'open staan voor' leerlingen uit niet-christelijke culturen. Verantwoordelijkheid dragen, stelt Hermans, betekent echter meer dan 'gedogen' van 'de ander', het impliceert ook een taak ten opzichte van hun levensbeschouwelijke vorming en hun educatieve achterstand. Aan die eis tot eigenheid en de verwachting van solidariteit met anders-gelovige leerlingen hebben katholieke scholen op verschillende manieren vorm gegeven.

Hermans heeft de verschillende manieren waarop scholen in deze situatie vorm geven aan hun katholieke identiteit beschreven en diverse categorieën onderscheiden (1993, 1997). Wij baseren ons in het navolgende op zijn onderscheid in vier typen scholen: de monoloogschool, de kleurloze school, de veelkleurige school en de dialoogschool (Hermans 1997).

De monoloogschool is duidelijk herkenbaar als katholieke school. Het is een school van, voor en door de eigen geloofsrichting. De christelijke traditie is in haar geloofsopvatting de enige en unieke weg tot het heil. Haar eigenheid heeft de eerste prioriteit. Geloofsoverdracht van en socialisatie in de katholieke traditie ziet zij als haar taak. Dat geldt ook voor niet-katholieke leerlingen.

In de kleurloze school heeft de secularisatie de aandacht voor de christelijke traditie naar de achtergrond geschoven. Zowel katholieke als niet-katholieke leerlingen zitten op deze school, voor de vorming in algemene waarden en normen heeft dat echter geen gevolgen. Onder haar leerlingen bevinden zich ook kinderen die leven in achterstandssituaties. Geen van deze groepen is echter tot speerpunt in het beleid van de school gemaakt.

De derde school die Hermans beschrijft is de veelkleurige school. Deze katholieke school werkt vanuit haar katholieke visie op onderwijs, maar geeft aan de eigen katholieke identiteit niet zo'n hoge prioriteit, echter des te meer aan de pedagogische verantwoordelijkheid voor met name de allochtone leerlingen. De anders-gelovigheid van de allochtone leerling is niet het aandachtspunt, maar de

achterstandssituatie waarin het kind verkeert. Het doel is niet zozeer de ontwikkeling van de identiteit van de leerling in godsdienstig, maar veel meer in moreel opzicht.

De veelkleurige school komt overeen met wat Van den Aardweg heeft genoemd het 'open model' (1986). De school die dit model in praktijk brengt, biedt een levensbeschouwelijk vormend programma aan waaraan al haar leerlingen kunnen deelnemen. Geen enkele godsdienstige of levensbeschouwelijke stroming neemt een voorrangspostie in binnen het leerproces. Hoofddoel is om te leren 'samen leven'. Wereldoriënterend onderwijs en geestelijk stromingen zijn de vakken waarbinnen men aan leerlingen een brede religieuze en godsdienstige oriëntatie aanbiedt, met het oogmerk de eigen religieuze ontwikkeling van de leerling te stimuleren. Het onderwijsaanbod stemt men af op de leeftijd en het niveau van de leerlingen. Omdat het hoofddoel in dit model is het leren 'samen leven' met mensen die een verschillende levensbeschouwelijke kijk op het leven hebben, is het mogelijk dat in dit model de andere godsdienstige tradities op basis van gelijkwaardigheid aan het gesprek deelnemen. De waarden van de katholieke gemeenschap en de christelijke traditie in het algemeen, spelen in deze open school een belangrijke rol bij de bezinningen van bestuur en leerkrachten. Men leeft vanuit de inspiratie van het evangelie, maar men wenst nadrukkelijk geen missie te bedrijven onder de leerlingen. De keuze voor een bepaald onderwijsmodel is in vele gevallen niet als product van een visie-ontwikkelingsproces tot stand gekomen. Vaker hebben pragmatische overwegingen de doorslag gegeven. Voor het voortbestaan van de school en het behoud van werkgelegenheid van leerkrachten zijn leerlingen nou eenmaal een noodzaak. Veelal uit overlevingsdrang zijn kinderen van andersgelovige en van seculiere ouders toegelaten op school. Zij hebben geen wezenlijk invloed uitgeoefend op de uitgangspunten van de school; wel op de concrete vormgeving van de identiteit, zo blijkt uit het voorgaande.

De dialoogschool, het vierde model dat Hermans beschrijft, geeft gestalte aan haar katholieke identiteit, waarbij zij zich verantwoordelijk voelt voor de voortgang van de christelijke traditie. Zij treedt de leden van minderheidsgroeperingen en anders-gelovigen actief tegemoet. De levensbeschouwelijke ontwikkeling van haar leerlingen neemt zij ter harte, met het oog op de dialoog tussen de godsdiensten. Het doel is de leerlingen kennis te laten maken met het Christendom en andere godsdiensten, gericht op de persoonlijke participatie aan, en inbreng in, de dialoog.

Het ontmoetingsmodel van Van den Aardweg toont verwantschap met de dialoogschool. Bij dit model staat de ontmoeting tussen katholieke en andersgelovige leerlingen centraal. De christelijke geloofstraditie neemt daarbij een voorrangspostie in. Zij vormt het kader van waaruit met waardering naar andere overtuigingen wordt gekeken. De anders-gelovige is gesprekspartner in dit model. Het kader waarbinnen de dialoog plaats vindt is dat van de christelijke geloofstraditie. De 'ander' is uitgenodigd zijn aandeel te leveren in het gesprek, maar het katholiek christelijke gedachtegoed zet de toon voor het gesprek. Het doel is de opwekking van het religieuze en het godsdienstige in de mens. Catechese en Geestelijke stromingen brengt men met elkaar in verband en komen soms in een

geïntegreerd onderwijsaanbod op het rooster voor. Deze vormings- en leergebieden ziet men niet los van elkaar⁴⁹.

Theoretisch gezien zou het binnen dit model mogelijk zijn een eigen programma voor de catechese van anders-gelovigen te ontwikkelen.

3.3.5 *het islamitisch onderwijs*

In de grondwet is het recht vastgelegd voor ouders om, naast openbare scholen, scholen te stichten overeenkomstig de eigen godsdienstige of levensbeschouwelijke opvattingen. Dergelijke bijzondere scholen zijn financieel gelijk gesteld aan de openbare scholen, en worden op grond van dezelfde criteria uit de algemene financiële middelen bekostigd. Op grond daarvan kennen wij in Nederland scholen waarvan de identiteit bepaald wordt door verschillende godsdienstige denominaties. Van dat grondrecht hebben islamitische ouders gebruik gemaakt om scholen te stichten die aansluiten bij hun geloofsovertuiging: de Islam. De eerste islamitische school opent haar deuren in 1988. In 1994 zijn er 29 islamitische basisscholen van in totaal 8139 basisscholen. In 2002 heeft Nederland ruim 35 islamitische basisscholen. Van de moslimleerlingen gaat ongeveer vier procent naar een islamitische school.

Over de wenselijkheid van aparte islamitische scholen zijn de meningen verdeeld. Het onderwijs heeft als taak het kind voor te bereiden op participatie in de multiculturele samenleving. Dat houdt in dat de school op enigerlei wijze aan die culturele opdracht vorm dient te geven.

Zowel onder allochtonen als onder autochtonen worden de meningen verkondigd dat aparte scholen emanciperend werken, als ook dat zij segregierend werken. Een islamitische ‘zuil’ geeft wellicht aan de groep veiligheid, maar vertraagt de integratie van het individu. Islamitische zuilvorming zou een goed model kunnen zijn om de emancipatie van deze groep te realiseren, zoals dat ook voor de katholieken in de vorige eeuw het geval geweest is. Echter, wanneer in de samenleving de gedachte overheerst van ‘beheerst pluralisme’, dan zou dat de integratie van de moslims in Nederland niet ten goede komen.

Bij Karagül (1994) vinden we een indeling van de islamitische scholen in twee typen, namelijk scholen waar het godsdienstonderwijs gericht is op het overdragen van de geloofsleer, en scholen waar het godsdienstonderwijs zich richt op karaktervorming. De eerste benadering wordt aangeduid met de term ‘het Belgische model’, de tweede met ‘het Soester model’. In het Belgische model redeneert men vanuit de traditionele geloofsinhoud, en waar nodig – als het kind het in één keer niet begrijpt – zoekt men naar aanknopingspunten in de leefwereld van het kind. Het Soester model begint in de leefwereld van het kind – zijn omgeving, familie, gewoontes – en van daaruit zoekt men aansluiting bij de geloofsinhouden. Alhoewel deze laatste benadering voldoende aanknopingspunten zou kunnen vinden in de multiculturele leefwereld van het kind, constateert Karagül dat ‘het als een gemis beschouwd [kan] worden dat er niettemin geen enkele informatie over andere godsdiensten gegeven is’ (Karagül 1994, 151).

⁴⁹ Zie ook het theoretisch model van het Coornhertproject 1990, Versloot, A.M. en Van der Ploeg, D.A., 1992

Het onderwijs speelt een sleutelrol in het overdragen van waarden en normen, schreven wij aan het begin van dit hoofdstuk. In hun rol van ouders zijn de migranten zich daarvan ten volle bewust. In deze paragraaf over het islamitisch onderwijs dient dan ook het onderwijs vermeld te worden dat in de koranschool van de moskee plaatsvindt. Voor de kinderen die niet naar een islamitische school kunnen gaan vervult de koranschool een belangrijke rol in hun socialisatie tot gelovige moslim. Aan alle moskeeën zijn koranscholen verbonden. Kinderen leren er de koran reciteren en zij maken kennis met de gewoontes en gebruiken in de Islam. Veel moslimse kinderen bezoeken na schooltijd, op de woensdagmiddag of in het weekend, de koranschool.

3.4 Verzuild onderwijs in de gesecculariseerde samenleving

Maatschappelijke ontwikkelingen, zoals secularisering en individualisering, die samen ook wel aangeduid worden als het moderniseringsproces, hebben het verzuild onderwijs niet onberoerd gelaten. Met name de ontwikkeling van de maatschappij van een 'beheerst pluralistische' verzuilde samenleving naar een gesecculariseerde en multiculturele samenleving heeft de identiteit van de scholen binnen de diverse zuilen beïnvloed. In het voorgaande hebben wij daarover geschreven.

De invloed van godsdienst vindt niet langer slechts langs structurele kanalen plaats, in officiële overlegorganen van bijvoorbeeld kerk en onderwijs. Godsdienst beïnvloedt mensen middels de persoonlijke motivatie van individuele mensen, die zich geïnspireerd weten door verhalen uit de godsdienstige traditie. Communicatie over geloof en godsdienst is in hoge mate uit de publieke sfeer verdwenen. Het gesprek daarover is verschoven naar de privé-sfeer. Mensen hanteren niet meer vanzelfsprekend eenzelfde interpretatiekader. Mensen 'bricoleren' hun eigen al dan niet godsdienstige referentiekader (Janssen 1994, 46). Dat maakt het voor collega's op het werk lastig over de eigen godsdienstige motivatie te praten, ook al is dat in het belang van hun professioneel handelen, zoals dat het geval is voor de leerkracht op een christelijke school.

Het individualiseringsproces betekent dat mensen niet langer deel uitmaken van sociale verbanden op grond van levenslang lidmaatschap, maar dat zij zich aansluiten bij, en ook weer afmelden van een groep op grond van persoonlijke keuze. Mensen maken in de moderne cultuur deel uit van meerdere sociale verbanden. De claim die uitgaat van het lidmaatschap van elk van die verbanden is minder dwingend. Het collectief is niet het centrum van het handelen, maar het individu zelf is de oorsprong en het centrum van zichzelf. De kerk is geworden tot één van de sociale verbanden naast andere groepen waartoe een mens behoort. Mensen behoren tot verschillende groepen op grond van een individueel beslissingsproces. Zij kiezen voor het lidmaatschap voor de ene groep, en niet voor de andere, op grond van hun persoonlijke instemming met en betrokkenheid op de mores van de betreffende groep. Ook binnen de groepen ontstaan subgroepen en subculturen. Er is niet alleen sprake van pluraliteit door de

veelheid aan verschillende stromingen, maar ook door de verscheidenheid aan opvattingen binnen de stromingen.

Diversiteit is er niet alleen op grond van keuze voor een bepaalde groep. Ook het door geboorte behoren tot een etniciteit maakt de Nederlandse samenleving tot een pluralistische samenleving. In Nederland leven immers diverse etnische groeperingen, die elk een eigen identiteit ontwikkelen. Kwakman en Van Oers schrijven over die etnische identiteiten: 'Etnische identiteit veronderstelt een samenstel van culturele kenmerken die door een groep in een bepaalde maatschappelijke context als haar gemeenschappelijke erfenis wordt beschouwd. Deze identiteit heeft een dynamisch karakter en kan veranderen naar gelang de situatie waarin de groep zich bevindt. Zo beschouwd vormen ook de Nederlanders een etnische groep, die op haar beurt weer bestaat uit verschillende deelgroepen' (Kwakman & Van Oers, 1993, 41). Deze deelgroepen ontstaan onder meer op grond van te onderscheiden levensbeschouwelijke oriëntaties.

De hiervoor beschreven ontwikkelingen van secularisering en individualisering hebben binnen het confessioneel onderwijs het gesprek over de identiteit van de school op gang gebracht. De Britse theoloog-pedagoog Jackson is zelfs van mening dat secularisatie nog meer dan multiculturalisering in de samenleving het gesprek over de identiteit van scholen noodzakelijk heeft gemaakt (Jackson 1997, 73). De christelijke grondslag, veelal geformuleerd in de periode van de verzuilde samenleving, stemt tot nadenken in een gesecculariseerde samenleving waarin de plausibiliteit van het christelijk perspectief onder druk staat. Desondanks blijkt dat verreweg de meeste rooms-katholieke, Nederlands Hervormde en gereformeerde ouders die regelmatig met de vorming van hun kinderen bezig zijn, een basisschool van de eigen richting prefereren. Bij de ouders die onregelmatig iets, dan wel weinig of niets bewust doen in het kader van de levensbeschouwelijke opvoeding, is die voorkeur minder duidelijk aanwezig. Toch geldt voor de rooms-katholieke ouders die zelf op godsdienstig gebied weinig actief zijn dat 58% de voorkeur geeft aan rooms-katholiek onderwijs voor hun kinderen. Van diezelfde groep Nederlands Hervormde ouders geeft 51% de voorkeur aan een confessionele school. Van de gereformeerde ouders geldt dat voor 77% (Becker, De Hart & Mens 1997, 76).

Behalve de secularisering en de individualisering, heeft ook het proces van multiculturalisering het denken over het christelijke karakter van de confessionele school beïnvloed.

3.5 'Verzuild' onderwijs in de multiculturele samenleving

De arbeidskrachten die sinds de zeventiger jaren uit de Middellandse Zeegebieden, en later uit Turkije en Marokko naar Nederland zijn gekomen vormen samen één van de meest recente stromen van migranten. Wij beperken ons in ons onderzoek tot de kinderen van de werknemers uit de laatstgenoemde landen. Deze kinderen vormen de grootste groep leerlingen van niet-Nederlandse origine, elk met ongeveer zevenendertigduizend leerlingen in het basisonderwijs. Op 72% van de katholieke scholen en op 53% van de protestants-christelijke scholen vinden we allochtone leerlingen. Als het gaat om de hogere percentages allochtone leerlingen lopen katholieke en protestants-christelijke scholen gelijk op:

respectievelijk drie en twee procent van de basisscholen hebben tussen de eenendertig en veertig procent allochtone leerlingen, en twee procent van de scholen heeft tussen de eenenveertig en vijftig procent leerlingen van een andere dan Nederlandse etniciteit (Hermans 1997, 19).

Cultureel pluralisme is niet alleen in de context van de scholen aanwezig, maar ook binnen de scholen. In de samenleving, waarin verschillende godsdiensten en levensbeschouwingen naast elkaar aanwezig zijn, en met elkaar in gesprek raken rond gemeenschappelijke belangen, ontstaan vragen ten aanzien van het confessioneel onderwijs. Confessionele scholen zien hun leerlingpopulatie veranderen van een homogene schoolbevolking met min of meer dezelfde christelijke achtergrond, tot een heterogene groep waarin diverse levensbeschouwelijke achtergronden aanwezig zijn, anders dan die van de school. Christelijke scholen zien in hun klassen een rijke schakering aan godsdienstige en levensbeschouwelijke tradities waarin de kinderen van huis uit gesocialiseerd zijn. ‘Verzuild’ onderwijs bestaat als formele onderwijsstructuur, maar in de concrete invulling van de identiteit, in de praktijk van alledag, is de ‘zuil’ als zodanig steeds minder herkenbaar aanwezig.

Secularisatie en pluraliteit zijn voor de leerkracht concreet aanwezig in haar klas, doordat de kinderen in haar klas geseculariseerd of anders-gelovig worden opgevoed. Men stelt zich vragen zoals: ‘Mag men kinderen uit een niet-christelijke traditie godsdienstonderwijs laten volgen vanuit en met het oog op de voortgang van de christelijke godsdienst. En een daaruit voortvloeiende vraag luidt: ‘Hebben confessionele scholen een vormende taak ook ten aanzien van de levensbeschouwelijke ontwikkeling van kinderen uit andere godsdiensten?’ Wij hebben hierboven gezien dat het omgaan met deze en gelijksoortige vragen in het rooms-katholiek basisonderwijs en binnen de protestants-christelijke scholen geleid heeft tot verschillende typen scholen. Tussen de ontwikkelde modellen met betrekking tot het omgaan met ‘anders’-gelovigen binnen elke zuil zien ook overeenkomsten. De protestants-christelijke zuilschool vertoont overeenkomsten met de rooms-katholieke monoloogschool. De exclusiviteits-gedachte is in beide modellen toonaangevend.

Wardekker (1996) onderscheidt vier strategieën in het omgaan met pluraliteit. Eén daarvan is uitsluiting, hetgeen verwant is aan de exclusiviteitsgedachte. Daarnaast noemt hij universalisering, inclusiviteit en pluralisme als denkkaders waarbinnen verschillende bevolkingsgroepen een plaats kunnen krijgen. Uitsluitingsstrategieën zien wij in het onderwijs wanneer men zichzelf beschouwt als een school uitsluitend van en voor de eigen geloofsrichting. Wij zagen dat bij de monoloogschool en de zuilschool. In sommige gevallen gaat de exclusiviteitsgedachte gepaard met een houding die overeenkomst vertoont met wat Wardekker bedoelt met ‘universalisme’. Hij verstaat daaronder dat men de andere godsdienst of levensbeschouwing beoordeelt naar de eigen maatstaven, en vervolgens concludeert dat de ander ‘nog niet zo ver is’. Over de eigen godsdienst spreekt men als een ‘volwassen’ traditie. De andere godsdienst wordt bekeken door de eigen bril en te licht bevonden. De islamitische school vertoont met dit model de meeste overeenkomst. Op de islamitische scholen zijn geen anders-gelovige leerlingen. Dat zou hen doen lijken op de ‘zuilschool’, zoals wij die in navolging van Miedema beschreven. De houding ten opzichte van andere

godsdiensten doet hen behoren tot de groep van ‘monoloogscholen’, zoals Hermans die beschrijft. De leerkrachten zijn echter overwegend niet-moslim. Dat maakt dat de Islamitische scholen niet helemaal passen binnen de ideaaltypische beschrijvingen, zoals Miedema en Hermans die geven.

De andere schooltypen die Miedema onderscheidt in hun omgaan met andersgelovige leerlingen vertonen eveneens gelijkenis met de indeling van Hermans. Binnen de programschool en de ontmoetingsschool zoals Miedema die beschrijft, en de dialoogschool zoals we die bij Hermans beschreven zien, heerst de inclusiviteitsgedachte. Andere godsdiensten dan die van de grondslag van de school worden op de programschool en de ontmoetingsschool opgenomen in het schoolleven via de religieuze ervaringen die de allochtone islamitische en hindoe-kinderen meebrengen de school in. Dat geldt ook voor de dialoogschool. Inclusiviteit als strategie, zoals we dat bij Wardekker beschreven zien, wordt eveneens in praktijk gebracht op wat Hermans genoemd heeft de ‘veelkleurige’ school, en wat Miedema typeerde als ‘ontmoetingsschool’ en ‘dialoogschool’. De gelijkwaardigheid van culturen en hun godsdiensten is uitgangspunt, en de inbreng van de ander beoordeelt men positief.

Bij de pluraliteitsgedachte waardeert men niet alleen de inbreng van de ander, ook ziet men in de verscheidenheid in de klas een potentiële leerbaarheid. Diversiteit en het verschil vormen samen de thematiek die uitgangspunt is voor de leer- en transformatieprocessen in de klas. Een belangrijke waarde die ten grondslag ligt aan de pluraliteitsgedachte, is die van de verdraagzaamheid. Verdraagzaamheid wordt door opvoeders genoemd op de eerste plaats van waarden die men kinderen mee wil geven (Merks & Beck 1997, 38). De veelkleurige school van Hermans en de interreligieuze school van Miedema gaan uit van de pluraliteit in de Nederlandse samenleving, en stellen zich ten doel leerlingen voor te bereiden op participatie aan de dialoog tussen de godsdiensten. Op de school waar men de diversiteit ziet als uitgangspunt voor het thematiseren van de verschillen en overeenkomsten, beschouwt men het pluralisme als een uitdaging. In de term ‘uitdaging’ klinkt ook de fascinatie voor het onbekende. Men ziet in het aangaan van de communicatie de mogelijkheid tot verrijking van zichzelf. Een relatie *‘aus der man nicht mehr als derselbe hervorgeht, der man vormals einmal war’* (Drehse in: Van der Ven en Ziebertz 1994, 39). De leerkracht ziet het als haar taak het proces te begeleiden waarin verheldering van de verschillende, al dan niet godsdienstige, levensbeschouwelijke tradities voorop staat. Het doel is dat de leerling tot een autonome positiekeuze kan komen ten aanzien van die tradities. De rol van de leerkracht verandert van het geven van instructie en het overdragen van kennis, naar het begeleiden van de interactie en het creëren van leermomenten die tot verheldering en inzicht leiden. Dergelijke leermomenten worden tot leerervaringen in de zin zoals de Amerikaanse filosoof-pedagoog John Dewey dat bedoelt (1938/1999).

Scholen die de diversiteit binnen hun muren hebben, verkeren wat dat betreft in een voordeelspositie. De vele geluiden die er klinken in de verschillende tradities hebben zij als het ware ‘voor het oprapen’. Identiteit, de eigen persoonlijke identiteit en de identiteit van de school, ontwikkelen zich in de ruimte van het klaslokaal. Die ruimte vult zich met de stemmen van de kinderen waarin diverse godsdienstige achtergronden meeklinken. Hermans, Knoers en Van der Ven spreken van een open, meerstemmig en dynamisch identiteitsconcept (1997).

In deze manier van omgaan met pluraliteit herkennen wij wat Nipkow noemt het ‘zachte concept’ van pluralisme. Men gaat uit van de bereidheid tot dialoog. Daarnaast ziet Nipkow in de samenleving ook het ‘harde’ pluralisme, namelijk daar waar men de verschillen accentueert in de dialoog. Men onderbouwt dat met het argument dat de eigen geloofsovertuiging aangeeft dat de dialoog niet met het eigen religieuze geweten in overstemming te brengen is (Nipkow in: Van der Ven en Ziebertz 1994, 205).

Speelman gaat uitvoerig in op de (on)mogelijkheid van pluralisme (Speelman 2001, 126 e.v.). Zij baseert zich daarbij op Mark Heim (1997), die stelt dat een pluralistisch standpunt een onmogelijkheid is. Niemand kan zich zijns ontdoen van het eigen standpunt en zich daarboven plaatsend alle verschillende godsdienstige perspectieven in het eigen standpunt verdisconteren. De voorkeur van Heim gaat uit naar de term ‘oriënterend pluralisme’. Hierbij gaat men uit van het eigen unieke beeld van de werkelijkheid om van daaruit de ander in diens uniciteit te ontmoeten. Die ontmoeting kan niet anders dan gepaard gaan met een vergelijking, beoordeling en waardering vanuit het eigen referentiekader (zie ook: Vroom 1996). De erkenning van het verschil houdt tevens in dat twee tegenstrijdige werkelijkheidsopvattingen tegelijkertijd waar kunnen zijn, namelijk voor mensen die vanuit verschillende perspectieven de werkelijkheid benaderen. Het maximaal haalbare in de ontmoeting is het ontwikkelen van *mutual appreciation*, dat is te komen tot de constatering ‘ik zie dat dat waardevol is voor jou, zoals dit waardevol is voor mij en daarom waardeer ik jou’. Speelman benoemt dit in haar ogen hoogst bereikbare in de ontmoeting als het ‘maximaal inclusivisme’.

3.5.1 onderwijsbeleid

De diverse schooltypen die zich hebben ontwikkeld als antwoord op de vragen die de multiculturele samenleving oproept, zijn voortgekomen uit een verschillende visie op onderwijs en het op grond daarvan bepaalde beleid. Niet alleen de ‘zuilen’ hebben zich beziggehouden met visie- en beleidsontwikkeling als reactie op de veranderende cultuur in de samenleving, ook van overheidswege zagen meerder publicaties het licht, waarin men het beleid ten aanzien van (de kinderen van) migranten uiteen zette. Daaraan zijn de volgende paragrafen gewijd.

3.5.2 van OETC⁵⁰ naar OALT⁵¹

Eén van de speerpunten in het overheidsbeleid ten aanzien van het onderwijs aan allochtone kinderen is de ontwikkeling van de taal. Het beleid gaat in de zeventiger jaren uit van het na een aantal jaren terugkeren van de ‘immigrant’ naar het land van herkomst. Als een rode draad loopt door beleidsnota’s ten aanzien van de opvang van allochtone leerlingen, de norm van de tijdelijkheid: ‘de buitenlanders gaan terug’ (Entzinger, in Van den Berg-Eldering 1986, 50). Het opzetten van programma’s voor het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (OETC) is een uitvloeisel daarvan. Men richt zich op de leerling: de leerling moet een zodanig lesprogramma volgen dat hij straks zo soepel mogelijk weer kan invoegen in het onderwijssysteem van het eigen

⁵⁰ De hoofdletters OETC staan voor: Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur.

⁵¹ De hoofdletters OALT staan voor: Onderwijs in Allochtone Levende Talen.

land. De tijdelijkheids-gedachte klinkt ook door in de bijscholingsprogramma's die voor de onder- en zij-instromers ontwikkeld worden.

Parallel daaraan heerste de integratiegedachte. Die hield in dat kinderen zo snel mogelijk de Nederlandse taal moesten leren, zodat ze in de Nederlandse samenleving een menswaardig bestaan zouden kunnen leiden.

Men richt zich dus op twee culturen, vandaar de naam die men aanvankelijk voor deze vorm van onderwijs hanteert, namelijk bi-cultureel onderwijs. Onderwijs dat zich richt op de Nederlandse cultuur, want daar moet het kind zich, althans voorlopig, in kunnen redden; én dat zich oriënteert op de cultuur van het land van herkomst, want daaraan moet het kind, althans in de toekomst, volop deel kunnen nemen. Het land van herkomst is het land van de toekomst. Er is in feite sprake van een tweesporenbeleid.

In de tachtiger jaren treden nieuwe hoofddoelstellingen op de voorgrond, hetgeen blijkt uit de voorstellen voor een minderhedenbeleid die de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid in 1979 formuleert (Entzinger, in Van den Berg-Eldering, 1986, 54). In de eerste plaats borduurt men voort op de integratiegedachte. Nieuw element daarin is echter dat integratie niet alleen gericht is op de tijdelijke aard van het verblijf in Nederland, maar dat nadrukkelijk de mogelijkheid open staat dat het verblijf blijvend blijkt te zijn. Vandaar dat in de tweede plaats de acculturatiegedachte opgenomen wordt, waarmee men doelt op het tweezijdig proces van elkaar leren kennen. Daaronder verstaat men het 'aanvaarden en waarderen en het zich openstellen voor elkaars cultuur of elementen daarvan' (in: Beleidsplan culturele minderheden in het onderwijs, 1981, 6). Op gespannen voet staan daarin de assimilatie- en pluralisme-gedachte. 'Integratie met behoud van eigen identiteit', is een zinsnede die de spanning en de niet-gemaakte keuze tussen assimilatie en pluralisme duidelijk weergeeft (Van den Berg-Eldering 1986, 178).

Het realiseren van deze beide doelstellingen dient plaats te vinden door in te haken op de eerste opvang in het onderwijs, de meerzijdige achterstandsproblematiek, het onderwijs in eigen taal en cultuur en het intercultureel onderwijs.

In de minderhedennota van 1983 schrijft men over Nederland als een samenleving die 'blijvend een multicultureel karakter [zal] vertonen'. Daaruit volgen verschillende concrete maatregelen, onder andere de verplichting voor basisscholen om vanaf 1985 leerlingen voor te bereiden op de participatie als burger in een multiculturele samenleving. In datzelfde jaar wordt het vak Geestelijke Stromingen ingevoerd. Door middel van kennisoverdracht beoogt dit vak een bijdrage te leveren aan de opvoeding van kinderen tot burgers in de multiculturele samenleving. Met dit vak leren kinderen over andere culturen. Kennisoverdracht is het doel van dit nieuwe schoolvak.

Culturen zijn niet allemaal zomaar hetzelfde, maar ook niet alles is goed 'omdat het nou eenmaal bij die cultuur hoort'. Culturen kunnen worden gewaardeerd om de mate waarin ze andere culturen serieus nemen, en openstaan voor andere culturelementen (Procee 1991). Een dergelijke open en onderzoekende houding is iets dat in Nederland op elke school geleerd moet worden. Intercultureel onderwijs zou een kenmerk van alle scholen moeten zijn, aldus de beleidsmakers. In de praktijk blijkt echter dat op de helft van alle scholen intercultureel onderwijs nog niet als leergebied expliciet in het schoolwerkplan beschreven staat. Op scholen waar wel aan intercultureel onderwijs gedaan wordt, blijft het vaak steken in een

folkloristische aanpak: aandacht voor wonen, eetgewoonten, kleding en gebruiken rond geboorte en huwelijk. Op deze wijze voldoet men aan een doelstelling die hoge prioriteit heeft bij Nederlandse pedagogen, namelijk het aansluiten bij de leer- en belevingswereld van het kind. Zowel allochtone ouders, als ook allochtone leerkrachten, blijven echter sterk gericht op het land van herkomst. Vakken als Turkse en Marokkaanse aardrijkskunde en geschiedenis zouden tegemoet kunnen komen aan de behoefte aan kennis over de cultuur van het land van herkomst. Een andere doelstelling, namelijk die van het 'ontwikkelen van een positief zelfconcept en zelfbewustzijn van de leerling' plaatst onderwijsgeveenden voor de vraag welke cultuur daarbij als referentiekader zal dienen: de cultuur van het land van herkomst of de Nederlandse cultuur. Deze vraag is beantwoord door de cultuur-component in het ETC-onderwijs over te hevelen naar het intercultureel onderwijs. OETC ondergaat een inhouds- en naamsverandering en wordt met ingang van 1998 Onderwijs in Allochtone Levende Talen: OALT.

3.5.3 intercultureel onderwijs

Het onderwijs in de taal van het land van herkomst vindt plaats in het kader van het OALT. Dit onderwijs richt zich specifiek op leerlingen die het Nederlands als tweede taal leren naast hun moedertaal. Het onderwijs in cultuur is opgenomen in het Inter Cultureel Onderwijs, dat zich richt op alle leerlingen in het basisonderwijs. Doel is alle leerlingen bewust te maken van de eigen cultuur en de verscheidenheid aan culturen die in Nederland samenleven. In de Wet op het Basisonderwijs is expliciet opgenomen dat de leerlingen opgroeien in een multiculturele samenleving, en dat de school haar leerlingen dient voor te bereiden op participatie in die samenleving (artikel 8, lid 3). In 1985 blijkt uit onderzoek dat het intercultureel onderwijs op de helft van de Nederlandse scholen geen vaste positie heeft verworven (Fase en Van den Berg 1985, 105).

Soms lijkt het alsof bi- of multicultureel onderwijs toch 'gewoon' monocultureel onderwijs is. Het hele onderwijs blijkt doordrenkt te zijn van de waarden en normen van één cultuur, namelijk de Nederlandse. Zelfs bij een project wonen, feesten, of eten krijgt voornamelijk het 'anders-dan-Nederlands' de nadruk, in plaats van de eigenheid van de ander. P. Smeyers (1991) schrijft 'ieder mens is cultureel 'bevooroordeeld' en voelt zich bij deze vooroordelen of aannamen thuis (geciteerd door Pels, in: Comenius, 1993, 52). Leerlingen op school in aanraking brengen met andere culturen vraagt daarom veel van de leerkrachten, en niet in het minst van de leerlingen die immers, mede met behulp van het gegeven onderwijs door de school, allereerst verder thuis moeten raken in hun eigen cultuur.

Intercultureel onderwijs gaat uit van de gelijkwaardigheid van de verschillende culturen. Daarmee is niet bedoeld dat alle culturen gelijk zijn, dat ze op hetzelfde neerkomen en dat de verschillen er niet toe doen. Met 'gelijkwaardig' is aangegeven dat culturen met elkaar overeen kunnen komen wat betreft 'het voorkomen van vooroordelen en het relativeren van het eigene' (Procee in: Comenius 1993, 68). Dat betekent dat er wederzijds sprake is van een open houding naar de andere cultuur toe. Niet alleen de minderheden stellen zich open voor de dominante Nederlandse cultuur en passen zich daaraan tot op zekere hoogte aan; ook de Nederlanders, leerkrachten en leerlingen, dienen zich open te stellen voor de andere cultuur en

bereid te zijn daaraan tot op zekere hoogte tegemoet te komen. Dat wederkerig proces hebben wij eerder aangeduid met de term 'acculturatie'. Intercultureel onderwijs is op deze manier geen apart vak, maar een criterium dat voor het hele onderwijs geldt.

De Turkse, Marokkaanse en voor een deel ook de Nederlandse leerlingen socialiseren zich in twee culturen, namelijk de thuis-cultuur (respectievelijk de Turkse, Marokkaanse, Nederlandse, en bijvoorbeeld de arbeiderscultuur) en de schoolcultuur (Eppink en Janssen 1992). Die beide culturen verschillen van elkaar hetgeen tot conflicten kan leiden. Intercultureel onderwijs wil de verschillen problematiseren, verhelderen en inzichtelijk maken. Dat proces verandert alle betrokkenen. Intercultureel onderwijs heeft gevolgen voor de leerkracht, de onderwijsinhoud, de leermiddelen, de werkvormen, de inrichting van de school, de ouders en niet in de laatste plaats voor de leerling.

De leerlingen komen vanuit heel verschillende situaties de school binnen. Culturele diversiteit is uitgangspunt. De doelstelling van het intercultureel onderwijs is om cultuurgevoeligheid en cultuurrelativisme bij de leerlingen te ontwikkelen. Onder cultuurgevoeligheid verstaan wij dat leerlingen kennis hebben van andere culturen en in staat zijn andere culturen te herkennen en te waarderen. Cultuurrelativisme houdt in dat de leerling de andere cultuur kan waarderen in haar eigenheid, hoe verschillend en 'anders' die cultuur ook is vergeleken met de cultuur waartoe de leerling zelf behoort. De leerlingen leren zo te functioneren en te participeren in de Nederlandse samenleving vanuit de bekende eigen culturele achtergrond.

Leerlingen worden gesocialiseerd in de waarden en normen van hun culturele milieu. Dat gebeurt in de gezinssituatie, maar ook op school. Zo vindt identificatie met eigen *roots* plaats. De leerlingen leren de gewoonten, regels en praktijken van het eigen milieu. Het onderwijs zet daarnaast idealiter een volgende stap, door de leerling te laten inzien dat elke cultuur bepaalde voor- en nadelen heeft. De leerling wordt voorbereid tot kritische participatie aan de samenleving en de eigen culturele traditie, zonder de Nederlandse cultuur de norm te laten zijn door haar centraal te stellen.

Diversiteit aan beginsituaties vormt het uitgangspunt voor het onderwijs aan de leerlingen. Dat betekent dat niet alle leerlingen op dezelfde manier door de leerkracht benaderd zullen worden. Ieder kind is uniek. Elk kind krijgt de aandacht die bij hem of haar past, en waaraan het kind, gegeven de thuissituatie, behoefte heeft. Eveneens heeft dat tot gevolg dat de kinderen af en toe in kleine groepjes samengebracht worden, kleine groepjes die eenzelfde benaderingswijze behoeven, bijvoorbeeld door de gemeenschappelijke moedertaal. Het anders-zijn van de ander-in-zijn-eigenheid wordt dan benadrukt. Het gemeenschappelijke krijgt vorm op die momenten dat alle kinderen op eenzelfde manier aan het onderwijs deel kunnen nemen. Samen vieren, of samen luisteren naar een verhaal zijn daarvan voorbeelden.

Twee doelstellingen zijn in het voorgaande naar voren gekomen ten aanzien van intercultureel onderwijs: leerlingen stimuleren in hun eigen culturele zelfbewustzijn en hen sensitief maken voor de verscheidenheid aan culturen in Nederland. Deze twee doelstellingen lijken gedacht vanuit de blanke meerderheid. Een andere doelstelling die ten aanzien van het intercultureel onderwijs genoemd wordt is de bestrijding van de achterstandssituatie, waaronder de achterstand op het gebied van de beheersing van de Nederlandse taal. In het

voorgaande hebben wij gezien dat het taalonderwijs een apart aandachtsgebied is van het OALT, het 'cultuur'-aspect staat centraal in het intercultureel onderwijs. Vanuit de minderheden zelf worden andere doelstellingen van het intercultureel onderwijs genoemd. Zij hebben er belang bij dat in het intercultureel onderwijs aandacht wordt besteed aan het opheffen van achterstandssituaties. Zij ervaren in de dagelijkse praktijk van het onderwijs dat niet iedereen positief reageert op de 'verkleuring' in het onderwijs (Bovenkerk 1985). Het komt voor dat Nederlandse ouders hun kinderen van school halen als er naar hun mening te veel 'buitenlandse' kinderen op school zitten. Deze groep ouders vreest dat hun kinderen, door de extra aandacht die bijvoorbeeld de Turkse en Marokkaanse kinderen nodig hebben, tekort zullen komen. Er ontstaan 'witte' en 'zwarte' scholen. In 1980 is 3,5 % van de scholen een 'zwarte' school, in 1992 is 11% veranderd in een 'zwarte' school. Met name in de grote steden vinden we veel zogenoemde 'zwarte' scholen. De term 'wit' en 'zwart' met betrekking tot de scholen geeft aan dat de in Nederland wonende Turken en Marokkanen geconfronteerd worden met discriminatie. Het blijkt dat niet alleen de vrees voor gebrek aan aandacht een rol speelt wanneer Nederlandse kinderen van de ene school naar een andere overgeschreven worden. De sociaal-economische positie speelt eveneens een rol. Van de autochtone ouders verhuist een relatief groot aantal na enkele jaren naar nieuwbouwwijken. Deze ontwikkelingen leidden ook in Ede tot het ontstaan van 'witte' en 'zwarte' scholen. De Turkse en Marokkaanse ouders blijven in de oudere wijken wonen. In één van die wijken is de islamitische school gevestigd die wij in het zesde hoofdstuk bij wijze van voorbeeld beschrijven. Sommige Turkse en Marokkaanse ouders kiezen bewust voor deze islamitische school. De beide scholen die in ons onderzoek participeren kunnen wij typeren als 'zwarte' scholen. Ook de islamitische school behoort tot die groep.

Het ontstaan van 'witte' en 'zwarte' scholen, en het vóórkomen van discriminatie heeft geleid tot het toevoegen van een doelstelling aan het intercultureel onderwijs, namelijk het bestrijden van discriminatie en het voorkómen van het ontstaan van vooroordelen. De doelstellingen met betrekking tot de culturele identiteit en sensitiviteit, gaan uit van het harmoniemodel. Waar men de nadruk legt op het voorkómen van discriminatie en het ontstaan van vooroordelen gaat men uit van het conflictmodel.

Niet alle Nederlandse ouders zijn overtuigd van de kracht van intercultureel onderwijs. We noemden hiervoor al de vrees dat het onderwijs van mindere kwaliteit zal zijn op een school met veel kinderen van Turkse en Marokkaanse origine. De aanwezigheid van een andere niet-christelijke godsdienst wordt in sommige gevallen door Nederlandse ouders als bedreigend ervaren, met name in die situaties waarin de kinderen die een niet-christelijke godsdienst belijden veruit in de meerderheid zijn. Dat leidt in het verzuild onderwijs tot bijzondere situaties, zoals bijvoorbeeld een school met een formele christelijke identiteit waarvan de meerderheid van de leerlingenpopulatie moslim is. Voor een dergelijke school is de dubbele opdracht ten aanzien van identiteit waarover wij hiervoor spraken een realiteit die leerkrachten, leerlingen en ouders in verlegenheid brengt.

3.6 *Religieuze communicatie in het veranderend onderwijs*

De manier waarop de school de dubbele opdracht ten aanzien van identiteit verstaat, bepaalt de religieuze communicatie in het onderwijs. Onder religieuze communicatie verstaan wij de communicatie die zich centreert om en bedient van religieuze concepten.

In de communicatie is de relatie van de zender tot de ontvanger van cruciaal belang. In deze relatie liggen de (on)mogelijkheden van de communicatie besloten. Het spreken van dezelfde taal, verbaal en non-verbaal, is van wezenlijk belang voor het slagen van de communicatie. Deze taal, zowel letterlijk als figuurlijk, is een aspect van de communicatie dat extra aandacht behoeft in de multiculturele onderwijscontext. We hebben in het voorgaande beschreven dat met name de andere geloofstaal de leerkrachten in het basisonderwijs voor een probleem heeft geplaatst.

In de communicatie staat degene die aan het woord is, de 'zender', een doel voor ogen met de communicatie. De zender bepaalt het doel van de communicatie. Wij spreken over religieuze communicatie, wanneer de inhoud van de communicatie bepaald wordt door religieuze ervaringen, en het doel van de communicatie is een religieuze ervaring op te roepen, dan wel op zijn minst die ervaring niet uit te sluiten. Van de Ven (1982) citeert Habermas, die drie verschillende soorten doelen aan de communicatie onderscheidt, te weten constatieve doelen, imperatieve doelen en expressieve doelen. Deze kunnen wij ook in de religieuze communicatie onderscheiden.

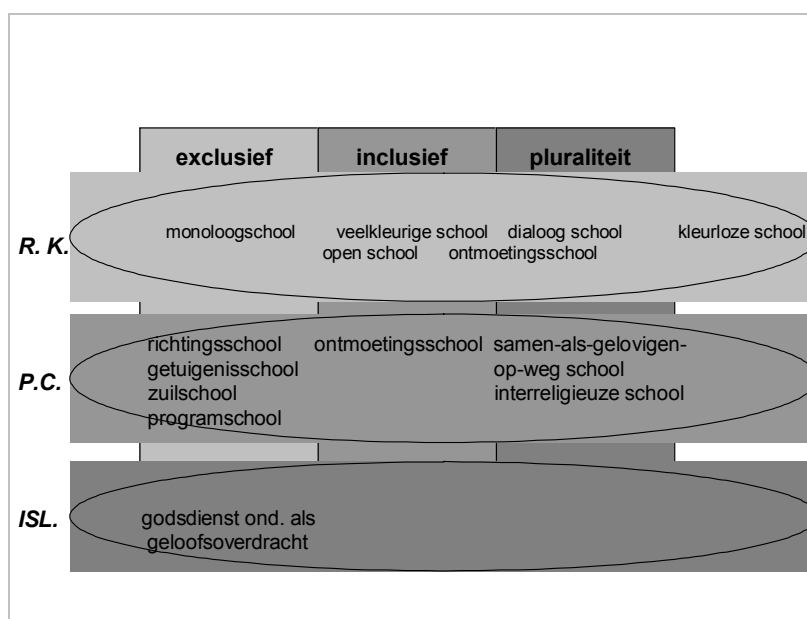
Van een constatief doel is sprake, wanneer de zender aan de ontvanger verhalen aanbiedt over religieuze ervaringen. De zender draagt de religieuze ervaringen over. De ontvanger laat zich door de zender op de hoogte brengen van verhalen, beelden, ideeën en concepten die de religieuze ervaring betreffen. Hij neemt er kennis van. Er is sprake van éénrichtingverkeer. De zender, de verteller of de leerkracht is 'bemiddelaar tussen de in de [godsdienstige] cultuur opgeslagen feiten en betekenissen, en de leerling' (Miedema 2002, 76). De zender bepaalt het doel en communiceert dienovereenkomstig met de ontvanger. De ontvanger neemt passief, in de zin van uitsluitend als luisteraar, deel aan de communicatie. Wij noemen dit in het vervolg een gesloten communicatielijn.

We spreken van een imperatief doel wanneer de ontvanger in het gesprek de uitnodiging krijgt zich in het proces van de communicatie te bewegen. De zender doet dit in een christelijke context bijvoorbeeld door de ontvanger te prikkelen, aan te moedigen en hem op te roepen zich te bekeren tot Jezus. De zender vertelt over het Koninkrijk Gods en de daarmee samenhangende noodzaak zich te bekeren tot een andere levensstijl. Het doel van de zender is de luisteraar actief te laten deelnemen aan de communicatie teneinde bij de luisteraar geslotenheid open te breken en hem sensitief te maken voor een bepaalde religieuze ervaring. We noemen dit in het vervolg een semi-gesloten communicatielijn.

Het laatste doel dat Van der Ven noemt is het expressieve doel. Daarvan spreken wij wanneer de zender zich afstemt op de luisteraar. Hij doet een beroep op de persoonlijke gevoelens en emoties van de ontvanger. De zender geeft op een zodanige wijze uitdrukking aan zijn eigen religieuze toewijding, aangepast aan het niveau en de ontvankelijkheid van de luisteraar, dat de laatste daardoor gestimuleerd wordt zich te identificeren met de zender en het voorbeeld na te volgen. De luisteraar ervaart in de communicatie de uitnodiging de eigen religiositeit tot uitdrukking te

brengen. De ontvanger participeert aan de communicatie door zijn eigen religieuze ervaring in te brengen, die door het toedoen van de zender is opgeroepen. De communicatie vindt plaats in een opwaartse spiraal. Het doel van deze communicatie is 'kinderen in staat te stellen deel te nemen, te participeren, in activiteiten die ... levensbeschouwelijk van aard zijn' (Miedema 2002, 79). In de participatie verandert de ervaring van de leerling én die van de leerkracht. Zij zijn gelijkwaardige partners in de ervaring. Miedema spreekt van een proces van transformatie (Miedema 2002, 79). In het hiernavolgende benoemen wij een dergelijke communicatievorm als een open communicatielijijn.

De confessionele scholen zagen zich, wat betreft de religieuze communicatie, in verlegenheid gebracht door de veranderende maatschappelijke omstandigheden die hen plaats en voor de vraag welke verantwoordelijkheid zij dragen in verband met de ontwikkeling van de levensbeschouwelijke identiteit van niet-gelovige of anders-gelovige leerlingen. In het voorgaande hebben wij gezien dat de rooms-katholieke en de protestants-christelijke scholen verschillende antwoorden gegeven hebben op de ontstane situatie van 'diversiteit in de klas'. (zie figuur 1).



figuur 1: De verschillende onderwijsmodellen met betrekking tot het omgaan met anders-gelovigen, gerelateerd aan godsdienstige stromingen.

Deze antwoorden variëren van een situatie waarin één levensovertuiging de inrichting van het onderwijs domineert (de exclusiviteitsgedachte), tot een onderwijscontext waarin de onrust van de verschillen ook de kracht en de ruimte schenkt tot thematiseren van hetgeen problematisch is, en tot het creëren van

nieuwe verbanden met het oog op toekomstig samenleven (de pluraliteitsgedachte, zie ook: Valadier in: Merks & Beck, 1997, 55).

In het voorgaande hebben wij reeds aangestipt dat de positie van de leerkracht binnen het leerproces van de pluralistische onderwijscontext verandert. Was hij aanvankelijk degene die kennis overdraagt, in de nieuwe onderwijscontext wordt hij degene die in het gesprek rond de gethematiseerde lesinhoud verheldering verschaft, en de leerling begeleidt naar een zelfstandige stellingname ten aanzien van het thema. Op confessionele scholen vindt de hiervoor bedoelde religieuze communicatie afhankelijk van de identiteitsopvatting soms uitsluitend, maar in ieder geval ook plaats tijdens de godsdienstlessen.

3.6.1 religieuze communicatie in het godsdienstonderwijs

Het onderwijs is een instituut dat een deel van de opvoedingstaak van de ouders overneemt. In de godsdienstlessen vervult de school haar eigen taak ten aanzien van de geloofsopvoeding. Grimmitt heeft voor de scholen in Engeland beschreven op welke manier het godsdienstonderwijs ingevuld is (Grimmitt 1987). Wij geven hieronder Grimmitt's ideeën over het godsdienstonderwijs weer om daar later op terug te komen met betrekking tot de Nederlandse situatie.

Grimmitt signaleert drie verschillende benaderingen van het godsdienstonderwijs. Allereerst noemt hij het onderwijs waarin instructie plaatsvindt. Tijdens het godsdienstonderwijs wordt de leerling geïnstrueerd omtrent het christelijk geloof. De leerlingen worden vertrouwd gemaakt met de christelijke interpretaties van menselijke ervaringen. Dit type godsdienstonderwijs staat in dienst van de verdere socialisatie van de leerlingen in de christelijke waarden en normen. De leerlingen worden bevestigd in het geloof dat ze van huis uit hebben meegekregen. De exclusiviteitsgedachte, zoals wij die hierboven onderscheiden hebben, overheerst in deze vorm van godsdienstonderwijs, die Grimmitt benoemd met de term *teaching in religion*.

De tweede vorm van christelijk godsdienstonderwijs die Grimmitt onderscheidt, maakt de leerlingen bewust van de verschillende godsdienstige tradities en de gelijkwaardigheid daarvan. De leerlingen krijgen informatie over de wereldgodsdiensten op een descriptieve en kritische wijze. De leerlingen verwerven kennis over de sleutelbegrippen van de godsdienstige tradities, waarin wordt onderwezen vanuit de overtuiging dat 'meerdere wegen naar Rome leiden'. De inclusiviteitsgedachte bepaalt de inhoud van dit type onderwijs waarvoor Grimmitt de term *teaching about religion* gebruikt.

Voor het derde type godsdienstonderwijs dat Grimmitt beschrijft, introduceert hij de term *teaching from religion*. De godsdienstige tradities staan in dit geval ten dienste van de eigen bestaansverheldering van de leerling. Het doel van deze vorm van godsdienstonderwijs beschrijft Grimmitt als volgt: '*religious education must give pupils the opportunity to acquire skills which enable them to use their understanding of religion in the interpretation of their own personal experiences. This is not to make the pupils 'religious', rather it is to make available to them a way of understanding their experiences in religious terms*' (Grimmitt 1987). De pluraliteitsgedachte bepaalt de inrichting van het godsdienstonderwijs dat als *teaching from religion* vorm krijgt.

De manier waarop leerkrachten binnen een smalle identiteitsopvatting aan het godsdienstonderwijs vormgeven, bepaalt de stijl van de communicatie tijdens de lessen. In zijn dissertatie heeft de wijsgerig pedagoog Ger Snik vijf verschillende modellen van de communicatie in de godsdienstige opvoeding beschreven (Snik 1990). Deze geven wij hieronder in het kort weer. In de beschrijving van elk van deze modellen leggen wij een verband met de vormen van godsdienstonderwijs zoals Grimmitt die beschreven heeft, en de doelen in de religieuze communicatie zoals hierboven weergegeven van Van der Ven.

3.6.2 religieuze communicatie in de geloofsopvoeding

In zijn wijsgerig-pedagogische verhandeling beschrijft Snik een reeks modellen van geloofsopvoeding (Snik 1990). In het tweede deel van zijn werk, dat evenals het gehele werk, de titel draagt ‘Persoonswording en opvoeding’, gaat hij nader in op wat hij omschrijft als religieuze opvoeding. Hij richt zich daarbij met name op de manieren waarop in de geloofsopvoeding de communicatie tussen ouders en opvoedelingen gestructureerd is. Op grond van de zich wijzigende benaderingen en accenten in de geloofsgesprekken tussen opvoeders en opgroeiende kinderen onderscheidt hij de volgende modellen.

Allereerst noemt hij het gewenningsmodel, waarbij het hoofdaccent ligt op het zich eigen maken van de godsdienstige regels, zonder dat het kind de regels kan of hoeft te formuleren. De ouders stimuleren het kind te participeren in dagelijkse religieuze handelingen, en al doende wijden zij het kind in in een bestaande godsdienstige praktijk. Het kind voelt de houding van respect die de ouders kenmerkt wanneer zij spreken over God, en daaruit voelt het kind aan dat God wel zeer bijzonder moet zijn. Het kind neemt deel aan de handelingen van de opvoeders, zoals bijvoorbeeld in christelijke gezinnen de handen vouwen bij het bidden, een kruisje slaan, een gebedje voor het slapen gaan en mee naar de kerk gaan. In islamitische gezinnen participeert het kind in de gebedsrituelen, het meegaan met vader naar de moskee, en de voorbereidingen voor de maaltijd aan het einde van de dag tijdens de Ramadan. Het kind maakt zich door nabootsing de handelingen eigen. Daarbij wordt het kind niet geleerd wat deze handelingen betekenen. Niet voorop staat het leren van de handelingen, maar het ervaren ervan. De communicatie is éézijdig: van de opvoeder naar de opvoedeling. Eén manier van geloven wordt zichtbaar, in taal en taken. Het kind wordt ingewijd in de eigen godsdienstige traditie en raakt er op die manier mee vertrouwd.

Het overdrachtsmodel is het tweede model dat Snik beschrijft. Hij bedoelt daarmee de godsdienstige opvoeding waarin het hoofdaccent ligt op het overdragen van de godsdienstige overtuiging van de opvoeder, en de daarbij behorende normen en regels. De opvoeder maakt het kind deelgenoot van en bevestigt het kind in zijn godsdienstige traditie. Hij vertelt de belangrijke verhalen uit de godsdienstige traditie, en leert hem de regels die nagevolgd dienen te worden. De opvoeder reikt het kind het geloof aan door hem kennis van de geloofsleer en de geloofsregels over te dragen. Het kind leert de leefregels onder andere door te memoriseren. Evenals in het gewenningsmodel vindt de communicatie plaats van de opvoeder naar de opvoedeling. Taal is een belangrijk communicatiemiddel in dit model. Met behulp van de taal wordt het geloof geleerd. De opvoeding volgens de eerste twee modellen is geslaagd, wanneer het kind zich voegt in de traditie van de opvoeder. Deze eerste

beide modellen sluiten aan bij Grimmitt's omschrijving van *teaching in religion*. Van der Ven spreekt in deze benaderingen van een gesloten communicatielijn.

Het derde model dat Snik beschrijft noemt hij het verhelderingsmodel. Binnen dit model draagt de opvoeder zorg voor hoofdzakelijk neutrale en objectieve informatie over de verschillende wereldgodsdiensten. Het kind krijgt als het ware een inleiding in de sociologische, antropologische en kerkhistorische aspecten van godsdienst. De opvoeding neemt deel aan de communicatie in zoverre hij opheldering vraagt van de gebruikte begrippen. Of het kind een keuze maakt voor een godsdienstige traditie, en voor welke, is een zaak van de eigen verantwoordelijkheid van het kind. Grimmitt spreekt hier van *teaching about religion*. Van der Ven zou hier spreken van een semi-gesloten communicatielijn.

Het argumentatiemodel is het vierde model dat Snik noemt. In dat model is de communicatie er voornamelijk op gericht dat opvoeder/zender en opvoeding/ontvanger elkaar (leren) verstaan op basis van gemeenschappelijke religieuze concepten en overtuigingen. Het doel van de opvoeding in dit model ligt in de dialogische relatie tussen opvoeder en opvoeding. Opvoeder en opvoeding nemen beiden actief deel aan de communicatie, ten einde hun eigen inzichten aan te scherpen. De opvoeding levert een wezenlijke bijdrage aan de communicatie. De communicatie is tweezijdig en vindt plaats als een circulair proces, ieder wordt er wijzer van. Dit vierde model van Snik wordt door Grimmitt beschreven als *teaching from religion*. Van der Ven spreekt van een open communicatielijn. De opvoeding volgens het derde en vierde model is geslaagd als de opvoeding weloverwogen een eigen gemotiveerde en betrokken keuze kan maken voor een levensbeschouwing.

Het laatste model dat Snik beschrijft is het ontwikkelingsmodel. Dit model onderscheidt zich van de eerste vier modellen die hij beschrijft, doordat het niet uitgaat van de geloofsovertuiging van de opvoeder en van de opvoedingsdoelen van de ouders. Dit model gaat uit van het ontwikkelingsniveau van het kind. Het is het model waarin de opvoeder zijn handelen afstemt op de levensfase van het kind. Waar het kind aan toe is bepaalt doel en inhoud van de religieuze communicatie. Dat kan afhankelijk van de ervaren behoefte van de opvoeding volgens een gesloten, dan wel semi-gesloten dan wel open communicatielijn gebeuren. Snik baseert zich bij de beschrijving van dit laatste model op de stadiumtheoretische benadering van Piaget en de theorie van de structuur van het morele oordelen van Kohlberg. Het ontwikkelingsmodel bestaat als het ware uit achtereenvolgens de eerste vier modellen die Snik beschrijft. De accenten in de geloofsopvoeding worden anders gelegd naarmate het kind anders heeft leren kijken naar de wereld om hem heen, en anders kan denken. Het kind staat centraal in de communicatie. Het kind neemt actief deel aan de communicatie, en van de reactie van het kind leidt de opvoeder zijn gedrag af om de communicatie op een voor het kind te begrijpen niveau voort te zetten. Het heel jonge kind kan niet benaderd worden op de wijze die het argumentatiemodel voorstaat. En omgekeerd is het niet adequaat de puber te benaderen op een manier zoals die met het overdrachtsmodel beschreven wordt.

In de voorgaande paragrafen hebben wij 'over de grens' gekeken van het verzuilde onderwijs, en gezien op welke verschillende manieren men is omgegaan met de diversiteit aan godsdiensten in de multiculturele samenleving.

Wij hebben vervolgens kennis genomen van de theoretische kaders die ontwikkeld zijn met betrekking tot de godsdienstige opvoeding. In de volgende paragrafen richten wij onze blik opnieuw ‘over de grens’, en schetsen de situatie met betrekking tot het godsdienstonderwijs in de buurlanden Engeland, België en Duitsland.

3.7 *Godsdienstonderwijs in de buurlanden: Engeland, België en Duitsland*

Godsdienstonderwijs in Nederland vindt plaats in een verzuild onderwijssysteem. Wij hebben het Nederlandse godsdienstonderwijs eerder beschreven in termen van het exclusiviteits-, inclusiviteits- en pluraliteitsdenken met betrekking tot de verschillende godsdiensten. Met behulp van Van der Ven letten wij op de manier waarop de ‘zender’ in de geloofscommunicatie zich verhoudt tot de ‘ontvanger’. Op grond daarvan hebben wij voor het godsdienstonderwijs een gesloten, semi-gesloten en een open communicatielijn onderscheiden. Wij hebben ons daarna georiënteerd op de door Snik genoemde modellen van geloofsopvoeding. Men zou op grond van het voorgaande kunnen spreken van een praktisch-theologische benadering.

Evenals onder meer Van Esch en Rovers (1987), Karagül (1994) en Bakker & Griffioen (2001), willen wij het Nederlandse godsdienstonderwijs in een breder Europees kader plaatsen. In de volgende paragrafen richten wij ons eerst op de Engelse situatie, om daarna ook het godsdienstonderwijs in de twee andere buurlanden te beschrijven, namelijk België en Duitsland.

3.7.1 *godsdienstonderwijs in Engeland*

In Engeland is aanvankelijk alle onderwijs doordrenkt van christelijke waarden en normen, opgericht ten behoeve van ‘*the education of the labouring and manufacturing classes of society of every religious persuasion*’ (Francis 1987, 12; zie ook: Jackson in Andree, Bakker en Schreiner 1997). De kerk neemt haar verantwoordelijkheid voor het onderwijs, de staat levert er een financiële bijdrage aan. In de Education Act van 1944 is het duale systeem van *board schools* en *voluntary schools* vastgelegd en ontstaan er *county schools*, en *voluntary aided* en *voluntary controlled schools*. De *county schools*, de openbare scholen, worden geheel door de overheid gefinancierd. De *voluntary aided* en *voluntary controlled schools*, de bijzondere scholen, hebben een nauwe relatie met de kerken door wie ze ook betaald worden. Deze laatste twee schooltypen ontvangen van de overheid een *government grant aid*.

Godsdienstonderwijs is in Engeland een verplicht vak en wordt aangeduid als RE: *Religious Education*. Tot RE behoort, naast de *religious instruction*, een dagelijkse gezamenlijke bijeenkomst, een soort dagopening, de *collective worship* of *morning assembly*. Ouders die zich niet kunnen verenigen met dit aspect van het godsdienstonderwijs mogen hun kinderen daarvan thuis houden. Ook hebben ouders de vrijheid kinderen onder schooltijd denominatief gebonden godsdienstonderwijs te laten volgen, ‘*if this can be appropriately arranged*’ (Francis 1987, 19). In de *county schools* en de *voluntary controlled schools* zorgt de overheid voor het godsdienstonderwijs; in de *voluntary aided schools* is de kerk daarvoor verantwoordelijk.

RE is verplicht op alle openbare en bijzondere scholen. Bij wet (Education Act 1870, 1944) is vastgelegd dat dit godsdienstonderwijs denominatie-overstijgend dient te zijn (Jackson 1997, 76). De materiaalontwikkeling is gedecentraliseerd en in handen gelegd van de lokale overheden, de *Local Education Authority* (LEA). Zij is verantwoordelijk voor een evenredige vertegenwoordiging van de Church of England, andere religieuze gemeenschappen, organisaties van leerkrachten en de lokale overheden zelf bij de totstandkoming van het *Agreed Syllabus* voor het godsdienstonderwijs. Het is de bedoeling dat RE een bijdrage levert aan de spirituele, morele en psychische ontwikkeling van de kinderen.

De ontwikkelingen in de Engelse samenleving naar een multiculturele samenleving hebben discussies op gang gebracht over het godsdienstonderwijs (Francis 1987, 38 e.v.). Men neigt naar een verandering van een belijdend godsdienstonderwijs naar een meer fenomenologische benadering van de godsdiensten. Ook ten aanzien van de inhoud van het godsdienstonderwijs streeft men veranderingen na. Francis verwijst naar het document *Learning from Diversity*⁵² waarin men pleit voor een verandering in de richting van multireligieus godsdienstonderwijs. Daartoe zijn initiatieven ontplooid, en met behulp van moslims is in de *Agreed Syllabus* van de LEA van Birmingham in 1975 aandacht aan de Islam besteed (Jackson 1997, 78; Karagül 1994, 157).

Islamitisch godsdienstonderwijs wordt over het algemeen buiten schooltijd gegeven. De *Muslim Educational Trust* is daar de organisator van.

In 1988 is de wettelijke regeling rond RE grondig gewijzigd. Men heeft een nationaal curriculum ontwikkeld waarin tien kernvakken zijn opgenomen, alsook RE. Centraal staat in deze nieuwe wet de gedachte dat in het leerplan voor het godsdienstonderwijs zichtbaar dient te zijn dat Engeland hoofdzakelijk een christelijke natie is, waarin rekening wordt gehouden met belangrijke andere godsdiensten die in Engeland beleden worden (Schreiner, in: Fischer e.a., 1996 148-149). De diversiteit op het gebied van godsdiensten krijgt in deze regeling voor het eerst nadrukkelijk een plaats. Het doel van deze lessen is de *'transmission of religious culture from parents and faith communities to children'* (Jackson 1997, 3).

3.7.2 godsdienstonderwijs in België

Het onderwijs in de federale staat België, die tevens één koninkrijk vormt, is verdeeld over wat men noemt 'onderwijsnetten' (Wielemans 1994). Men kent het onderwijs zoals dat door de centrale overheid wordt vorm gegeven. Dat is het gemeenschapsonderwijs. Daarnaast bestaat er onderwijs dat door de provinciale en gemeentelijke overheden wordt ingericht. De derde vorm die men in België onderscheidt is die van het gesubsidieerd vrij onderwijs. Deze laatste vorm is te vergelijken met het bijzonder onderwijs in Nederland. Voor dit onderwijs zijn in België privépersonen en verenigingen zonder winstoogmerk verantwoordelijk.

Aanvankelijk hebben alle scholen in België een godsdienstig karakter. Nadat onder het Franse (1795-1815) en het Nederlandse bewind (1815-1830) de rol van de kerk is teruggedrongen, herovert zij haar aandeel in het onderwijs nadat in de eerste Grondwet in 1831 de vrijheid van onderwijs wordt geproclameerd. Daarna is een groot aantal katholieke scholen opgericht, en aangezien vrijwel de hele

⁵² Dit document is een uitgave van de *Catholic Commission for Racial Justice* (1984).

bevolking katholiek was, vielen op alle scholen onderwijs, opvoeding en de katholieke godsdienst samen. Politieke pogingen om deze nauwe banden los te weken zijn aanleiding geweest tot een 'schoolstrijd'. In België heeft dat geleid tot het ontstaan van drie 'zuilen': de katholieke zuil, de socialistisch en de liberale. Met ingang van 1959 hebben alle scholen op gelijke wijze recht op staatssubsidies.

De lagere school is in België genoemd 'school voor het leven', waarin doorklinkt dat het in principe voldoende onderwijs biedt om leerlingen voor te bereiden op het leven. Bij wet is in 1914 vastgelegd dat alle kinderen, in de leeftijd van zes tot veertien jaar, verplicht en kosteloos naar school gaan. De notie van 'voldoende voorbereiding voor het leven' is in het midden van de tachtiger jaren van de vorige eeuw losgelaten. De lagere school verzorgt niet langer eindonderwijs, het krijgt een andere functie. Het lager onderwijs is vanaf 1975 basisschool 'voor allen, een school voor het leven' (Wielemans 1994, 19).

De ontwikkelingen die België maken tot een multi-etnische samenleving tonen min of meer hetzelfde patroon als in Nederland. Ook in België ontstond een tekort aan arbeidskrachten, dat aanleiding gaf tot het werven van arbeidskrachten in de landen rond de Middellandse Zee, waaronder ook Marokko (Van Esch en Roovers, 1987, 99).

De meerderheid van de moslims in België komt uit Marokko en Turkije. Islamitisch godsdienstonderwijs vindt buiten school in de vorm van koranonderwijs plaats. De moskeeën verzorgen dit godsdienstonderwijs. Vanaf 1978 kan er ook islamitisch godsdienstonderwijs onder schooltijd plaatsvinden. Omdat in België de moslims een erkende geloofsgemeenschap vormen, zijn alle staatsscholen verplicht op aanvraag islamitisch godsdienstonderwijs te organiseren. Wanneer veertig procent of meer van de leerlingenpopulatie uit moslims bestaat, vindt er islamitisch godsdienstonderwijs plaats. Het heeft daar een belijdend karakter. Dit onderwijs vinden we vooral op de scholen van het officiële onderwijsnet, dat vergelijkbaar is met het openbaar onderwijs in Nederland. In de wet is opgenomen dat het godsdienstonderwijs inhoudelijk onder verantwoordelijkheid van de 'hoofden van de betrokken eredienst, die de godsdienstleraren voordragen bij het Ministerie van Onderwijs' valt (Van Esch en Roovers 1987, 114). Van deze bestaande structuur maken ook de islamitische godsdienstleraren gebruik. Het salaris van de godsdienstleraren die dit onderwijs verzorgen komt voor rekening van het Ministerie van Onderwijs.

De godsdienstleraren behandelen de ontstaansgeschiedenis en de beginselen van de Islam. De koranschool vervult de socialiserende functie. De taal waarin de lessen gegeven worden is Arabisch en Turks. Men streeft naar het volgen van deze lessen in het Waals, respectievelijk Vlaams.

De bijzondere scholen, het 'gesubsidieerd vrij onderwijs' dat over het algemeen een rooms-katholieke grondslag heeft, doen op het gebied van het godsdienstonderwijs één aanbod. Zij verzorgen hetzij katholiek godsdienstonderwijs, hetzij 'zedenleer in niet-confessionele zin' (Karagül 1994, 146).

Wat betreft het rooms-katholiek onderwijs heeft Van Biervliet geschetst op welke wijze men omgaat met allochtone en andersgelovige leerlingen. 'Hoe blijft een katholieke school katholiek, als er moslimkinderen aanvaard worden?' vraagt hij

zich af in ‘Rooms blok of echt ‘katholiek’ onderwijs?’ (Van Biervliet 1992). In dit artikel zijn door hem vier manieren beschreven waarop rooms-katholieke scholen in België omgaan met de instroom van moslimleerlingen.

Het eerste model school dat onderscheiden wordt, is de homogeen-katholieke school voor katholieke leerlingen. Deze school staat per definitie niet open voor anders-gelovigen. Katholieke opvoeding kan alleen dan gerealiseerd worden als leerkrachten en leerlingen zich katholiek engageren. Men beschouwt het als storend voor de opvoeding wanneer leerlingen met andere religieuze of levensbeschouwelijke visies in aanraking komen.

Het tweede model school opent zijn poorten voor niet-katholieke leerlingen, maar stelt als voorwaarde dat ze gewoon deelnemen aan alle verplichte vorm-aspecten van de katholieke school, zoals het kruisteken maken, de klasmissie, de biechtviering en het klasgebed. Op deze school vindt socialisatie in de christelijke godsdienst plaats. In de praktijk blijkt echter dat anders-denkenden welkom zijn, zo lang het maar autochtone Belgische ouders en leerlingen zijn.

In het derde model ‘katholieke’ school dat Van Biervliet schetst in zijn artikel, worden alle leerlingen die zich aanmelden bij de school toegelaten. Het werkgelegenheidsargument lijkt de belangrijkste reden om geen enkele groep leerlingen te discrimineren en de toegang te weigeren. Het toelatingsbeleid is nadrukkelijk gericht op de overlevingskansen van de school.

Als vierde model wordt genoemd de school die ten dienste wil staan ‘aan de volle waarheid die universeel en transcultureel is’. In het opvoedkundig proces van het zoeken naar die waarheid in het gehele onderwijs, zal zij ook andersdenkende en andersgelovige leerlingen betrekken, voor zover dit in respect, dialoog en verdraagzaamheid kan gebeuren’ (Van Biervliet 1992).

Als vijfde model beschrijft Van Biervliet de ontwikkeling van het vierde model naar een oecumenische school. De school zal de toenemende pluraliteit van de (on-)geloofshouding zowel bij de ‘eigen’ schoolgaande jeugd en leerkrachten, als bij migrantenleerlingen en -leraren moeten kunnen aanvaarden, en haar minderheidspositie erkennen. In de oecumenische school houdt men rekening met de levensbeschouwelijke heterogeniteit van zowel de leerlingen als de leerkrachten. Er wordt ruimte gecreëerd voor zowel katholieke, protestantse als islamitische geloofsuitingen.

Er is geen beschrijving opgenomen van scholen van protestantse signatuur in België, omdat zij een te geringe rol vervullen in het Belgische basisonderwijs.

3.7.3 godsdienstonderwijs in Duitsland

In Duitsland wonen ongeveer 7,3 miljoen mensen van niet-Duitse origine, waaronder ruim twee miljoen Turken. De Turken behoren tot de vijf grootste groepen immigranten. Het aantal Marokkanen ligt lager, maar is de laatste jaren groeiende. De Islam is met 2,3 miljoen aanhangers de grootste niet-christelijke godsdienst in Duitsland. De Turken en Marokkanen zijn niet de eerste moslims in Duitsland. Al in 1914 bouwde keizer Wilhelm II een moskee in Berlijn. De eerste moslimgemeenschap werd opgericht in 1922 (Beuchling in: Bakker en Griffioen eds. 2001, 66).

In het begin van de zeventiger jaren is de aandacht gericht op het taalonderwijs aan de *Gastarbeiterkinder*. In de tachtiger jaren vindt er een ontwikkeling plaats van de nadruk op de taalachterstand van de nieuwe leerlingen in het kader van de

Ausländerpädagogik, naar *Interkultureller Bildung*, met de nadruk op het onderwijs in de nieuwe multiculturele situatie voor alle kinderen. Het godsdienstonderwijs neemt daarin een speciale plaats in.

Godsdienstonderwijs (*Religions Unterricht; RU*) is in de grondwet vastgelegd, en staat onder toezicht van de staat en de kerk. De invulling van het godsdienstonderwijs gebeurt onder verantwoordelijkheid van de verschillende bondsstaten. In bijna alle staten van de bondsrepubliek geeft men op alle scholen verplicht godsdienstonderwijs, aan rooms-katholieke en lutherse kinderen afzonderlijk. De rooms-katholieke kinderen krijgen les van een leerkracht, waarvoor de kerk verantwoordelijk is. De eigen klassenleerkracht verzorgt het lutherse godsdienstonderwijs. De overheid en de kerk werken samen bij het bepalen van de inhoud van het godsdienstonderwijs (Karagül 1994, 150). De inhoud van het godsdienstonderwijs verschilt tussen openbare scholen (*Öffentliche Schulen*) en bijzondere scholen (*Bekenntnisschulen*).

Islamitisch godsdienstonderwijs is binnen het bestaande kader van monoreligieus onderwijs mogelijk, als de moslims een zogenoemd openbaar lichaam zouden kunnen vormen. Zolang moslims niet in staat zijn zich op die manier te organiseren, kan de overheid geen leerplan voor het islamitisch godsdienstonderwijs samenstellen, zoals zij dat in samenspraak met de kerken doet.

In Nordrhein-Westfalen heeft men het godsdienstonderwijs ondergebracht bij het moedertaalonderwijs, dat te vergelijken is met het Nederlandse OETC-onderwijs. Het leerplan daarvoor is ontwikkeld door het *Landesinstitut für Schule und Weiterbildung* in Soest, in samenwerking met de Turkse universiteiten, gesteund door Diyanet. In 1986 was het 'Soester model'⁵³ gereed. Het heeft sindsdien voor het hele land een modelfunctie vervuld.

In toenemende mate is men van mening dat maatschappelijke veranderingen dwingen tot meer aandacht aan andere religieuze stromingen dan middels thematisch onderwijs gegeven kan worden (Schreiner, in: Fischer e.a. 1996, 151). Experimenten van interreligieus leren vinden op verschillende scholen plaats en worden exemplarisch beschreven (Fischer e.a. 1996). Eén van plaatsen waar alternatieven voor het monoreligieuze godsdienstonderwijs worden uitgewerkt is Hamburg. Men bouwt daar voort op een traditie van niet-denominatiegebonden godsdienstonderwijs, waardoor het tamelijk eenvoudig bleek met interreligieus godsdienstonderwijs te experimenteren (Beuchling, in: Bakker & Griffioen 2001, 73).

Het bovenstaande resumerend kunnen we stellen dat de grondwettelijke inbedding van het godsdienstonderwijs verschilt in de hierboven beschreven buurlanden.

In Nederland richten de confessionele scholen het godsdienstonderwijs in volgens de grondslag van de school. In het bijzonder onderwijs is het vak verplicht voor alle leerlingen. Op openbare scholen vindt godsdienstonderwijs plaats op vrijwillige basis en op verzoek van de ouders. De inhoudelijke verantwoordelijkheid daarvoor ligt bij de kerken. De onderwijsinspectie laat de

⁵³

Officieel heet dit model: '*Religiöse Unterweisung für Schüler Islamischen Glaubens*'.

scholen, zowel de bijzondere als de openbare scholen, vrij om het godsdienstonderwijs naar eigen goeddunken in te vullen.

Ook in België heeft de overheid geen bemoeienis met de inhoud van het godsdienstonderwijs op school, noch op de staatsscholen, noch op de bijzondere scholen.

Zowel in Engeland als in Duitsland werken overheid en kerk samen bij de vaststelling van het curriculum voor het godsdienstonderwijs op school, dat verplicht is voor alle leerlingen. In Engeland ontstaat uit die samenwerking de *Agreed Syllabus*. In Duitsland ligt de uiteindelijke verantwoordelijkheid voor de inhoud van het godsdienstonderwijs bij de kerken.

In België vindt op enkele scholen islamitisch godsdienstonderwijs plaats. Leerkrachten die door de overheid betaald worden, verzorgen dit onderwijs. In de andere landen komt islamitisch godsdienstonderwijs amper voor. Dat heeft zijn oorzaak in de geringe organisatiegraad van de islamitische gemeenschappen, en in het gebrek aan financiële middelen. Ook de eisen die men stelt aan leerkrachten voor het islamitisch godsdienstonderwijs vormen een belemmering voor het organiseren ervan.

Als gevolg van de geringe mogelijkheid tot het organiseren en verzorgen van islamitisch godsdienstonderwijs binnen het reguliere onderwijssysteem zijn in drie van de beschreven landen eigen islamitische scholen opgericht. Alleen in Duitsland bestaan tot op dit moment geen islamitische basisscholen.

3.8 *Veranderend godsdienstonderwijs*

Ouders kennen in deze tijd een zekere ‘opvoedingsverlegenheid’ ten aanzien van hun taak in de opvoeding van de kinderen, aldus Wardekker (1997, 209). Dat heeft met een aantal zaken te maken, waaronder het steeds meer toenemen van breuken in gezinnen en families (Traas 1990, 95), de niet meer vanzelfsprekende gezagsrelatie tussen ouders en kinderen (Schoorl 1992, 98 e.v.), de toename aan identificatiefiguren doordat mensen, en dus ook kinderen, van meerdere leefwerelden deel uitmaken (Breeuwsma, 1999), de toegenomen pluraliteit (Houtepen, 1997, 299 e.v.) en door de toename van de invloed van de massamedia (Janssen 1994, 147 e.v.). Konden vroeger ouders zich oriënteren aan hun eigen opvoeding, in deze tijd voldoen die oude opvoedingspatronen niet meer. Secularisatie heeft de waarden en normen losgemaakt van de wortels in de godsdienstige traditie. Er is weinig sprake meer van een gemeenschappelijke ervaring en viering van religieuze waarden (Traas 1990, 96). Vooral nog dient zich geen nieuwe vruchtbare grond aan voor de verankering van het waarden- en normenstelsel van de Nederlandse cultuur (Leune, 1998, 40). Ouders ervaren het als lastig om op te voeden in een pluralistische samenleving, met het oog op participatie aan een maatschappij die gekenmerkt wordt door diversiteit. De onzekerheid over de opvoeding doet ouders zich wenden tot het onderwijs. Ouders leunen bij de opvoeding in waarden en normen sterk op de school en vragen zich samen met de school af of er geen universeel waardepatroon bestaat dat zowel nu als in de pluralistische samenleving van de toekomst geldingskracht bezit.

Als een mogelijke universele waarde wordt vaak ‘respect voor andere mensen en meningen’ opgevoerd (Wardekker 1997, 210). Veel meer dan het overdragen van

een dergelijk waarde (transmissie), gaat het er om ‘op autonome wijze te leren omgaan met pluraliteit’ (transformatie). Pluraliteit wordt zo beschouwd niet gezien als een bedreiging, maar als een kans om creativiteit te ontwikkelen die nodig is om oude structuren te herzien en nieuwe mogelijkheden te ontdekken voor een manier van samenleven van de verschillende etnische groepen in Nederland. ‘Creatief en positief omgaan met [culturele] verschillen lijkt mij een betere weg. En ik ben van mening dat de school daarbij inderdaad een taak heeft’ (Wardekker 1997, 211).

De school heeft een taak in de opvoeding in het waarden- en normenpatroon van de cultuur waarin kinderen groot worden. Een belangrijke waarde in de Nederlandse samenleving is het opvoeden tot autonomie waarmee men bedoelt dat je ‘in het samen-handelen met anderen, de waarden en zienswijzen die je handelen leiden, verdedigt, maar ook kritisch kunt blijven kijken en dat je bij kunt dragen aan de handhaving van regels én aan de vorming van nieuwe regels en de verandering van normen (Wardekker 1997, 218). Autonomie acht Wardekker belangrijk in de pluralistische samenleving. Hij vreest dat wanneer mensen niet op zelfstandige wijze hun eigen kijk op de dingen, en hun eigen manier van doen, kunnen toetsen en alleen maar star vasthouden aan wat ‘nou eenmaal altijd zo gegaan is’, dat de samenleving in dat geval uiteindelijk bestaat uit verschillende naast elkaar levende groepen die elkaar slechts verdragen. Interactie blijft achterwege. Men heeft elkaar kennelijk niets te zeggen. Er valt op die manier ook niets meer te leren.

Het onderwijs kan een bijdrage leveren aan het zelfstandig oordeelsvermogen van mensen, door verschillen en conflicterende opvattingen niet uit de weg te gaan, maar ze bespreekbaar te maken opdat zij tot vruchtbare aanzet van transformatie kunnen worden. Voor de school als samenleving-in-het-klein geldt *‘practise what you preach!’*.

Men kan wel zeggen dat op ‘zwarte’ scholen en zo zijn de beide onderzoeksscholen te typeren in het gangbare jargon, de mogelijkheid volop aanwezig is tot interactie tussen verschillende culturen. In een dergelijke schoolcontext kan de beoogde ‘ontmoeting van culturen’ slechts in beperkte mate middels de medeleerlingen plaatsvinden. Zij is daarvoor meer dan elders op de leerkrachten aangewezen. Dat is niet zo spijtig, als de leerlingen tegelijkertijd de mogelijkheid tot interactie geleerd wordt. En dat kan, al oefenend met de binnen de school aanwezige, al dan niet godsdienstige, subculturen. De basisschool hoeft niet te beginnen met breed geschakeerde interactie, als ze maar eindigt met de competentie daartoe, ontlene wij aan Procee (Procee 1992, 197). Als de leerling voldoende cognitieve en sociaal-emotionele vaardigheden aangereikt krijgt tot participatie aan de pluralistische Nederlandse samenleving, hoeft het bestaan van een islamitische, protestants-christelijke, rooms katholieke, witte of zwarte school geen bezwaar te zijn. ‘Op cultureel-religieuze leest geschoeid onderwijs zou alleen te verdedigen zijn met het argument dat dit leidt tot een versterking van de interactieve competentie van individuele leerlingen, niet vanuit het argument van gelijkwaardigheid van culturen’ citeert Eldering Procee (in: Comenius lente 1993, 12). Intercultureel onderwijs beoogt de ontwikkeling van de interactieve competentie te stimuleren. Dat bewerkstelligt het intercultureel onderwijs onder meer door de ontwikkeling van kennis en inzicht in etnische verhoudingen. Daartoe behoort ook begrip van de mate

waarin de eigen etniciteit bepalend is voor het zelfbeeld, waartoe ook de godsdienstige identiteit behoort. Dat is het speciale aandachtsgebied van het godsdienstonderwijs. Daarin neemt de godsdienstige traditie en het denken daarbinnen over God, een speciale plaats in.

In de twee voorgaande hoofdstukken hebben wij de veranderingen geschetst die in de samenleving als geheel en in het onderwijs in het bijzonder hebben plaatsgevonden. De ontwikkelingen van secularisatie en multiculturalisatie hebben daarin onze bijzondere aandacht gehad. Deze processen blijken van invloed op de identiteit van de scholen en op het door hen te verzorgen levensbeschouwelijk onderwijs. Daarin hebben godsdienstige tradities een speciale plaats. In het volgende hoofdstuk richten wij ons op die tradities, in het bijzonder op de veranderingen in het denken ten aanzien van God.

Hoofdstuk 4 Veranderingen in het denken over God

4.1 Inleiding

Het wereldbeeld waarin het kind opgroeit wordt bepaald door de culturele en religieuze pluraliteit in de samenleving en in het onderwijs. De godsdienstige tradities maken daarvan deel uit. ‘God’ is zowel in de christelijke godsdienst als in de Islam een belangrijk concept. In dit hoofdstuk bestuderen wij de veranderingen die het concept ‘God’ in de geschiedenis van de christelijke en islamitische traditie tot nu toe heeft ondergaan.

Religieuze opvoeding van in Nederland woonachtige kinderen vindt plaats in de context van de Nederlandse maatschappij. In deze tijd is dat een multiculturele en multireligieuze samenleving. Christendom en Islam hebben beide een plaats in die samenleving. Het zijn de twee belangrijkste godsdiensten in een overigens sterk gesecculariseerd land. In het tweede hoofdstuk hebben wij de cultuur, en in het derde hoofdstuk meer specifiek de onderwijscultuur beschreven, waarin kinderen in Nederland opgroeien. De school maakt deel uit van de (sub)cultuur waarin ouders hun kinderen grootbrengen. Kinderen brengen er een groot deel van hun tijd door. Voor sommige christelijke en moslimse kinderen speelt godsdienst op school een belangrijke rol. In dit hoofdstuk willen wij aandacht besteden aan die beide godsdiensten. Wij beschrijven van het Christendom en de Islam het denken over God, en hoe zich dat onder veranderende historische omstandigheden, tot op de dag van vandaag, ontwikkeld heeft. Dit denken over God maakt deel uit van het wereldbeeld, het kader waarbinnen de ontwikkeling van het concept ‘God’ bij kinderen plaats vindt.

In de praktijk van de godsdienstlessen blijkt dat de leerkrachten veel gebruik maken van verhalen. Verhalen waarin God impliciet of expliciet ter sprake komt. In die verhalen horen kinderen over belangrijke gebeurtenissen, en over personen uit de godsdienstige traditie en hun ervaringen van en met God. Verhalen waarin mensen existentiële gebeurtenissen verwoorden en leefregels expliciteren, verankerd in de waarden van de betreffende godsdienst. Verhalen waaruit God oplicht. Op basis van de overgeleverde verhalen, en teksten over het spreken van God, ontwikkelen zich de gedachten van het kind over God. Vanuit de verhalen én vanuit de context waarin opvoeders die verhalen vertellen, en thuis en op school van God spreken, krijgt het godsconcept van het kind vorm en inhoud. Het kind vertelt zijn eigen verhaal over God.

Verhalen over God komen voor in de joodse, de christelijke en islamitische traditie. De laatste twee vormen de tradities waarin kinderen van de beide scholen die aan het onderzoek deelnemen, gesocialiseerd worden. Het Christendom en de

Islam zijn, evenals het Jodendom, monotheïstische godsdiensten⁵⁴. Godsdiensten die 'uitgaan van dezelfde eeuwige vragen' (Küng 1976, 78) en dezelfde basiservaringen (Vroom 1988). Het zijn godsdiensten die ervan uitgaan 'dat de mens zich uiteindelijk niet zelf kan verlossen en bevrijden, maar aangewezen is op de omarmende liefde van God' (Küng 1976, 79). In de christelijke en islamitische geloofsgemeenschappen komt God ter sprake. Belijders van deze godsdiensten zijn 'godgelovige' mensen⁵⁵. Dat dit een overeenkomst is tussen belijders van deze godsdiensten blijkt ook uit de interviews met de moeders⁵⁶. Maar wát geloven zij dan eigenlijk? Wat reiken de beide godsdienstige tradities de mensen aan omtrent God, opdat zij hun eigen verhaal over God kunnen vertellen en zich als godgelovigen kunnen bekennen? Wat geven zij de kinderen te denken?

Het Christendom en de Islam vertonen 'familiegelijkenissen'⁵⁷, het zijn verschillende 'heilswegen'⁵⁸ naar God. Beide godsdiensten zijn gerelateerd aan de verhalen over God en mens in de joodse traditie. De geschiedenis van de godsdiensten is een proces van veelvormig syncretisme. De uitwisseling met de buitenwereld heeft bewerkstelligd dat er elementen van 'vreemde' tradities zijn opgenomen, aangepast, vermengd, geharmoniseerd, vertaald en versmolten zijn met elementen van de eigen traditie (zie Boff in: Bakker & Ziebertz 1998, 126). Jodendom, Christendom en Islam noemt men wel profetische godsdiensten. Mohammed wordt wel de 'Arabische profeet' genoemd (Van Ess, in: Küng en Van Ess 1986, 25). In hun heilige geschriften, tenach, bijbel en koran staan verhalen opgetekend, waarin God spreekt of ter sprake komt. Maar ook ervaringsverhalen van mensen die 'voor de interpretatie van hun ervaringen gebruik maken van het woord 'God'' (Schillebeeckx, 1993, 103). De Islam spreekt over jodendom en Christendom als 'de godsdiensten van het boek'⁵⁹. Christendom en Islam staan in nauwe relatie met de joodse godsdienst. Dat brengt met zich mee dat er sprake is van overeenkomsten in Christendom en Islam. Er zijn bepaalde overeenkomsten in leer, rituelen en leven. In beide godsdiensten bijvoorbeeld is de zorg voor de ander, in het bijzonder de zorg voor de behoeftige medemens, een centraal punt van aandacht. Naastenliefde is in het Christendom een kernbegrip. De liefde, zorg en aandacht die aan de naaste geschonken wordt,

⁵⁴ Van Peursen geeft de volgende omschrijving van het begrip monotheïsme: 'Het gaat niet over de theoretische bewering dat er één God is, niet vele goden, maar het gaat veeleer om de uitspraak dat deze God uniek is' (Van Peursen 1991, 40).

⁵⁵ De term is van Küng 1976, 61.

⁵⁶ In het tweede jaar dat de kinderen in het vervolgonderwijs zijn, vindt een interview met alle moeders van de kinderen plaats; zie ook hoofdstuk 7 'Opzet, uitvoering en resultaten van het onderzoek'.

⁵⁷ 'Bij familiegelijkenissen is er geen sprake van één of meer 'gemeenschappelijke kenmerken', noch van 'ideaaltype'. Welnu, verschijnselen die gelijkenissen vertonen en op grond hiervan met een zelfde term worden aangeduid (bijv. 'godsdienst') zijn (zoals de leden van een bepaalde familie, zou Wittgenstein zeggen), stuk voor stuk uniek in hun specifieke combinatie of figuratie van kenmerken', in: Houtepen 1997.

⁵⁸ De term is van Rahner, in: Houtepen 1997.

⁵⁹ *Kitaab* (Boek, Schrift) is het Arabische woord waarmee Gods Woord wordt aangeduid, naast *al-koer'aan*, waarmee in eerste instantie het voorgedragen Woord Gods wordt bedoeld. Met het woord *kitaab* worden ook de thora en het evangelie aangeduid (Leemhuis, in: Waardenburg 1987, 68).

geeft men aan God. De liefde voor God is de kern van het gebed in de Islam. De liefde voor God mondt uit in de *zakat*. Deze armenbelasting, één van de vijf zuilen van de Islam, is de ethische uitwerking van de liefde en aandacht voor de nooddrufte mens.

Ondanks de gemeenschappelijke achtergrond verschillen het Christendom en de Islam ook van elkaar. Achter gelijklopende begrippen, zoals 'heilige geschriften' en 'profeet' gaat een wereld van verschil schuil. De heilige geschriften en de persoon van de profeet nemen in Christendom en Islam een verschillende positie in. Ook signaleren wij een verschil in de wijze waarop men in deze beide tradities de relatie waarneemt en ervaart tussen God en de mens. In het Christendom spreekt God tót de mens en móddels de mens, in het bijzonder de profeten. Daarin neemt Jezus een speciale plaats in. In het vierde evangelie, het evangelie volgens Johannes, identificeert de evangelist God met het Woord, *logos*, in het Hebreeuws *dabar*, wat betekent: het gesproken en creatieve woord. In de Islam is God degene die Zijn Woord dicteert aan Zijn laatste profeet, Mohammed (Vergote 1997). Deze twee verschillende accenten in de manier waarop men over God vertelt, beïnvloeden de wijze waarop belijders van de betreffende godsdiensten zich een beeld van God vormen en het concept 'God' construeren en inhoud geven. Beide tradities hebben op eigen wijze over de verhouding van de mens tot God voorstellingen gevormd en doorverteld, die constitutief zijn voor het godsconcept van mensen (zie ook Houtepen 1997, 318).

Totdat mensen over God horen in verhalen, lijkt Hij voor hen een 'tot dan toe nog niet herkende diepte' waarvoor ze geen woorden hebben. God is geen object uit de waarneembare, benoemde, ons omringende werkelijkheid. 'Hij behoort niet tot de in de ervaring probleemloos aan te treffen objecten' (Küng 1976, 54). Hij is niet direct - door middel van de zintuigen - te kennen. 'God is niet, zoals de Himalaya, een constateerbaar, onderzoekbaar object dat bijvoorbeeld gefotografeerd kan worden' (Sölle 1990, 185). 'Er is immers in heel het universum ... geen plaats aan te duiden waar 'God' aanwijsbaar te vinden is, zoals ik met de vinger naar Jan of Annelies kan wijzen in mijn omgeving' (Schillebeeckx 1993, 74). God is 'wat men algemeen onder God verstaat en wat verschillende mensen verschillend uitdrukken' (Küng 1976, 57).

Over God kunnen we niet anders dan in 'mensentaal' spreken, omdat we niet de beschikking hebben over 'godentaal'. 'Alle religieuze taal is symbolische taal', schrijft Van der Lans, 'omdat het een taal is die een werkelijkheid tot uitdrukking wil brengen, die niet in éénduidige begrippen is weer te geven' (Van der Lans 1988, 78). Al onze 'mensenwoorden' moeten we metaforisch omdopen en uittrekken (Schillebeeckx 1997, 103). We kunnen over God niet anders dan in beeldende taal verhalen. Beelden van God die de constructie qua vorm en inhoud van het concept 'God' beïnvloeden.

Mensen schetsen beelden van God in verhalen. Door deze verhalen raakt het kind thuis in de godsdienstige traditie. In verhalen vertellen mensen over belangrijke gebeurtenissen die hen zijn overkomen en die zij niet zonder meer kunnen verklaren. De verteller legt eigen accenten in het verhaal en krijgt al vertellend greep op wat vreemd was en onbegrepen. De luisteraar geeft op zijn beurt het verhaal een eigen kleur. Het gaat er niet zozeer om of het verhaal 'echt' gebeurd is, maar of het 'werkt', of het een uitnodigende werking heeft op de luisteraar om

een eigen interpretatie te geven aan het vertelde. De eigen interpretatie vindt plaats door middel van identificatie. De luisteraar neemt afhankelijk van de eigen situatie een rol op en een rol over (Sundén 1966). ‘Het verhaal’ omvat het geheel van de interactie tussen het vertelde verhaal en de persoon die op actieve wijze het verhaal reconstrueert en het zich eigen maakt. Het is als bij het schrijven van een persoonlijke brief, waarin ‘de geadresseerde eigenlijk steeds al aanwezig is in de formulering van de brieven-schrijver’ (Van Peursen 1991, 32). Zo is ook ‘het verhaal’ één geheel van verteller en toehoorder. Het verhaal krijgt betekenis in het vertelde verhaal omdat het een model aanreikt voor het persoonlijke verhaal.

Collectieve verhalen uit godsdienstige tradities zijn richtinggevend gebleken voor het samenleven van mensen. In de loop der tijden hebben de verhalen voor de luisteraars anders geklonken. Het blijkt dat sommige verhalen ondanks de zich wijzigende context waarin ze verteld worden, toch hun rol blijven vervullen als model voor het leven van de luisteraar. Het verhaal van Abraham is zo’n model gebleken, waarin mensen in verschillende omstandigheden de ervaring herkend hebben van het wegtrekken uit het vertrouwde, grenzen overschrijden, in vertrouwen op wat op hen toekomt: een nieuwe toekomst (zie ook: Ganzevoort en Visser 1993, 19). De werking van bijvoorbeeld het Abrahamverhaal gaat verder dan de historische context waarin het verhaal is ontstaan. Het verhaal confronteert zowel verteller als toehoorders met waarden en levenswijsheid het in zich heeft opgeslagen. Het hoeft niet zo te zijn dat de beslissende gebeurtenissen in het leven van personages uit het verhaal ook voor de luisteraar van wezenlijk belang zijn. Het biedt de toehoorder wel de mogelijkheid om eigen belevenissen vanuit het nieuwe perspectief te bezien zodat de eigen ervaringen van levensbelang kunnen worden. Wil het verhaal uitlokken tot de constructie van het eigen godsdienstige verhaal en de ontwikkeling van het godsconcept, dan dient het zo verteld te worden dat het bij de luisteraar herkenning oproept vanuit een concrete bekende ervaring en verlangen naar de andere nog onbekende werkelijkheid die in die ervaring meeklinkt. Verhalen kunnen niet ‘echt waar’ worden zonder dat de ‘echt gebeurde’ concrete gebeurtenis, die daartoe de aanleiding vormt, herkenning oproept (Van Peursen 1991, 28). In het bekende van het verhaal krijgt de luisteraar de mogelijkheid aangereikt dat er ‘tot dan toe nog niet herkende diepten gezien kunnen worden’ (Andree, Bakker en Scheen 1993, 60).

Over het onbekende, de ‘tot dan toe nog niet herkende diepten’ vertellen mensen elkaar in verhalen. Zij maken daarbij gebruik van metaforen als brug van het bekende naar het onbekende. Metaforen maken gebruik van het feit dat zij in een bepaalde context intersubjectieve associatie-netwerken oproepen (Soskice 1985). Zonder kennis van de context kan de metafoor zijn verrassende werking niet verrichten (Ter Avest, Bakker, Schaap en Steegman 1993, 82). Om metaforische beelden van God, zoals in de tradities over Hem geschetst worden, te kunnen verstaan en doorvertellen, is het nodig om de situatie te kennen waarin het verhaal ontstaan is.

In dit hoofdstuk verdiepen wij ons in de veranderingen met betrekking tot de context en de ontwikkelingen van het godsconcept. Wij beschrijven de veranderende manier waarop mensen door de tijden heen vorm en inhoud hebben gegeven aan het concept ‘God’. Zowel binnen het Christendom als binnen de Islam blijkt, tot op de dag van vandaag, het denken in relatie tot God aan veranderingen onderhevig. De geschiedenis van het concept ‘God’ is een aspect

van het wereldbeeld waarin kinderen opgroeien. Deze geschiedenis staat hier centraal. Nadat wij eerst in paragraaf 4.2 in het algemeen hebben beschreven hoe mensen in de loop van de geschiedenis inhoud hebben gegeven aan het concept 'God', besteden wij daarna aandacht aan de historische ontwikkelingen in Christendom en Islam afzonderlijk. Paragraaf 4.3 is gewijd aan God in de christelijke traditie, paragraaf 4.5 geeft op identieke wijze weer hoe het denken over God door historische omstandigheden veranderd is in de islamitische traditie.

Daarmee is in dit hoofdstuk een godsdienstig kader geschetst waarbinnen de religieuze ontwikkeling en opvoeding van de kinderen die deelnemen aan ons onderzoek, plaats vindt.

4.2 God in de geschiedenis van mensen

Net als veel later Küng, Sölle en Schillebeeckx, stellen reeds de rabbijnen in de Joodse traditie dat God niet als een objectief feit langs de weg van het normale, rationele denken kan worden ontdekt. 'God bestaat niet echt', zeggen verstokte atheïsten, maar 'Hij' is desalniettemin de belangrijkste werkelijkheid op aarde' (Armstrong 1995, 12). Uit beschrijvingen over God in de boeken van het Jodendom, het Christendom en de Islam komt naar voren dat niemand ooit God heeft gezien. Alleen Gods woord en Gods opdracht spreken. Zowel in de bijbel⁶⁰ als in de koran⁶¹ is geschreven over Mozes. Mozes die God ontmoet, Hem wilde zien, maar uiteindelijk niet in staat was Hem te zien. In de bijbel staat dat Mozes de 'heerlijkheid' van God wilde zien. God antwoordt dan: 'Mijn gelaat kunt gij niet zien, want geen mens kan mijn gelaat zien en in leven blijven. Toen sprak *Jahwe*: 'Hier bij Mij is nog plaats; kom op de rots staan. Wanneer mijn heerlijkheid voorbijgaat zal Ik u in de rotsholte laten schuilen, en als Ik voorbijga zal ik u met Mijn hand beschermen. Als Ik dan mijn hand terugtrek kunt gij Mij van achteren zien, want mijn gelaat kan niemand zien' (Exodus 33: 20-23). In de koran is het verzoek van Mozes om God te zien als volgt beschreven in *soera* zeven *Soerat Al-A'raaf* vanaf vers 143: Toen *Moesa* op de met Ons afgesproken tijd kwam en zijn Heer tot hem sprak zei hij: 'Mijn Heer, maak dat ik zo zie dat ik U aanschouw'. Hij zei: 'Jij zult Mij niet zien, maar kijk naar de berg. Als hij vast op zijn plaats blijft staan, dan zul jij Mij zien'. Maar toen Zijn Heer Zijn glorie aan de berg openbaarde maakte Hij hem tot gruis en Moesa viel wezenloos neer'. Mensen spreken met elkaar over de onzichtbare, de 'belangrijkste werkelijkheid op aarde', en christenen en moslims duiden die aan met het begrip God (Armstrong 1995; Schillebeeckx 1993). Voor verschillende groepen mensen, in andere tijden en onder wisselende omstandigheden krijgt God een andere betekenis. Het woord 'God' staat niet voor een onveranderlijk beeld; wat mensen denken bij het woord 'God' omvat vele betekenissen, '... het woord 'God' is veelzinnig' (Küng 1976, 66).

⁶⁰ Wij lezen over Mozes onder andere in de Exodusverhalen in het Eerste Testament (ook wel het Oude Testament, of het Aloude Testament genoemd), als ook in het zevende hoofdstuk van de Handelingen van de apostelen in het Tweede Testament (ook wel het Nieuwe Testament genoemd).

⁶¹ Over Mozes is onder meer geschreven in de zevende *soera*, *Soerat Al-A'raaf*, en in de twintigste *soera*, *Soerat Taha*, vanaf vers negen.

De meeste aspecten van het godsbegrip⁶² zijn tijd- en context-gebonden (Armstrong 1995; Sallie Mc Fague 1990; zie ook Rahner in: Vroom 1988). In de overgeleverde verhalen, in mythen en symbolen waarin God met menselijke trekken beschreven wordt, brengen mensen een verbinding (*religio*)⁶³ tot stand tussen de zichtbare werkelijkheid, die bestaat uit het leven en de ervaringen van alledag, en de onzichtbare werkelijkheid, die voor hen de betekenis heeft van in wezen de ‘belangrijkste werkelijkheid op aarde’. Afhankelijk van de context waarin het verhaal een functie heeft, wijzigt de taal waarmee men de andere werkelijkheid, God, aanspreekt. Zo spreekt men bijvoorbeeld van de ‘God der Heerscharen’ als partijkiezende en soms hardvochtige God, of de liefdevolle, barmhartige en rechtvaardige God, alsook ‘de scheppende en zorgende God’ (Houtepen 1997, 208) die alles omvat, alomtegenwoordig en almachtig. Het beeld van God dat mensen schetsen, lijkt aan verandering onderhevig. Beter gezegd: in wisselende omstandigheden benadrukken mensen steeds een ander aspect, een ander wezenskenmerk, van God. Daarin bestaat echter geen continueerbare, trapsgewijze verstandelijke ‘opgang’ van de mens naar God, het gaat om steeds opnieuw ...’ (Küng 1976, 71). De uitspraak ‘ik geloof in God’ betekent net als elke andere verklaring alleen maar iets in een bepaalde context (Armstrong 1995, 12)⁶⁴. Door naar de verhalen uit de godsdienstige tradities te luisteren, horen wij van welke ervaringen mensen in vroeger tijden gebruik hebben gemaakt om het concept ‘God’ te construeren. Bovendien zien wij dan ook welke beelden zij in hun verhalen aan de luisteraar, als zijnde de volgende generatie, aanreiken als bouwstenen voor hun eigen concept ‘God’ (zie ook Sundén in: Alma 1998, 15 e.v.).

De godsvoorstelling van de joden draagt door de eeuwen heen het stempel van die steeds wisselende omstandigheden, zo lezen wij in hun heilige geschriften. In de joodse traditie wordt God bevraagd op de situatie waarin de mens zichzelf aantreft. In onder meer het boek van de psalmen vinden we getuigenissen van een relatie tussen God en mens waarin het mogelijk is in een open communicatief proces God te beïnvloeden. Er is sprake van een dialectiek die ook Gods beslissingen kan beïnvloeden en daarmee de toekomst van de mensen. En ‘na het verlies van de tempel en de schokkende ervaring van een nieuwe ballingschap hadden de Joden grote behoefte aan een god die in hun midden verkeerde’, schrijft Armstrong (Armstrong 1995, 92). In hun midden betekent: de mens – elke mens – zeer nabij. God wordt door die verschillende historische gebeurtenissen in de joodse traditie een sterk persoonsgebonden ervaring.

In het voorgaande hebben wij Sölle geciteerd: ‘God is geen constateerbaar onderzoekbaar object’. Hij is niet te kennen, Hij is veraf, en menselijkerwijs niet te bevatten. Tegelijkertijd is Hij dichtbij, de mens nabij. ‘Aldus is deze God tegenover en van binnen, ver en nabij, bovenwereldlijk en binnenwereldlijk,

⁶² ‘Godsbegrip’, ‘godsbeeld’, ‘godsidee’, ‘godsvoorstelling’ en ‘godskoncept’ worden door Armstrong afwisselend en als synoniemen voor elkaar gebruikt.

⁶³ Houtepen, 1997, verwijst naar de grondbetekenis van religio; zie ook Andree in *Praktische Theologie* 1989/2, waarin zij als kenmerk voor religieuze opvoeding beschrijft het besef van samenhang - verbondenheid - van alle leven.

⁶⁴ Armstrong duidt hiermee op de connotatieve betekenis van het woord ‘God’. Zie Waaijman voor het onderscheid in emotieve, denotatieve en connotatieve betekenis van het woord ‘God’, (*Werkschrift*, juni 1987, 7^e jrg. nr. 5).

toekomstig en tegenwoordig (Küng 1976, 277). Hij is een externe andere werkelijkheid, Hij gaat voor 'bij het oversteken als een verslindend vuur', staat van Hem geschreven in de Uittochtverhalen in de bijbel. In de koran staat over God geschreven dat hij de mens zeer nabij is, 'dichter dan onze halsslagader'. Transcendent en niet met de zintuigen van het lichaam waarneembaar. Hij is niet direct empirisch te ervaren. Tegelijkertijd zeggen mensen dat 'God zelfs meer oog en oor is dan de mens, want Hij hoort beter de klacht van de weduwen en ziet scherper de ongerechtigheid van de machthebbers' (Van Peursen 1991, 45). Voor hen is God immanent als lichamelijkekheid ervaarbaar. Het besef van immanente goddelijke aanwezigheid ligt ten grondslag aan de nadruk die in de Joodse traditie ligt op het gebod van de naastenliefde. Die aandacht voor de medemens vinden we terug in zowel het Christendom als de Islam.

De geschiedenis van het volk Israël en God, beschreven in de Tenach, geeft aan dat het godsconcept gevuld is geweest met zeer verschillende, en ogenschijnlijk soms ook tegenstrijdige betekenissen. Hieruit zou men kunnen opmaken dat God zelf zeer flexibel is. Hij is zoals de mensen Hem kunnen waarnemen en nodig hebben. Hij maakt zich bekend aan Mozes en aan Zijn volk als JHWH: 'Ik zal er zijn voor jou'. Deze God wordt gekend door Jezus, en later ook door Mohammed - die over God spreekt als de *Allah* -, de mensen die een centrale rol vervullen in de wordingsgeschiedenis van respectievelijk het Christendom en de Islam. God gaat verder met deze mensen en het denken van deze mensen met betrekking tot God blijft in beweging, zoals in de eeuwen daarvoor.

Elke tijd drukt zijn eigen stempel op het godsconcept van mensen. In elke periode van de geschiedenis licht een ander facet op van God, en in elk tijdperk richt de mens op eigentijdse wijze zijn blik op God. De Naam is geen vaststaand begrip, geen afgerond geheel, geen eigen naam. Het is 'nooit gefixeerd maar steeds open voor verdere invulling' (Van Peursen 1991, 10). In de bijbelse geschriften komen zelfs vele godsnamen voor en wordt in wisselende situaties 'de Naam wel anders onder woorden gebracht en in daden waargemaakt' (Van Peursen 1991, 15). Toch blijft Hij dezelfde God. God openbaart zich aan mensen die een plaats innemen in de geschiedenis, zoals Abraham, Mozes, Jezus en Mohammed. Zij getuigen van de openbaringen door God te (be)noemen zoals Hij zich aan hen op dat moment en in die specifieke context heeft laten kennen.

Steeds hebben mensen zich tijdens hun leven en in hun verschillende levensfasen afgevraagd met welke naam zij zich konden richten tot 'de belangrijkste werkelijkheid op aarde', ook wel God genoemd, met welke naam. De naam waarmee zij God aanroepen geeft telkens weer wat mensen op dat moment en in die specifieke omstandigheden als wezenlijk en karakteristiek van hun God ervaren. Deze pluraliteit krijgt in de bijbel en in de koran concreet vorm in de verschillende godsnamen. De heilige geschriften bewaren en bewaken deze pluraliteit als voor het geloof belangrijk (zie ook Merks, in: Merks & Beck 1997, 16 e.v.). Merks spreekt van 'één heilsopenbaring en één geloofsantwoord, die zich telkens, en op wat voor een verschillende wijze(!), door de culturen heen formuleren: eenheid in verscheidenheid' (in: Merks & Beck 1997, 25).

Wij vragen ons af op welke wijze de ontwikkeling van het concept 'God' zich voltrokken heeft in Christendom en Islam. Wij gaan op zoek naar de veranderingen die het godsconcept heeft ondergaan in elk van deze beide

wereldgodsdiensten. Door de namen te bestuderen waarmee Hij genoemd is, proberen wij het godsconcept van de beide godsdienstige tradities te verhelderen. Wij beschrijven de namen van God, en proberen op die manier inzicht te krijgen in de sociogenese van het concept 'God' in het Christendom (paragraaf 4.3). Daarna beschrijven wij op eenzelfde wijze de wording van het concept 'God' in de Islam (paragraaf 4.5).

4.3 Het concept 'God' in het Christendom

Het Christendom is begonnen als een Joodse beweging, waarin het profetisch optreden van een man genaamd Jezus, afkomstig uit Nazareth, een centrale rol speelt. 'Kernpunten voor christelijk geloof zijn het geloof in God, in zijn openbaring door zijn zoon Jezus Christus, die God en mens is en in de H. Schrift en Traditie, met als kern-boodschap het geloof in een hiernamaals', schrijven Goddijn e.a. in 1979 in de inleiding op hun onderzoek 'Opnieuw: God in Nederland'. Daarmee schetsen zij het kader waarbinnen zij hun onderzoek verrichten naar 'levensoriëntatie, godsdienst en christelijk geloof'. Zij leveren met hun onderzoek een bijdrage aan het inzicht betreffende de veranderingen in denken en beleven op dat gebied, onder Nederlanders van 17 jaar en ouder (Goddijn, Smets en Van Tillo 1979).

Het denken over God in het Christendom komt voort uit en borduurt verder op de joodse denkwijze omtrent God. Het christelijke godsconcept is dientengevolge in sterke mate bepaald door het joodse denken zoals zich dat uitte ten tijde van het leven van Jezus. Zoals we hiervoor gezien hebben draagt het joodse godsconcept door de eeuwen heen het stempel van de steeds wisselende leefomstandigheden die de geschiedenis van het volk Israël bepalen. De uittocht uit de Egyptische slavernij blijkt een ingrijpende historische gebeurtenis, die men als heilsgeschiedenis interpreteert. In de heilsgeschiedenis herkent men God als de Bevrijder van de ellendigen (Anderson, 1979). Later wordt de God-Bevrijder in de lijn van de geschiedenis gesitueerd als de God van de Vaderen. God ziet men als een nabije God in de ontredderende ervaring van de ballingschap. In dezelfde periode wordt Hij, in de context van het Babylonische geloof, de Schepper wanneer mensen Hem in de verhalen aan het begin van de schepping van hemel en aarde plaatsen.

God blijkt nergens direct aanwezig te zijn. Het volk kan God niet zien. Gods woord komt tot de mensen. Gods opdracht spreekt de mensen aan. Toen Mozes de berg had beklommen zag hij op de top niet God zelf, maar bleek hij naar de plaats te zijn gebracht waar God aanwezig was. Hij was in een dikke wolk van duisternis gehuld en Mozes kon niets zien. Het enige dat mensen kunnen zien is een symbool dat op hen toekomt als de tegenwoordigheid van een andere realiteit, de transcendente werkelijkheid, God. Een symbool dat mensen doet ervaren wat boven elk kennen uitgaat (Armstrong 1995, 151).

4.3.1 God de Schepper

In de ballingschap hebben mensen het verhaal van de schepping aan het begin van de Tenach geplaatst. Zij vertellen elkaar over God als de scheppende en zorgende God, die omziet naar Zijn schepselen. De mens is 'een godsbeeld in de

schepping' (Tomson, 1983; Van Peursen 1991). Daaronder verstaat men 'dat hij [de mens] een levend teken zou moeten zijn van Gods koninklijke heerschappij op aarde, zoals het beeld van een koning, opgesteld in de verschillende provincies van zijn rijk, een zichtbaar teken van zijn macht is' (Anderson 1979, 421). God is geen projectie van de mens, maar de mens is een project van God. God is geen antropomorfe God, maar de mens is een theomorfe mens (Van Peursen 1991, 47). In het eerste scheppingsverhaal staat: 'En God zei: Laat ons mensen maken naar ons beeld, als onze gelijkenis ... En God schiep de mens naar zijn beeld; naar Gods beeld schiep Hij hem; man en vrouw schiep Hij hen' (Genesis 1: 26-27). God wordt daarin geschetst als tweezijdig, 'tweezaam': mannelijk en vrouwelijk. God is de Schepper die plezier heeft in Zijn schepping. Van Hem vertelt men dat Hij over Zijn creatieve daad zegt dat 'Hij zag dat het goed was'. God geeft ruimte aan de mens door hem tot Zijn verbondspartner te maken. Het verbond geeft de regels (de Tien Woorden) voor de omgang met God, en voor de omgang van de mensen met elkaar. God is bij het sluiten van dit verbond de Ander, het Tegenover van de mens. 'Hoe er in de bijbel over God gesproken wordt, mythologisch of onmythologisch, in beelden of in begrippen, prozaïsch of poëtisch: de relatie tot God als tot een aanspreekbaar Tegenover, als tot een Gij ... is een niet op te geven ... basisconstante van het bijbelse godsgeloof' (Küng 1976, 275). De mens is ver-antwoord-ing schuldig aan zijn verbondspartner. God geeft de mens de ruimte en de mogelijkheden om Hem te be-ja-en, en zal niet inbreken in de vrijheid van de mens wanneer die mens niet op het verbodsaanbod van God ingaat (Schillebeeckx 1990, 109). In de christelijke traditie is God een God die zich kwetsbaar opstelt. Hij neemt risico's, maar Hij heeft er vertrouwen in: 'Hij zag dat het goed was'. God te noemen met de naam Schepper is 'fundamenteel voor de Christelijke visie op de wereld. De wereld is, wat de schepping door God betreft, goed' (Vroom 1988, 71).

Het reddende zorgen van God de Schepper heeft in het Eerste Testament van de Bijbel een plaats gekregen aan het begin van de wordingsgeschiedenis van de mens. Daarmee is geen verklaring gegeven voor de oorsprong van de mens, maar zet men de toon voor het staan van de mens in relatie tot God. God heet in de scheppingsverhalen niet de 'Eerste Beweger'. Gods scheppende en zorgende kracht is het uitgangspunt, het beginsel van de schepping op grond waarvan de mensen kunnen weten wat goed is om te doen. De zorg van de mensen voor elkaar dient een afspiegeling te zijn van Gods zorg om Zijn mensen. Zo luidt de opdracht voor de mens. 'In de relatie van mens tot mens, in het menselijke, kunnen mensen ook op hun best zijn, in het zorgen voor elkaar, het koesteren van elkaar, in het respectvol bejegenen van elkaar. Dat brengt God in beeld: als de bron en de toets van menselijke zorg en liefde' (Houtepen 1997, 211).

Over Hem vertellen mensen ook vanaf het begin als de barmhartige en genadevolle God. Dat blijkt bijvoorbeeld uit het zondvloedverhaal, waarin God Zijn zorg om de mens uit in spijt over een eenmaal genomen beslissing om de hele schepping te vernietigen. Hij keert terug op Zijn schreden, en creëert voor Zijn mensen kansen voor een nieuw begin (Genesis 9: 8-17). De Schepper schenkt de mens, Zijn volk, het volle vertrouwen. De mens moet naar eer en geweten, verantwoordelijk en vrij, zelf uitmaken wat hem te doen staat. Als de mens niet beantwoordt aan zijn bestemming, dan straft God de mens, maar Zijn

vertrouwen in de mens neemt Hij niet terug. De scheppende God is tegelijk de genadige God, ‘die niet laat varen het werk van Zijn handen (Houtepen 1997, 242). God blijft voortdurend scheppend aanwezig en in alles begaan met Zijn schepping. Zo wordt Hij ook bezongen in de Psalmen.

In psalm 8⁶⁵ klinkt het zo:

Als uw hemel ik zie - uw vingers werk,
 Maan en sterren die Gij daar stelde,
 Wat is dán de mens dat Gij acht op hem slaat,
 Het mensenkind dat Gij hem aanziet?
 En nochtans gaaft Ge hem een haast goddelijke staat;
 Met waardigheid hebt Gij, met schoonheid gekroond
 Die Gij heerser maakt over het werk uwer handen.
 Want alles hebt Gij aan zijn voeten gelegd:
 De schapen, het hoornvee bijeen
 En de andere, de dieren des velds,
 De vogelen des hemels, de vissen der zee:
 Wat de banen der zeeën doorkruist.
 Heer, onze God, hoe vol macht is uw naam
 Wijd en zijd op aarde.

Wij lezen in deze verzen dat de psalmist God bekleedt met menselijke kenmerken, ‘uw vingers werk’, ‘het mensenkind dat Gij hem aanziet’, ‘het werk uwer handen’; menselijke eigenschappen ‘opdat de mens zijn God zo intensief en concreet als een mens ontmoet: een gelaat dat voor ons oplicht, een hand die ons leidt. Welke hogere, grotere, diepere beelden, tekens, symbolen, voorstellingen, begrippen heeft de mens echter tot zijn beschikking ... dan juist menselijke?’ (Küng 1976, 279).

God blijft scheppend aanwezig, in alles begaan met Zijn schepping, schreven wij hiervoor. Tegelijkertijd spoort Hij de mensenkinderen aan, zo blijkt uit deze psalm, Hem daarin na te volgen, mensenkinderen ‘die Gij heerser maakt over het werk uwer handen, want alles hebt Gij aan zijn voeten gelegd’.

4.3.2 *God de Bevrijder*

Evenals ‘Schepper’ is ook ‘Bevrijder’ een naam voor God die opklinkt uit het Eerste Testament. Voor het volk Israël is God zelfs allereerst de Bevrijder. Zij noemen God de ‘God van de bevrijding, die Israël uit Egypte heeft weggevoerd’ (Küng 1976, 269). De Tien Woorden, de leefregels die een centrale positie innemen in het Jodendom en van daaruit ook in het Christendom, openen met de volgende zin: ‘Ik ben Jahwe uw God, die u heb weggeleid uit Egypte, het slavenhuis’ (Exodus 20:1). God kent de smarten van de mens en bevrijdt hen uit uitzichtloze situaties, zoals blijkt uit het volgende citaat: ‘Ik heb terdege gezien de ellende van mijn volk ... en hun gejammer gehoord ... Ik ken hun smarten. Daarom ben ik nedergedaald om hen te redden (Exodus 3: 7-8; in: Anderson 1975, 48). Hij gaat een verbond aan met de mensen en bevrijdt het ‘volk dat in duisternis gaat’ naar het licht.

⁶⁵ Uit: *De Bijbel uit de grondtekst vertaald*, Willibrord-vertaling, Katholieke Bijbelstichting 1975.

In het Eerste Testament staat bij herhaling geschreven dat er één God is die bevrijdt. ‘Ik ben de Here. Gij zult geen andere goden hebben buiten Mij’ staat in de aanhef van de tien geboden (Exodus 20). Het bestaan van andere goden ontkennen de vertellers van de bijbelverhalen niet, maar als het er op aan komt, hebben die andere goden geen macht. In de Baälsdienst moeten de mensen hun uiterste best doen om hun goden gunstig te stemmen, hun luimen te beheersen. Van de andere goden zegt men dat ze door de mensen, hun makers, gedragen willen zijn, en door de mensen in veiligheid gebracht moeten worden. Zonder de mensen zijn de andere goden nergens (Andersen 1979). Israël heeft steeds de nadruk op de uniciteit van God gelegd, en Zijn overal en altijd geldende gezag om bevrijding te bewerkstelligen voor en door mensen. Deze God draagt Zijn mensen op handen.

4.3.3 God de Vader

In het Christendom klinken de namen van God uit het Eerste Testament mee, zoals wij genoemd hebben God de Schepper en God de Bevrijder. Alhoewel de naam ‘Vader’ ook reeds in het Eerste Testament vermeld staat, is het door Jezus dat deze naam in het Christendom grote nadruk heeft gekregen.

Küng schrijft over de aanspreekvorm van ‘vader’ het volgende: ‘De titel ‘Vader’ is... vaak verkeerd begrepen. ‘Vader’ mag niet letterlijk als tegenstelling tot ‘moeder’ worden opgevat, maar moet symbolisch (analoog) worden begrepen. ‘Vader’ is een patriarchaal symbool (met matriarchale trekken) voor een boven-menselijke, boven-geslachtelijke, allerlaatste-allereerste werkelijkheid. Het betekent ... macht en tegelijk barmhartigheid, bescherming en zorg, afhankelijkheid en geborgenheid’ (Küng, in: Van Ess en Küng 1986, 186). Vaderschap lijkt er bedoeld te zijn, oer-vader, vader in de oorspronkelijke zin zoals het bedoeld is, de vader waarvan de mens in zijn vaderschap een afspiegeling is. De apostel Paulus schrijft daarover: ‘Ik buig mijn knieën voor de Vader naar wie elk vaderschap ... genoemd wordt’ (Efeze 3:15)⁶⁶.

Jezus spreekt de Scheppende en Bevrijdende God aan met *Abba*, dat betekent Vader. *Abba* is een term die vooral in de context van de familie klinkt, het drukt een vertrouwensrelatie uit, een relatie van nabijheid, haast liefkozend: ‘vadertje’. Vertrouwd, en toch anders (Juch 1990, 99). Deze intieme en vrouwelijke verhouding tot God is gekoppeld aan Jezus van Nazareth (Schillebeeckx 1993, 186). Voor Jezus is God de vader van alle mensen die weet wat goed voor Zijn kinderen is. Hij zorgt, Hij koestert, Hij voedt en Hij leidt.

Bij het vaderschap van God gaat het niet om geslachtskenmerken van God, God valt daarmee niet samen. Vertellers en schrijvers maken gebruik van mannelijke en vrouwelijke metaforen om kenmerken van God weer te geven. De analogie met het vaderschap geeft een belangrijk aspect van de verhouding tot God aan, namelijk dat het vertrouwen in Zijn nabijheid in die naam besloten ligt, God als Vader schept nabijheid (Tillich, in: Juch 1990, 112). ‘... zoals wij ons hechten aan de onnavolgbare, onachterhaalbare ander, waarmee we nooit kunnen samensmelten, ook al zijn we nog zo intiem met elkaar, zo verhoudt de mens zich

⁶⁶ In de Nederlandse vertaling vinden we meestal: ‘naar wie elk geslacht ...’. In het Grieks wordt de term *patria* (vaderland, stam, geslacht) gebruikt waarin meeklinkt het woord en de betekenis van *patèr* (dat is: vader stamvader).

tot God en God tot de mens: in betrokkenheid en vrijheid, in afstand en nabijheid' (Houtepen 1997, 217). In het concept 'God' in het Christendom, neemt de metafoor van het vaderschap van God een belangrijke plaats in. Jezus noemde God zijn Vader, en zo spreekt hij God ook aan in het gebed dat hij leerde aan zijn leerlingen. In navolging van Jezus noemen de eerste christenen God in hun gebeden 'Vader'.

4.3.4 God en Zoon

Bepalend voor het christelijk geloof is de betrokkenheid op de persoon van Jezus Christus (Vroom 1988). De joodse mens Jezus is van groot belang 'als icoon en gestalte van de onzichtbare God' (Houtepen 1997, 211). In Jezus, zo is de gedeelde ervaring van de schrijvers van de boeken van het Tweede Testament, is het Woord van God vlees geworden. Jezus zien zij als de verpersoonlijking van God op aarde: 'wie mij gezien heeft, heeft de Vader gezien' (Johannes 14:9). Kerkvader Athanasius verwoordt dat als volgt: 'Alles wat van de Vader gezegd wordt, kan ook gezegd worden van de Zoon, behalve dat hij de Vader is' (Houtepen 1997, 214). Jezus ziet men als de Zoon van God, mens onder de mensen. 'Zoon' in oudtestamentische zin, zoals de koning van Israël in de troonsbestijging tot 'Zoon van Jahweh' werd uitgeroepen (psalm 2:7; 89: 27; vergelijk ook Samuel 7: 12-16). In een psalm bij de troonsbestijging spreekt de psalmdichter van het als zoon 'verwekt' zijn: Hij (God) sprak tot mij (tot de koning, later tot Jezus). Mijn zoon zijt gij, ik heb u heden verwekt (Psalm 2:7, zie ook: Handelingen 13:33) (Küng 1986, 182).

Hiervoor hebben we gezien dat Jezus over God als over Zijn Vader spreekt. In Jezus, de Zoon, is God mens geworden. Jezus aardt naar Zijn Vader. Het is niet zozeer een biologische familierelatie van Jezus tot God die men, sprekend over het zoonschap van God, op het oog heeft. Het gaat om de verbondsrelatie 'enkel gevolg van Gods eigen Geest' (Houtepen 1997, 262). In de Zoon is God aanwezig onder de mensen. Niemand heeft ooit God gezien, maar, schrijft Van Peursen, in Jezus breekt de goddelijke werkelijkheid door (Van Peursen 1994, 88). Jezus' leven 'in de Geest' heeft de mens God doen kennen. In het handelen en in de parabels zet deze Zoon de mensen op het spoor van Vader, God. Hij roept de mensen op zich te bekeren, waarmee hij bedoelt dat zij hun leven in dienst te stellen van het Rijk Gods. Jezus staat daarmee niet een, desnoeds met geweld te vestigen theocratie voor, maar Hij beschrijft daarmee een levenswijze waarin God de maatstaf is. God is voor christenen niet meer los te denken van Jezus (Houtepen 1997, 263).

In de parabels van Jezus kunnen de mensen God leren kennen. Jezus vertelt verhalen die spelen in de context van een overwegend agrarische samenleving. Hij vertelt over een God die omziet naar de armen, de hoeren en de tollenaars, een God die niet geeft om grootschalig en lawaaiig eerbetoen. De God waarvan Jezus getuigt is er één die zijn verlopen kind met beide armen omvat als hij na vele omzwervingen weer thuis komt, een God die zegt dat je door te delen van wat je hebt Hem echt leert kennen. Zo ook maakt Jezus God zichtbaar aanwezig in het eigen levensverhaal. Jezus toont in Zijn doen en laten op welke manier de mens een godsbeeld in de schepping kan zijn.

Daarnaast wordt ‘de ander’ genoemd, de naaste in wie God te (her)kennen is. In het Evangelie vinden we daarover de volgende uitspraak van Jezus: ‘Want ik had honger en gij hebt Mij te eten gegeven, Ik had dorst en gij hebt Mij te drinken gegeven, Ik was vreemdeling en gij hebt Mij opgenomen, Ik was naakt en gij hebt Mij gekleed, Ik was ziek en gij hebt Mij bezocht, Ik was in de gevangenis en gij hebt mij bezocht’ (Mattheus 25: 35 - 40). Daarmee legt Jezus de nadruk op het praktische handelen, het doen wat je zegt. Zijn uitspraken en vooral de manier waarop Hij leeft, maken als het ware de exegese van het Hebreeuwse woord *dabar* zichtbaar. ‘De ethische ... praxis wordt een wezenlijke component van op God gericht leven. God is niet toegankelijk buiten een praxis van gerechtigheid en liefde’ (Schillebeeckx 1993, 116).

Voor christenen toont de levenswijze van Jezus hoe dat kan: godsbeeld in de schepping zijn, dat waartoe God de mens in Zijn schepping bestemd heeft. Voor christenen verwijst het lijden en sterven van Jezus en Zijn verrijzenis, naar de God die mensen de last van de schuld afneemt. Jezus heeft voor de christenen de Wet, zoals die in de Thora is gegeven, volbracht. ‘Het Woord is vlees geworden en heeft onder ons gewoond. Wij hebben zijn heerlijkheid aanschouwd, zulk een heerlijkheid als de Eniggeborene van de Vader ontvangt, vol genade en waarheid’ (Johannes 1: 14). Jezus, als mede-mens, die men tegelijkertijd herkent als Gods zoon, geeft de mens zicht op God.

4.3.5 Vader, Zoon en Heilige Geest

Met de drie namen: Vader, Zoon en Geest, geeft men drie verschillende aspecten aan, die de betekenis van God voor de mensen nader inkleuren. Zij accentueren drie van elkaar te onderscheiden handelingsmogelijkheden in de manier waarop God op mensen toekomt. Deze aanduiding van drie aspecten is vervat in de leer van de drie-eenheid. Zij brengt de eenheid van God als Vader, Zoon en Heilige Geest tot uitdrukking (Vroom 1988). In het zoon-schap van Jezus is God zichtbaar voor de mensen als een vader; Jezus handelt in de geest van zijn vader. De ene God die zich heeft laten kennen als de Schepper en de Bevrijder, ervaart men tastbaar aanwezig in Jezus, die zich ‘Gods Zoon’ heeft genoemd. Met ‘Geest’ doelt men op de levensadem die God de door Hem geboetseerde mens inblies, die hem in beweging heeft gezet en hem tot een levend wezen maakte. Met de omschrijving van één van de aspecten als ‘de Heilige Geest’ geven mensen uitdrukking aan de betekenis van het geloven in Gods werkzame macht en kracht in mens en wereld (Küng, in: Küng en Van Ess 1986, 186). Met de ‘Geest’ geeft men de energieke kracht aan van God, die in mensen aanwezig is, die het verlangen wekt naar het Rijk Gods. Het is de inspiratie die mensen in beweging zet het Rijk Gods als ‘handelingsbeginsel, als uitgangspunt van denken en doen’ te hanteren (Houtepen 1997, 267)

Eén van de verklaringen die de vroege kerk heeft gegeven over de eenheid van God, luidt als volgt: God is één wezenheid (*ousia*), één enkel goddelijk zelfbewustzijn. Om zich te laten kennen door zijn schepselen, om hen een glimp van Hem te laten opvangen toont Hij zich in drie gedaanten (*prosopa*): Vader, Zoon en Heilige Geest. Deze drie termen hebben symbolische waarde, omdat ze de onzegbare werkelijkheid vertalen in beelden die mensen kunnen begrijpen (Armstrong 1995, 138- 139).

4.4 Veranderingen in het godsconcept

In het voorgaande hebben wij een overzicht gegeven van de namen waarmee God in de geschiedenis genoemd is, namen van God die kenmerkend zijn voor het Christendom. Die namen structureren het denken over God, en beïnvloeden de inhoud van het concept. In de loop van de geschiedenis is nu eens de ene naam, dan weer de andere naam op de voorgrond komen te staan. Ook heeft men de naam tot onderwerp gemaakt van gesprek of polemische discussie.

In de eerste eeuwen van het Christendom staat de discussie over het mens-zijn of god-zijn van Jezus centraal (Den Heyer 1996, 20 - 26, zie ook: Küng 1976, 112 e.v.). De vraag waarover men zich in die tijd heeft gebogen luidt: 'Is Jezus juist door Zijn gehoorzaamheid aan God, tot aan het kruis, verheven, en heeft hij daardoor een goddelijke eretitel verworven, of is hij van nature goddelijk?' Maar, zo heeft men zich daarbij ook afgevraagd, als Jezus goddelijk is hoe kan hij dan één zijn met de Vader; is Jezus dan niet zelf een tweede God?

De term 'Zoon van God' is in de tijd en context waarin Jezus leefde niet onbekend. Machthebbers zien zichzelf in die dagen als 'godenzonen'. Zo heeft men ook wel mensen genoemd die over bijzondere gaven blijken te beschikken. Op welke manier nu is Jezus als 'Zoon van God' te zien? Dat blijkt een belangrijke vraag te zijn voor de christenen in de vroege kerk. De jonge kerk beschouwt het als haar plicht genuanceerd te reageren op dit soort vragen. Tijdens het concilie van Chalcedon in 451 heeft zij als conclusie op deze discussie de twee-naturen-leer van Jezus geformuleerd. Over hem wordt daarin gesproken als 'waarlijk God en waarlijk mens ... in één persoon en wezen komen twee naturen samen, een goddelijke en een menselijke natuur ...' (Den Heyer 1996, 23). God heeft dus ook een menselijk gelaat.

Onder invloed van de historische ontwikkelingen in de tijd, na de val van het Romeinse Rijk, versombert het beeld van God. Grote nadruk komt te liggen op de erfzonde. Men benadrukt dat God de mensheid tot eeuwige verdoemenis heeft veroordeeld, enkel en alleen vanwege die ene zonde die Adam heeft begaan (Armstrong 1995, 146). God verlangt voor de zondeval een boetedoening. Omdat door de zondeval zo'n immense schuld is ontstaan, is eigenlijk niemand anders dan de mens die tevens Zoon van God is, in staat deze schuld vereffenen. God verandert onder invloed van de tijdgeest tot een wrede God die een zoenoffer wenst, namelijk de dood van zijn eigen Zoon (Armstrong 1995, 154).

In de Griekse vertaling van het Eerste Testament komt voor God de uitdrukking *pantokrator*, wat zoveel betekent als 'albeheerser', naar voren. Gods almacht ziet men in die tijd als een vanzelfsprekendheid. In de Middeleeuwen levert de almacht van God rationele bezwaren op. Dat leidt tot - in onze ogen - vreemde vragen, zoals: kan God een vierkante cirkel maken; kan Hij maken dat het verleden nooit is geschied? (Schillebeeckx 1993, 104). Van Peursen noemt als klassiek voorbeeld 'de vraag of God een steen kan scheppen zo zwaar dat Hij hem niet kan optillen; als Hij het kan, dan kan Hij de steen niet optillen, en als Hij het niet kan dan is Hij ook niet almachtig' (Van Peursen 1991, 97). Spanningen ontstaan er tussen Gods vermeende almacht en de menselijke vrijheid, als men in de zestiende eeuw grote nadruk legt op de menselijke vrijheid.

Met de Verlichting in de achttiende eeuw verschuift het accent naar de menselijke mondigheid, ook ten overstaan van God (Schillebeeckx 1993, 108). In het begin van de moderne tijden is het duidelijk geworden dat de mens geen God nodig heeft om de wereld en de natuur te kunnen verklaren. Later in onze moderne tijd komt men tot de ontdekking dat men God evenmin nodig heeft om de mens te verklaren. De mens blijkt menselijk te kunnen leven zonder geloof in God. ‘God’ is niet meer nodig. Hij valt onder de categorie van de gratuiteit: ‘God hoeft niet meer’ (Houtepen 1997, 13).

In de twintigste eeuw verklaart men God dood⁶⁷, hetgeen voor sommigen betekent dat het concept ‘God’ ontdaan wordt van alle tot dan toe toegekende kenmerken. Anderen verklaren God voor dood, maar ‘... vaak wordt het bestaan van God geloofd omdat men er volkomen onjuiste, menselijk nare opvattingen op nahoudt over wat en wie God precies is’ (Schillebeeckx 1993, 74). Enkelen blijven op zoek naar wie God is, en leggen de nadruk op de solidariteit van God - de God die meelijdt met de lijdende mens en hem bemoediging schenkt (Sölle 1973/1981). God blijkt niet almachtig, in de zin dat Hij het lijden kan voorkomen. De vraag naar de almacht van God krijgt een existentiële invulling in de vraag naar het lijden in de wereld. Het is in de vorige eeuw, na de verschrikkingen van de tweede wereldoorlog de vraag geworden naar ‘de God na Auschwitz’. Men komt tot de conclusie dat de mens een eigen verantwoordelijkheid draagt in Gods schepping. De schepping ziet men niet langer als een eenmalige creatieve daad, maar als een voortdurend proces van het bewoonbaar doen worden van de aarde. God heeft zich verbonden met de mens en staat naast hem in diens verantwoordelijkheid. De mens is mede-schepper naast God. De nadruk komt te liggen op een mede-lijdende God, een God die samen met armen en onderdrukten leed doorstaat (Schillebeeckx 1993, 105). Zijn almacht interpreteert men als ‘betrokkenheid op alles wat de mens aangaat’.

In de vorige en ook in het begin van deze eeuw beheerst de instrumentele rationaliteit het denken. Voor de hermeneutische rationaliteit is nauwelijks aandacht. De zoekende en interpreterende krachten, die een allocentrische houding kenmerken, krijgen evenmin als de meditatieve kwaliteiten nog amper ruimte. Aan het einde van de twintigste eeuw, schrijft Houtepen, is er sprake van een zeker agnosme⁶⁸. Mensen hebben geen weet meer van God, Hij raakt in vergetelheid, er is geen vraag meer naar God. Naar God wordt niet meer gezocht. ‘Zo wordt ons zicht op God verduisterd, doordat tussen ons oneindige verlangen en de oneindige God de dikke nevel van onze fixaties op de hapklare brokken van ons haalbare leven en maakbare samenleven schuiven, als een soort kosmisch gruis dat alle hemellicht verduistert’ (M.Buber, *Gottesfinsternis*, in: Houtepen 1997, 343).

Wat blijft zijn de vragen rond de basiservaringen van mensen. De vragen bij de ervaring van de eindigheid van het bestaan, de vragen omtrent de menselijke verantwoordelijkheid, de vragen bij het kwaad en het lijden in de wereld, en de vragen naar aanleiding van de ervaring van zinloosheid van het bestaan. Wat voor

⁶⁷ Uitspraak van de 'dwaze mens' in: Nietzsche F., *God is dood*, 1997, 67 e.v.

⁶⁸ De term is van Houtepen 1997.

de postmoderne mens ook blijft, is het verlangen naar zinvinding⁶⁹, zowel in de alledaagse beslommingen, als in existentiële zin.

In het dagelijks leven van mensen krijgt het concept 'God' een heel eigen, mede biografisch bepaalde⁷⁰, invulling. Naast de tijdgeest zijn ook persoonlijke ervaringen bepalend voor de naam, of namen, waarmee de mens zich tot God richt, en wie of wat God voor hem of haar betekent. Het concept 'God' kan gedomineerd worden door een almachtige beschermende vader, of een almachtige straffende vader. Voor een ander blijkt het godsconcept in sterke mate beïnvloed te zijn door de God die bevrijdt uit slavernij, of de Schepper. De Leuvense godsdienstpsycholoog Hutsebaut treft in zijn onderzoek een jongere aan die zegt: 'Als ik zo denk wat God allemaal gemaakt heeft: de zon en de maan, het duister en het licht. Ik mag God dankbaar zijn voor alles' (Hutsebaut 1995). In een Amsterdams onderzoek vindt men sporen van God als de Schepper die zich na de scheppingsdaad heeft teruggetrokken: 'Ik geloof wel in een Schepper', noteert de onderzoeker uit de mond van één van de jongeren uit de onderzoekspopulatie, 'maar niet dat die zich verder met de mens zal bemoeien. God heeft zich teruggetrokken. Hij bestaat nog wel. Volgens mij huilt God nu over hoe het met de wereld is gesteld. Bidden heeft geen enkele zin. God is afwezig'⁷¹. Sommige mensen hebben moeite met de almacht van God 'die Auschwitz heeft laten gebeuren' en zij richten zich in hun denken op de God na Auschwitz. Een van de Amsterdamse jongeren verwoordt dat aldus: 'Ik geloof niet in de God van de bijbel. Maar als de mensen zouden doen wat bijvoorbeeld Jezus gezegd heeft, dat je je naaste lief moet hebben, dan zou het een stuk leefbaarder zijn'. De ethische praxis krijgt hier de nadruk. Andere jonge mensen verhouden zich tot God als betreft het een persoonlijke vriendschappelijke relatie. Hij is hun Vader, hun beste Vriend. God als steun en toeverlaat, die nabij is en de weg wijst in het leven. Hutsebaut relateert deze invulling van het godsconcept aan de levensfase waarin jong-volwassenen behoefte hebben aan iemand bij wie ze altijd terecht kunnen om tegen aan te praten 'een hele goeie vriendin' (Hutsebaut 1995, 55).

Samenvattend kunnen we stellen dat het concept 'God' in het Christendom een complex concept is dat door mensen telkens weer is ingevuld met meer of minder concrete kenmerken, op een bij hen passende wijze, mede bepaald door de tijdgeest en de omstandigheden waarin zij zich bevinden. Uit het voorgaande blijkt dat de volgende aspecten bijzondere aandacht krijgen.

God positioneert zich als Schepper als een Tegenover van de mens, die Zijn schepsel - de mens, bedoeld om een godsbeeld in de schepping te zijn - alle vrijheid schenkt. Dit aspect dat beschreven is in het scheppingsverhaal, vindt zijn bekrachtiging in de verbondsrelatie die God met Zijn volk, dat is: 'de mens', in de

⁶⁹ Wij gebruiken de term zinvinding in navolging van Alma (1998) in plaats van zingeving of zinverlening. In de term zinvinding verenigen zich twee aspecten van het zoeken naar zin, namelijk het actieve zoekgedrag en het passieve gevonden worden door datgene wat op je toekomt.

⁷⁰ Zie Vergote (1984), met name het vierde hoofdstuk en daarin de paragraaf over de Godsvoorstelling, vanaf pagina 195.

⁷¹ In: *Jong in de jaren '90*, De Rode Hoed, Amsterdam, 1996.

woestijn aangaat. De tweede naam die wij hiervoor genoemd hebben is die van Bevrijder. God ziet om naar de mensen, en bevrijdt hen uit ‘de duisternis’. Het Vaderschap van God is het derde kenmerk aspect van het godsconcept in het Christendom. Daarmee geven christenen uitdrukking aan de vertrouwensvolle relatie tot God. Het vierde opvallende punt in het godsconcept van het Christendom is de drie-eenheid van God. God is de Vader wiens woord zichtbaar is geweest in de Zoon Jezus, en de Geest die mensen beroert om te handelen naar het komende Rijk Gods. In deze tijd treedt in het godsconcept de solidariteit van God met Zijn mensenkinderen op de voorgrond. Hij lijdt mee met de mensen.

In de volgende paragraaf zullen wij op analoge wijze de sociogenese van het concept ‘God’ in de Islam beschrijven, en bezien welke aspecten binnen die godsdienstige traditie op de voorgrond zijn getreden.

4.5 Het concept ‘God’ in de Islam

De woorden waarmee over God staat geschreven in de koran zijn geworteld in de Arabische stedelijke context waarin Mohammed Gods openbaringen ontving. Mohammed, de stichter van de Islam, ging er van uit dat *Allah*, de oppergod van het oude Arabische pantheon wiens naam ‘de God’ betekent, dezelfde was als de God die door de Joden en de Christenen werd aanbeden (Armstrong 1995, 159). Op het Arabisch schiereiland is de naam *Allah* bij mensen in gebruik in hun gebeden. In Mekka is in die tijd deze *Allah* bekend, naast onder meer godinnen van de vruchtbaarheid en die van het lot. (Waardenburg 1987, 40). Waardenburg vermoedt dat het woord *Allah* is ontstaan uit *al-ilaah*, dat is: de godheid. Dat woord is etymologisch gezien verwant aan andere woorden voor godheid, zoals *Eloah* (in het Hebreeuws) en het Syrische *Allaha* (Wagtendonk, in Waardenburg 1987, 51). *Allah* is het Arabische woord voor God. Ook Joden en Christenen in het Arabische taalgebied gebruiken tot in onze tijd het woord *Allah* wanneer ze over God spreken (Jansen, 1987).

God had zich eerder al bekend gemaakt aan profeten, zoals aan Abraham, Mozes en Jezus. Aan de Arabische afgezant Mohammed geeft God de mensen een correctie op Zijn eerdere boodschappen, zoals Hij die aan Abraham, Mozes en Jezus gegeven heeft. In de loop van de tijd echter is de boodschap vervormd. God geeft in de vorm van de koran een laatste zuivere versie van Zijn boodschap voor de mensen. Mohammed ontvangt in de zeventiende nacht van de Ramadan van het jaar 610 in het Arabisch de eerste woorden van de nieuwe Heilige Schrift. Nu hebben de bewoners van het Arabisch schiereiland een Heilige Schrift in hun eigen taal. Dat zij dat tot op dat moment niet hadden, hebben de Arabieren, volgens Armstrong, als pijnlijk ervaren, ook al zijn zij in het bezit van het heiligdom van *Allah* (Armstrong 1996, 45).

Mohammed is een koopman in de stad Mekka. Hij heeft de gewoonte zich in de maand Ramadan terug te trekken in een grot op de berg Hira voor een religieuze retraite. Hij laat zich daarbij altijd vergezellen van zijn vrouw A’isja en verder familie. Vier grote geschiedschrijvers hebben het leven van Mohammed beschreven na de emigratie naar Medina. Kennelijk zijn mensen zich toen bewust geworden van het belang van zijn optreden, en begon men vast te leggen wat hij

zei en deed. Wat er over Mohammed bekend is betreft de laatste tien jaar van zijn leven, nadat hij Mekka had verlaten. Mohammed blijkt geen heilig boontje geweest te zijn, lezen we bij Armstrong (1996, 51). Hij is een kleurrijke figuur, zoals bijvoorbeeld de eerdere profeet Mozes. Hij kon hartstochtelijk kwaad worden, maar ook glimlachend naar kinderen zitten te kijken.

Mohammed is niet alleen een profeet geweest, maar ook een staatsman. Niet alleen staat hij aan de wieg van een nieuwe godsdienst, hij is tevens de stichter van een op godsdienstige openbaring geënte theocratie. Hij heeft drieëntwintig jaar van zijn leven gewijd aan de vestiging van de Islam in Arabië (Wagtendonk 1987, 66).

De nieuwe heilige schrift, de koran, ontstaat uit verschillende openbaringen aan Mohammed in Mekka en Medina en komt binnen een tijdsbestek van meerdere jaren (610 - 632) tot stand. Moslims beschouwen wat in de koran staat als de laatste en definitief juiste openbaring van Gods Woord. In een terminologie die aansluit bij de stadse samenleving van kooplieden en handelsreiziger, spreekt uit de koran wie God is. De koran laat Gods wezen zien en zijn handelen; de koran spreekt over Gods wijsheid, zijn almacht, zijn barmhartigheid en zij kent Zijn 'schoonste namen' (Slomp 1983). Door de koran kan de mens God leren kennen. Voor het merendeel van de moslims is de koran het letterlijk ongeschapen woord van God (Jansen 1987, 21). De koran geeft de mens zicht op God.

De koran is niet alleen de bekendmaking van God(s woord) aan de mens, het is tevens een gebedsboek. Moslims reciteren korangedeelten naar eigen keuze als gebeden bij de *salaat*. De *salaat* is het gebed dat in een ritme van vijf vaste tijdstippen per dag structuur geeft aan de dagindeling van de moslim (Jansen 1987; Steenbrink 1994). De eerste *soera* is een verplichte *soera*, waarmee de gelovige elk gebed opent. De gelovige kiest woorden en begrippen uit de koran en geeft daarmee uitdrukking aan de persoonlijke religieuze ervaring.

In de koran staan ook leefregels beschreven, die dienen als richtsnoer bij het dagelijks handelen. Zij vormen de basis voor het ontstaan van de islamitische wet (*sjarie'a*). Van de *sjarie'a* zegt men dat daarin Gods woord is vervat in voorschriften, en dat zij zelf rechtvaardig is omdat God rechtvaardig is, ook al kunnen de mensen sommige voorschriften niet bevatten. Aangezien de *sjarie'a*, naast andere bronnen, direct stoelt op Gods woord, heeft men haar een heilige status toebedacht. De *sjarie'a* is koranisch onveranderbaar, wat betekent dat het vrijwel onmogelijk is deze voorschriften te wijzigen en aan te passen aan veranderende omstandigheden. Het onveranderlijke karakter van de *sjarie'a* is versterkt door de opvatting dat de 'poort van de *idjtihaad* gesloten was', met andere woorden: dat rechtsgeleerden niet meer zelfstandig de koran en de *hadieth* (de overleveringen) mogen interpreteren. Zij zijn voortaan gebonden aan de meningen van de wetgeleerden uit de eerste eeuwen na de *hidjra* (in 622 het uitwijken van Mohammed van Mekka naar Medina).

De derde bron waarop moslims zich baseren wordt gevormd door de *hadith*. De kennis van de *hadith* heeft de daden, woorden en levenshouding van de Islam tot onderwerp. Onder *hadith* verstaan we het verslag over datgene wat de profeet Mohammed deed en zei, alsook wat hij anderen zag doen en wat hij stilzwijgend toestond dat anderen deden.

Na de twaalfde eeuw is er weinig veranderd in de interpretatie van koranteksten. Het blijft echter mogelijk dat er over de betekenis van de voorschriften verschil

van mening ontstaat doordat de omstandigheden zich wijzigen. Hernieuwde interpretatie van de voorschriften zou tot aanpassingen of veranderingen kunnen leiden. Die mogelijkheid is in principe aanwezig.

Naast deze opvatting van de onveranderbaarheid van Gods woord, is er de erkenning van het vóórkomen van diversiteit die is ontstaan door de verschillende betekenisverlening van voorschriften die mensen gemaakt hebben. De concretisering van Gods woord kent een grote variatie. In de volgende *soera* (*soera* 5: 48 e.v.)⁷² lezen moslims dat God de verscheidenheid gewild heeft:

Voor ieder van jullie hebben Wij een norm en een weg bepaald. En als God het gewild had, zou Hij jullie tot een gemeenschap gemaakt hebben, maar Hij heeft jullie in wat jullie gegeven is op de proef willen stellen. Wedijvert dus in goede daden.

Diversiteit, zo horen sommige moslims in deze woorden, is een uitdaging tot het aanscherpen en verder ontwikkelen van de islamitische ethiek. Moslims lezen omtrent het door God gecreëerde pluralisme in verschillende *soera's* een aanwijzing, zoals bijvoorbeeld ook in *soera* 30: 22 waar staat (Beck in: Merks & Beck 1997, 88 e.v.):

En tot Zijn tekenen behoren de schepping van de hemelen en de aarde en het verschil in jullie talen en kleuren. Daarin zijn tekenen voor de wereldbewoners.

Diversiteit blijkt ook uit de verschillende aspecten die van God beschreven staan in de koran. Hij is niet in één begrip weer te geven. Hieronder willen wij een aantal van Gods kenmerken nader verkennen. Deze kenmerkende eigenschappen komen in de koran voor als enkele van de 'schoonste namen' van God.

4.5.1 God de Schepper

Voor moslims is God de Almachtige, de Schepper en de Onderhouder van het heelal, die aan niets gelijk is en met niets vergelijkbaar is. 'De koran wordt wel beschouwd als één grote hymne ter ere van de goddelijke schepping' (Wessels 1986, 59). Alles komt van God, Hij heeft alles geschapen en Hij geeft alles aan de mens. God heeft de engelen en de *djinn*⁷³ geschapen. Zij zijn echter de reden van de verdorvenheid in de wereld. Daarom heeft God besloten nog een ander wezen te maken: de mens. De engelen en de *djinns* waren er eerder dan de mens, en zij blijven een rol spelen in de schepping en het leven van de mens.

Bij elke gebeurtenis in zijn leven kan de moslim een koranvers aanhalen waarvan elk woord van toepassing is op de eigen situatie waarin hij verkeert. Door dat koranvers te reciteren geeft de moslim uitdrukking aan zijn geloof in Gods ingrijpen in de schepping (Jomier, in: Waardenburg 1987, 276).

⁷² Uit: *De koran*, een weergave van de betekenis van de Arabische tekst in het Nederlands door Fred Leemhuis, Het Wereldvenster, 1990.

⁷³ Onder *djinn* verstaat men de onzichtbare krachten die positieve (engel-achtige) of negatieve (duivelse) invloed uitoefenen op mensen; mensen verklaren buitengewone zaken met behulp van de *djinn* (mondelijke toelichting door dr. Ascha, juli 1998).

De schepping is de eerste en voornaamste van Gods gaven (Slomp 1983). In de schepping heeft God zijn majesteit geopenbaard. Het handelen van God is voor de moslim zichtbaar in de natuur. De natuur toont Gods alomvattend weten, zijn scheppende macht en zijn kracht die dit alles in stand houdt. Met andere woorden de natuur is als het ware een boek waaruit de mens de grootheid van God kan lezen (Karagül 1994). ‘God kan alleen gekend worden door Zijn tekenen’ (Wessels 1986, 58). Zijn tekenen zijn voor de moslim te herkennen in de hele schepping. ‘God kan niet gezien worden zonder sluier, althans niet in deze wereld’.

Toen Mohammed de eerste woorden van God ontving, maakte Hij zich als volgt bekend:

Lees op in de naam van uw Heer, die geschapen heeft, geschapen heeft
de mens van een bloedklomp.

God is de Schepper, zo maakt Hij zich aan Mohammed bekend. God spreekt hierin over zichzelf in de eerste plaats als de Schepper (het vers vervolgt met de aanduiding van God als de Onderwijzer, de Heer). Moslims geloven dat er Eén God is ... deze God is de Schepper van Hemel en Aarde (Jansen 1987, 13). De opdracht van de mens is God, zijn Schepper, te prijzen.

God heeft de mens geschapen en het doel van de schepping, én van de mens, is het aanbidden en dienen van God (Karagül 1994).

‘Ik heb de mensen en de *djinn* slechts geschapen om Mij te dienen’ (*soera* 51 vers 56).

De koran roept de mens steeds opnieuw op om God te prijzen (Wessels 1986, 56). Dat blijkt uit *soera* 57 (de verzen 1 - 6), waarin tevens staat opgesomd wat God doet voor de mens:

‘Wat er in de hemelen en wat er op de aarde is, prijst God en Hij is de machtige, de wijze. Hij heeft de heerschappij over de hemelen en de aarde. Hij geeft leven en laat sterven en Hij is almachtig. Hij is de eerste en de laatste, de zichtbare en de verborgene en Hij is alwetend. Hij is het die de hemelen en de aarde in zes dagen geschapen heeft. Toen vestigde Hij zich op de troon. Hij kent wat in de aarde gaat en wat eruit komt, wat uit de hemel afdaalt en wat erin opstijgt en Hij is met jullie waar jullie zijn. God doorziet wel wat jullie doen. Hij heeft de heerschappij over de hemelen en de aarde en aan God worden de zaken voorgelegd. Hij laat de dag overgaan in de nacht en Hij weet wat er binnen in de harten is’.

De schepping met al haar rijkdom is er voor de mens. God heeft de mens aangesteld als *khalifa* op aarde. Met het woord *khalifa* geeft de korantekst aan dat de mens een soort zaakwaarnemer van God is. Hij krijgt van God de taak de aarde te verzorgen. De mens treedt op als plaatsvervanger van God: God heeft hem handen en voeten gegeven om op aarde te doen wat God wil. God heeft de mens de taal geschonken, als kwaliteit en mogelijkheid om namen te geven aan alle

dingen opdat hij macht kan uitoefenen over de schepping (*soera* 2: 30-33). De schepping is er voor de mens om er een nuttig gebruik van te maken⁷⁴. De mens is machthebber over de schepping, maar wel het soort machthebber die het recht van de zwakke/het zwakke in de schepping beschermt (Karagül 1994). Deze opdracht vervult de mens als hij zich gedraagt als een dienaar (*'abd*) van God. De mens verhoudt zich tot God als de dienaar tot de meester; de mens is dienaar van God *'Abd Allah* (Wessels 1986,122).

4.5.2 God de Verhevene

Het dagelijkse gebed begint met *Allahu akbar*, dat betekent: 'God is groter'. Het veelgebruikte troonvers *soera* 2: 255 roemt Gods grootheid:

God, er is geen god dan Hij, de levende, de standvastige. Sluimer noch slaap overmant
Hem. Hem behoort wat in de hemelen en wat op de aarde is. Wie is het die zonder Zijn toestemming bij Hem zou kunnen bemiddelen? Hij weet wat vóór hen is en wat achter hen is en zij bevatten niets van Zijn kennis, behalve dan wat Hij wil. Zijn troon strekt zich uit over de hemelen en de aarde en het valt Hem niet zwaar beide in stand te houden. Hij is de verhevene, de geweldige.

Daarmee is het kader geschetst waarbinnen de relatie van elke moslim tot God vorm krijgt. 'God is groter' is overweldigend, en daaraan vertrouwt de moslim zich toe. Dat is wat Islam betekent: de existentiële overgave aan God (Armstrong 1995, 166; Vroom 1988). De moslim geeft zich over aan, vertrouwt zich toe aan God, die goed is. Dat is een niet te betwijfelen overtuiging van elke moslim. Als er niet-goede, slechte dingen gebeuren, dan schrijven moslims dat toe aan de onpeilbare wijsheid van God.

De Bruijn schrijft dat de verhouding van mens tot God in de Islam vaak is vergeleken met de relatie van een slaaf tot zijn meester (in: Waardenbrug 1997, 199). De moslim onderwerpt zich aan God. De moslim toont zijn trouw aan zijn meester, hij dient God door te doen wat in de koran staat. Door de regels in acht te nemen die God in de koran aan de mens gegeven heeft, verwerft elke moslim het heil.

Het denken in de Islam is gericht op deze relatie van de mens tot God, en niet zozeer op God zélf. Daarbij baseert men zich op de *hadieth* die zegt: 'Denkt na over de schepselen, neemt niet de Schepper tot onderwerp van uw overpeinzingen' (Jomier, in: Waardenburg 1997, 316).

4.5.3 God de Leermeester

In de koran lezen wij dat God behalve als Schepper, veelvuldig met 'Heer' (*rabb*) wordt aangesproken (Wessels 1986, 55). De naam Heer brengt men in verband met opvoeden en leren. Dit aspect komt ook naar voren in de eerste woorden van God die Mohammed ontving (zie ook hierboven God de Schepper), en waarin Hij zich als volgt bekend heeft gemaakt:

⁷⁴ De Islam is afkomstig uit een gebied waar de natuur de mens meestal vijandig tegemoet treedt; de mens moet zich aan haar onttrekken, hij kan niet in haar opgaan. Zijn ideaal is de kunstmatig geschapen wereld: de stad, het bevoeiingssysteem, de tuin, die hij in de vorm van het tapijt tot in zijn huis doortrekt (Van Ess, in Küng en Van Ess 1986, 121).

Lees op in de naam van uw Heer, die geschapen heeft, geschapen heeft de mens van een bloedklomp. Lees op! En uw Heer is de eerwaardigste, die onderwezen heeft door het schrijfbriet, de mens heeft onderwezen wat hij niet wist.

God spreekt hierin over Zichzelf in de eerste plaats als de Schepper, maar voegt daar onmiddellijk aan toe dat Hij die mens heeft onderwezen: God als de leermeester van de mens. God geeft leiding aan de mens, Hij toont hem de rechte weg.

4.5.4 God de Barmhartige

Aan het begin van elke *soera* wordt God als de Barmhartige, de Erbarmer aangeropen. Eén *soera* vormt daarop een uitzondering, namelijk *soera* negen⁷⁵. God is degene die oordeelt over de mens in strikte rechtvaardigheid, maar die ook erbarmen heeft met de mens, zoals blijkt uit het volgende vers (*soera* 99: 7-8):

‘En wie ook maar een greintje goeds heeft gedaan die zal het zien. En wie ook maar een greintje kwaads heeft gedaan die zal het zien’

Elk mens staat in een persoonlijke relatie tot God. God spreekt de mens aan op de eigen verantwoordelijkheid in zijn goede en kwade daden. Beloning en straf geeft God niet op gelijksoortige manier. De beloning is zeer overvloedig, terwijl de straf overeenkomstig het gedane kwaad is. ‘Als iemand iets slechts doet, dan wordt hem slechts dienovereenkomstig vergolden. Maar wie van de mannen of de vrouwen deugdelijk handelen en gelovig zijn, dat zijn zij die de tuin⁷⁶ binnengaan. Aan hen wordt daarin levensonderhoud gegeven, zonder afrekening’ (Wessels 1986, 73).

Bovenal komt telkens in de koran naar voren dat God vergevend en barmhartig is, geen mens krijgt meer te dragen dan hij aankan. Slechts tegenover één zonde toont God geen vergeving, namelijk het polytheïsme, het noemen van meerdere goden naast God. Naast God tegelijkertijd andere goden dulden houdt afwending in van de Islam (Van Ess 1986, 127; zie ook Armstrong 1995, 173). Vergeving schenkt God wanneer de mens berouw toont over deze dwaling, zoals dat ook voor andere vergissingen of fouten geldt.

4.5.5 God is Eén (*tauhied*)

Op het moment dat mensen aan de profeet Mohammed vragen stellen over God, krijgt de profeet het antwoord direct van God zelf, in de vorm van een korte *soera* in de koran (*soera* 112, vers 1 - 4):

Zeg: ‘Hij is God als enige, God de bestendige. Hij heeft niet verwekt en is niet verwekt en niet één is er aan Hem gelijkwaardig.

⁷⁵ Men zegt dat deze *soera* een voortzetting is van de vorige en dus geen nieuwe aanhef nodig heeft. Een andere verklaring luidt dat deze *soera* over de tegenstanders gaat waarover men geen erbarmen hoeft af te roepen.

⁷⁶ Met het woord tuin geeft men aan de *djannah*, dat is de hof, het paradijs.

Sterke nadruk legt deze *soera* op de eenheid van God. Niets anders dan God is de aandacht en de verering van de mens waard. Mohammed predikt een monotheïstische godsdienst onder de polytheïstische Arabische stammen (Vroom 1988). God is de enige en ene God. In *soera* 39: 2-3 staat:

‘Wij hebben het boek met de waarheid naar jou neergezonden. Dien God dus en wijd de godsdienst geheel aan Hem. Behoort de zuivere godsdienst niet God toe?’

De Islam is een monotheïstisch godsdienst, en heeft zich nadrukkelijk afgekeerd van de christelijke leer van de drie-eenheid. Men meende daarin een tendens waar te nemen in de richting van de legitimatie van meerdere goden naast God (*shirk*). De eenheid van God is van fundamenteel belang in de koran, het is de kernleer van de Islam (Jomier, in Waardenburg, 1997: 316). Wie zijn hart aan materiële goederen verpandt of zijn vertrouwen in lagere wezens stelt, maakt zich schuldig aan idolatrie, de grootste zonde in de Islam (Armstrong 1995, 173; zie ook: Van Ess 1986, 127).

4.5.6 Gods Schone Namen

God wordt behalve als de Schepper, de Verheven, de Leermeester en de Barmhartige ook nog genoemd met 99 ‘schone namen’ of attributen, zoals het later in de islamitische theologie heet (Wessels 1986, 55). De koran kent een bijzondere rijkdom aan namen voor God. Elk van die namen duidt steeds een aspect van Zijn heiligheid aan (Van den Boom 1993). De *subha* (een soort rozenkrans, Wessels 1986, 56) kent 99 kralen waarmee de gelovige moslim zich de ‘schone namen’ van God in herinnering kan brengen. *Soera* 59, vers 23 en 24 noemt van God de volgende namen - die gerelateerd zijn aan eigenschappen of attributen:

‘Hij is God; er is geen God dan Hij, de koning, de allerheiligste, de instandhouder, de veiligheidgever, de bewaker, de machtige, de geweldige, de trotse. Geprezen zij God, verheven als Hij is boven wat zij aan Hem als metgezellen toevoegen. Hij is God, de schepper, de maker, de vormgever. Hem komen de mooiste namen toe. Hem prijst wat er in de hemelen is en wat er op de aarde is en Hij is de machtige, de wijze’.

De eenheid van God behoort tot één van de ‘schone namen’, waarvan er in de traditie zeer veel bekend zijn. Elke naam die iets goeds betekent, kan gebruikt worden om God mee aan te roepen. In *soera* 17 vers 110 staat:

‘Roept *Allah* aan of roept *Rahman* aan, waarmee jullie ook aanroepen, Hij heeft de mooiste namen’.

4.6 Veranderingen in het godsconcept

De verschillende namen van God spelen, geciteerd en gekalligrafeerd, een belangrijke rol in het geloofsleven van de moslims. Er zijn in de traditie zeer veel, maar in ieder geval negenennegentig mooiste namen genoemd voor God, zoals wij hierboven hebben beschreven. Daar is ook naar voren gebracht dat de namen

van God niet tot dat aantal van negenennegentig beperkt hoeven te blijven. God heeft in de *soera's* en verzen in de koran ook andere beschrijvingen (beelden) van zichzelf aan de mens gegeven dan de hierboven genoemde. Wij noemen hier de metafoor van de Koning, de Brenger van vrede, de Schenker van veiligheid, de Beschermmer, de Machtige en de Krachtige. In *soera Al-Noer* (*soera* 24: 35) is Hij het Licht:

‘God is het licht van de hemelen en de aarde.
Zijn licht lijkt bijvoorbeeld op een nis
met een lamp erin. De lamp staat in een glas.
Het glas is zo schitterend als een stralende ster’.

Karagül zegt zelfs dat elke naam die het goede beschrijft, geschikt is om God mee aan te roepen (Karagül, 1994). Hij sluit daarmee aan bij de intentie van het hiervoor geciteerde 110^e vers uit *soera* 17.

De koran spreekt, behalve in beelden (het licht, zoals hierboven in *soera* 24) ook in concrete menselijke begrippen over God. Ook de koran kent menselijke eigenschappen toe aan God: met Zijn beide handen heeft God Adam uit leem geschapen (*soera* 38: 75-76). In Gods hand is genade (*soera* 3: 73). God hoort en God ziet. Hij heeft ogen en een gezicht. Na de schepping van hemel en aarde in zes dagen nam Hij plaats op een troon (*soera* 7: 54). Deze antropomorfismen vatten sommige moslims letterlijk op, anderen pleiten voor een overdrachtelijke betekenis ervan. Gods hand en Gods troon duiden volgens deze laatsten op Zijn macht (Wagtendonk 1987, 117).

Sommige moslims hebben dergelijke teksten in een bepaalde tijd op een zodanige wijze geïnterpreteerd, dat het er op leek, en het die gedachtelijn ook versterkte, dat men veronderstelt dat God reeds van te voren over elke individuele levensloop zijn macht kan laten gelden. Die gedachtegang volgend, is tegen Gods almacht geen menselijke vrije wil opgewassen. Anderen geloven dat God de mens de vrijheid biedt om zelf keuzes te maken in die situaties waarin er een reële mogelijkheid is te kiezen. Niet in elke context is de ruimte aanwezig om tot een zelfstandige weloverwogen keuze te komen; daarin spreekt de almacht van God.

Het culturele kader blijkt van invloed te zijn op welke naam van God mensen in een bepaalde tijd gebruiken om God te (be)noemen of aan te spreken (Armstrong 1995; zie ook Arkoun 1992). De naam voor God die de voorkeur heeft van mensen legt een bepaald accent op één van de attributen van God. Reformistische commentatoren onderzoeken aan het einde van de negentiende en het begin van de twintigste eeuw de mogelijkheden van een andere dan letterlijke interpretatie van de koranteksten. Deze reformistische theologen keuren blinde gehoorzaamheid (*taklied*) af. Zij zijn van mening dat de mens zelf moet nadenken en op redelijke wijze dient te argumenteren. In plaats van zich te baseren op commentaren gaat deze theologie terug naar de oorspronkelijke tekst en betreft in de eigen redenering, de redenen die impliciet bij de tekst gelden. Door gebruik te maken van de rede proberen deze theologen zich te ontdoen van een al te letterlijke betekenis van koranteksten. Zij geven bijvoorbeeld de voorkeur aan natuurlijke en logische verklaringen voor wonderen, in plaats van het

bovennatuurlijke aspect te benadrukken. Als een letterlijke interpretatie van een korantekst in strijd is met de rede, hoeft men volgens hen de letterlijke betekenis niet te aanvaarden. Men prefereert de rede, en gaat met behulp van andere koranteksten op zoek naar alternatieve verklaringen of betekenissen. Dat doet men onder andere door koranteksten met elkaar te vergelijken, en een ‘onbegrijpelijke’ korantekst met behulp van een andere uit te leggen. Teksten waar over God met antropomorfe beelden staat geschreven, nodigen volgens Jomier in deze zienswijze uit tot alternatieve interpretaties (in: Waardenburg 1987, 284 e.v.).

In deze tijd probeert men van iedere tekst en elk tekstfragment na te gaan wanneer het is geopenbaard en naar aanleiding van welke gebeurtenis. Men gaat er van uit dat in de gebeurtenis een reden en een aanleiding te vinden zijn voor de goddelijke boodschap. Daaruit spreekt eveneens een zoeken naar de bron en een gebruik maken van lees- en verstaanswijzen zoals die ook in de eerste eeuwen van de Islam zijn toegepast. Dit onderzoek naar de aanleiding van de openbaring gaat er van uit dat God Zijn woorden niet op een zuiver willekeurig moment heeft geopenbaard. Men veronderstelt dat God als het ware heeft ingespeeld op de omstandigheden. Dat Hij heeft geantwoord op vragen die mensen aan Mohammed hebben gesteld en reageerde op problemen en actuele gebeurtenissen binnen de islamitische gemeenschap. In de gebeurtenis creëerde God als het ware een gelegenheid om Zijn commentaar op de situatie te geven. Gezien dit ‘antwoord-karakter’ van de openbaring is voor de commentatoren het reconstrueren van de historische achtergrond mede van groot belang geweest (Peters 1987, 164).

In onze tijd legt men de nadruk op de eigen verantwoordelijkheid van de mens voor een juiste interpretatie en toepassing van hetgeen in de koran staat geschreven (Van Bommel 1994). Daarbij baseert men zich op wat in *soera* 13: 11 staat:

‘God verandert niet wat er in mensen is, zolang zij niet veranderen wat er in henzelf is’.

De koran roept de mens op de rechte weg te gaan. God is degene die de rechte weg wijst, maar de mens is zelf verantwoordelijk voor de keuze die hij maakt.

Een jonge moslim in Nederland formuleert het als volgt: ‘We zijn door God gemaakt om te geloven en om na te denken over hoe we samen kunnen leven’. Voor hem houdt ‘samen leven’ met name in het helpen van anderen in de vorm van de *zakat*, je inspanssen voor een ander en bidden. ‘God kijkt of de mensen gehoorzaam zijn, *ita’a*, of ze de regels die Hij heeft gegeven in de koran nakomen’ (Andree e.a. 1990).

Samenvattend kunnen we zeggen dat het godsconcept in de Islam invulling krijgt met kenmerken van God, die terug te vinden zijn in de namen waarmee men Hem aanspreekt of over Hem spreekt in de koran. God is de Schepper, die de mens heeft geschapen om Hem te prijzen. Hij heerst, en complementair daaraan is de mens degene die Hem dient. Dat is het eerste belangrijke aspect van het godsconcept in de Islam. Men beleeft de relatie tussen God en mens als een relatie van heerser en dienaar. Een tweede belangrijk aspect in het godsconcept

van de Islam is God als de Leermeester, de onderwijzer. De mens is degene die kennis moet verwerven, die moet leren. God is ook de Barmhartige, die zó betrokken is op de mens dat Hij hem niet meer te dragen geeft dan de mens aan kan, zowel wat pijn en verdriet betreft, alsook de taken die een mens in zijn leven heeft. God belast mensen niet boven hun vermogen. God straft op rechtvaardige wijze het kwade, en belooft het goede bovenmatig. Dat is het derde aspect dat wij hebben beschreven van het godsconcept in de Islam. Het vierde aspect dat kenmerkend is voor het godsconcept in de Islam, is dat Hij één is en daarmee geen onderdeel van de menselijke orde. Hij heeft niet verwekt en is niet verwekt en niet één is er aan Hem gelijkwaardig, staat er in *soera* 112, met name het derde vers. In onze tijd zien wij dat men benadrukt dat Hij weliswaar almachtig is, maar, staat in de koran, ‘Hij verandert niet wat er in mensen is, zolang zij niet veranderen wat er in henzelf is’. Dat is het laatste kenmerk waaraan wij aandacht hebben besteed. Iedere mens draagt zelf verantwoordelijkheid voor zijn handelen die een verandering ten goede kunnen bewerkstelligen. God heeft in de koran de richting aangegeven waarin mensen die verandering dienen te zoeken.

4.7 *Vergelijkenderwijs*

Vergelijkenderwijs kunnen wij, nu wij van het Christendom en van de Islam het concept ‘God’ nader onderzocht hebben, concluderen dat er behalve gelijkenis in de kenmerken, ook verschillen te zien zijn in het godsconcept van deze twee godsdiensten. In het navolgende willen wij allereerst aandacht besteden aan de overeenkomsten, om daarna de eigen accenten die in beide godsdiensten ten aanzien het godsconcept beschreven zijn, weer te geven.

In zijn ‘Inleiding tot de Islam’ schrijft Jansen dat de ‘onder Moslimse theologen gebruikelijke opvattingen over de ‘eigenschappen’ van God een treffende gelijkenis vertonen met de godsvoorstellingen die onder Christelijke theologen gangbaar zijn of gangbaar zijn geweest’ (Jansen 1987). In Mekka, de stad in de context waarvan de Islam zijn oorsprong vindt, leven in de zevende eeuw na Christus christenen en joden. Godsvoorstellingen en religieuze motieven van de christelijke en de joodse traditie kunnen wij bekend veronderstellen op het Arabisch schiereiland (Waardenburg 1987, 40). Jansen ziet daarnaast een verklaring voor de gelijkenis in voorstellingen, in het feit dat de christelijke en islamitische geloofsleer definitief vorm hebben gekregen in het Hellenistische Midden-Oosten. Ook is het bekend dat er directe contacten zijn geweest tussen de vroege moslims en christelijke kerkvaders zoals onder meer met Johannes Damascenus in Syrië rond het jaar 700 (Jansen, 1987, 16; zie ook: Waardenburg 1987, 48).

De overeenkomst in beide godsdiensten bestaat in het feit dat zij de mensen vertellen over God als de Schepper, die de mens nabij is. In het Christendom zegt God ‘Ik zal er zijn voor jou’. In de Islam spreekt men van God die de mens ‘meer nabij [is] dan diens eigen halsslagader’. Beide godsdiensten spreken over God die betrokken is op de mens. In het Christendom verhoudt God Zich tot de mens ‘als een Vader’. In de Islam is God zo betrokken op de mens dat hij hem ‘niet meer te dragen geeft dan hij aan kan’. In beide godsdiensten speelt de almacht van God een rol. Profeten zijn in beide godsdiensten woordvoerders door wie God tot de

mensen spreekt. Het gebed is het moment en de manier waarop mensen in relatie kunnen treden met God. In het Christendom heeft Jezus daarvoor het ‘Onze Vader’ aan Zijn volgelingen geleerd. In de Islam maken de gelovigen voor het gebed gebruik van de aan Mohammed gegeven boodschap van God; de koran is hun gebedenboek. Beide godsdiensten zijn monotheïstisch, zij kennen beiden één unieke God, in het Arabisch *Allah*.

De drie-eenheid van God maakt deel uit van het concept ‘God’ in het Christendom. God is voor christenen de Vader, zichtbaar aanwezig in de Zoon, en mensen in beroering brengend door Zijn Geest. In de Islam benadrukt men de uniciteit van God: ‘... niet één is er aan Hem gelijkwaardig’. Dat is één van de verschillen tussen beide godsdiensten. In de manier waarop gelovigen zich verhouden tot God zien wij een ander verschil. De naam die in het godsconcept van de christenen een rol speelt, is die van ‘Vader’. Daarmee geeft de christen uitdrukking aan een belangrijk kenmerk van de relatie tussen God en mens, namelijk intimiteit. De Islam kent een zekere eerbiedige afstand tot God. De mens verhoudt zich tot God als een dienaar tot zijn meester. De mens heeft ontzag voor God.

Vrijheid en de autonomie van de mens maken onderdeel uit van het godsconcept in het Christendom. God is betrokken op alles wat de mens in vrijheid beslist en onderneemt. Voor christenen is Jezus de mens in wie zichtbaar is geworden welke leefwijze de mens maakt tot een godsbeeld in de schepping. De Islam legt de nadruk op het leren van de mens. Voor moslims wijst God de rechte weg. Elke mens is individueel verantwoordelijk verschuldigd tegenover God voor het al dan niet opvolgen van de richtlijnen zoals God die in de koran heeft gegeven. Tegenover Jezus, voor christenen het ‘vlees geworden woord Gods’, staat de koran, voor moslims het in een boek vastgelegde woord Gods.

In het voorgaande hebben wij beschreven dat God door de eeuwen heen met verschillende namen genoemd is: Hij is de Schepper, de Leermeester, de Vader. Het woord ‘God’ blijkt niet te staan voor een onveranderlijk beeld. Het godsconcept van de mensen heeft steeds meerdere betekenissen tegelijk, en ook verschillende betekenissen omvat. De namen van God duiden steeds een ander aspect aan van Zijn heiligheid. Wat mensen over God denken blijkt in de loop der tijden aan verandering onderhevig te zijn geweest. Het denken over God ondergaat ook in het tijdsbestek van het leven van één mens wijzigingen. Wat een mens over God kan denken wordt beïnvloed door de context waarin hij zich bevindt. Het is op dit bij de persoon veranderende denken over God dat het volgende hoofdstuk aandacht besteedt, waarin wij dieper ingaan op de begrippen (religieuze) opvoeding en (religieuze) ontwikkeling. De ontwikkeling van concepten, met name het godsconcept, krijgt daarin speciale aandacht.

Hoofdstuk 5 Religieuze opvoeding en ontwikkeling

5.1 Inleiding

Over de Nederlandse cultuur hebben wij hiervoor beschreven dat zij tijd- en contextgebonden is. Als voorbeeld is genoemd de manier waarop ouders en kinderen met elkaar omgaan. In het begin van de twintigste eeuw geven ouders en kinderen op een andere manier vorm aan hun relatie dan aan het einde van die eeuw. Waar wij in het bijzonder aandacht aan hebben besteed in de voorgaande hoofdstukken is de verandering in samenstelling van de Nederlandse bevolking. De populatie is van monocultureel in multicultureel veranderd. Met die verandering gaat een wijziging gepaard in de godsdienstige kaart van Nederland. Ons land was een christelijk georiënteerde samenleving en is nu een geseclariseerde multi-religieuze samenleving. Dat laatste heeft in het bijzonder gevolgen voor de religieuze opvoeding van de kinderen.

Wij hebben gezien dat in de monoculturele samenleving het onderwijs is ingericht in overeenstemming met de gelovige oriëntatie van de ouders. Het onderwijs is in die tijd verzuild langs de scheidslijnen van de godsdienstige overtuigingen van de ouders. De monoculturele samenleving blijkt bij nadere beschouwing mono-etnisch te zijn; Nederland is blank. In die homogene cultuur vinden wij een bepaalde mate van diversiteit in geloofs- en levensovertuiging. De samenleving bestaat uit verschillende subculturen die worden aangeduid met de term 'zuilen'. De inrichting van het verzuilde onderwijs, en met name het godsdienstonderwijs, vindt plaats op dusdanige wijze dat zij een verlengstuk vormt van de godsdienstige socialisatie thuis. Religieuze opvoeding thuis en, geïnstitutionaliseerd, op school werken samen in één richting. Wat in die tijd school en gezin voor ogen staat, is de ontwikkeling van het kind tot een gelovig lid van de godsdienstige gemeenschap waartoe beiden behoren.

In de vorige hoofdstukken hebben wij ook gesignaleerd dat zowel de secularisatie als het proces van multiculturalisering en de daarmee samenhangende zichtbare diversiteit aan godsdienstige stromingen in Nederland, grote gevolgen hebben gehad voor de praktijk van het verzuilde onderwijs. De gedachtevorming over religieuze opvoeding en onderwijs is door deze veranderingsprocessen in een stroomversnelling terecht gekomen.

In de volgende paragrafen willen wij allereerst de begrippen 'opvoeding' en 'ontwikkeling' nader verkennen. Om deze begrippen te verhelderen maken wij, in navolging van Andree, een onderscheid tussen religieuze en godsdienstige opvoeding en ontwikkeling.

De betekenis van het begrip 'ontwikkeling' blijkt zelf aan verandering onderhevig te zijn. Wij beschrijven de retrospectieve en de prospectieve conceptualisering van het begrip 'ontwikkeling'. In ons onderzoek neemt de ontwikkeling van het

centrale godsdienstige concept 'God' een belangrijke plaats in. Dat is dan ook de reden waarom wij in een aparte paragraaf de ontwikkeling van concepten bestuderen. Als laatste besteden wij aandacht aan de ontwikkeling van de metafoorcompetentie. In hoofdstuk vier immers zagen wij dat over God niet anders dan in 'mentsitaal' op metaforische wijze gesproken kan worden. We besluiten dit hoofdstuk met drie belangrijke onderzoeken die hebben plaats gevonden naar de religieuze ontwikkeling van kinderen en jongeren.

5.2 Opvoeden

Opvoeden hebben wij omschreven als een normatieve activiteit die ouders en leerkrachten willens en wetens vervullen in het leven van hun kinderen en leerlingen, de opvoedelingen⁷⁷. Het kind kan zich zelf niet opvoeden. Het opvoedingsproces 'overkomt' de opvoedeling. Hij heeft er niet om gevraagd en hij kan ook niet beslissen om niet-opgevoed te worden. Opvoeders oefenen in het opvoedingsproces invloed uit op het kind. De volwassene is degene die sturing geeft aan dat beïnvloedingsproces. Het doel dat de volwassenen daarbij voor ogen staat is de emancipatie van het kind. Daarmee wordt bedoeld het wordingsproces van het kind tot een mondige volwassene die in staat is zelfstandig te participeren in de cultuur (Langeveld 1956). Voor een deel vindt opvoeding onbewust plaats. De opvoeder neemt het kind mee in situaties waar het anders niet was gekomen. 'Leren deelnemen aan de cultuur' gebeurt niet alleen omdat min of meer toevallig de aandacht van de opvoedeling ergens door getrokken wordt. Leren deelnemen aan de cultuur gebeurt ook omdat de opvoedeling actief probeert te ontdekken wat en waarom anderen iets doen zoals ze het doen, wanneer hij vanuit het perspectief van de ander naar de bezigheden probeert te kijken. Het kind doet alsof hij de ander is en leert door navolging en nabootsing. Kinderen leren niet alleen van volwassenen, zij leren dóór volwassenen (Tomasello, in: Langer e.a. 1998, 221). De opvoeding begint meteen na de geboorte van het kind en eindigt als de jonge mens zelfstandig kan functioneren en zelf zijn verantwoordelijkheid kan dragen voor het eigen doen en laten. Opvoeden is dus eigenlijk gericht op het opheffen van de opvoedingsrelatie.

Opvoeders rusten op verschillende manieren hun opvoedelingen toe met de benodigde kennis om als burger vaardig en bekwaam te kunnen participeren aan de samenleving. Opvoeden is normatief in haar doelstelling, en zij is inherent normatief in haar werkwijze. De Russische cultuurpsycholoog Vygotskij stelt dat het weinig nut heeft abstracte opvoedingsdoelen te formuleren omdat dat geen enkel inzicht geeft in de concrete gedragingen die men van de opvoedeling verwacht. Hij wijst op de noodzaak dat de opvoeder in de opvoeding zelf de waarden en de onderlinge verbanden concretiseert in zijn gedrag (Vygotskij 1926/1997, 54 e.v.). Dat is wat wij bedoelen met het begrip 'inherente normativiteit': het feit dat het einddoel van de opvoeding, namelijk het participeren in de cultuur, tevens aspect van de opvoeding dient te zijn. Opvoeden tot zelfstandigheid kan alleen door kansen tot zelfstandig handelen te geven. Op dezelfde manier kan opvoeden tot interreligieus samenleven alleen door voor de opvoedeling kansen te creëren om interreligieus te leren samenleven.

⁷⁷ Zie ook: Imelman 1995 over het verschil tussen opvoeden en opvoeding.

Opvoeding betekent het aanreiken van kennis, bijvoorbeeld over de regels van de cultuur en de godsdienst. Deze kennis stelt de opvoeding in staat om redenen te verzamelen voor wat hij doet en daarin prioriteiten te stellen, zowel in wat hij doet als in de redenen die hij daarvoor aandraagt. Zo leert hij te onderbouwen waarin voor hem de zin van zijn bezigheden ligt. Het gaat daarbij om het 'kennen' van de kennis, maar nog meer om het zelfstandig er mee om kunnen gaan. 'Kennis blijkt zo met een houding te zijn verbonden; de kritische houding van redelijke afweging, van voorlopigheid van overtuiging en gespreksbereidheid; de houding van: 'je mening willen geven voor een betere' (Meijer 1992, 44).

De mate waarin opvoeders voor hun kinderen ruimte creëren de regels die het kader stelt te exploreren en er over te onderhandelen, verschilt per opvoedingssituatie. Vygotskij besteedt veel aandacht aan de rol van de omgeving, de potentie ervan en de mate waarin het kind zijn omgeving begrijpt (Vygotskij 1996, 166 e.v.). Hij onderscheidt in de opvoedingsruimte de ZFM, de *Zone of Free Movement*, en de ZPA, de *Zone of Promoted Action* (zie ook: Breeuwsma 1999, 200 e.v.). Met de eerste ruimte, de ZFM, doelt hij op de ruimte waarbinnen het kind zich zelfstandig kan bewegen. De ZFM bepaalt de grenzen waarbinnen het kind de relatie met de omringende werkelijkheid kan verkennen, zowel op het gebied van de motoriek als het gebied van de emoties. Binnen die ruimte reguleert het kind zijn gedrag op een voor de cultuur acceptabele wijze. De handelingen die het kind moet verrichten om zich binnen die ruimte te bewegen kan hij zelfstandig uitvoeren. Voor de handelingen die behoren tot de *Zone of Promoted Action*, de ZPA, daarentegen heeft het kind de begeleiding van een volwassene nodig. Na voldoende inoefening van de betreffende vaardigheden gaat deze ruimte uiteindelijk tot de ZFM behoren. Niet altijd krijgt het kind de kans om nieuwe ruimtes te exploreren onder begeleiding van een opvoeder. Het kind blijft dan binnen de *Zone of Promoted Action*, beperkt in zijn bewegingsruimte. Dat heeft gevolgen voor de ontwikkeling van het kind. Dat geldt evenzo voor de religieuze opvoeding en ontwikkeling.

De godsdienstpsychologe H. Alma gaat in haar dissertatie 'Identiteit en Identificatie' (1998) uitvoerig in op de rol van de opvoeders. Ouders en andere (beroeps-)opvoeders bepalen de ruimte die elk individu krijgt tot exploratie. Die ruimte is bepalend voor het zich eigen kunnen maken van de (religieuze) cultuur. Alma baseert zich op M. Keller (1976) en noemt twee dimensies in stijlen waarop opvoeders vorm geven aan de opvoeding in het primaire leefmilieu: de dimensie 'toewending versus afwijzing', en de dimensie 'autonomie' versus 'controle'. Uit onderzoek blijkt dat de affectieve kwaliteit die in de dimensie 'toewending versus afwijzing' tot uitdrukking komt, doorslaggevend is voor de ontwikkeling van het kind. De dimensie 'autonomie tegenover controle' kan zowel de toewending als de afwijzing van de opvoeders kleuren. Wanneer ouders hoge verwachtingen hebben ten opzichte van het kind ten aanzien van het zich houden aan bijvoorbeeld de religieuze plichten, of wanneer opvoeders kinderen buitenproportioneel beschermen tegen de verderfelijke geachte invloed van de buitenwereld, spreekt Keller van een 'controlerende toewending'. Van 'controlerende afwijzing' is sprake als de hoge eisen van de opvoeders middels strenge regels aan het kind opgelegd worden. In een voetnoot merkt Alma op dat 'toewending één van de voorwaarden is die van de ander een significante ander

maakt' (Alma 1998, 66). In de godsdienstige opvoeding blijkt de significante ander, vaak de moeder, onmisbaar voor het opgroeien tot een gelovig mens.

Van opvoeden hebben wij gezegd dat het een proces is dat plaats vindt tussen volwassenen, bijvoorbeeld ouders en leerkrachten en andere opvoeders, en kinderen. De pedagogische opdracht van de school, opgenomen in de identiteitsparagraaf, betreft het opvoeden door leerkrachten binnen de onderwijscontext. We hebben dat in het derde hoofdstuk besproken.

Het gezin is in de meeste gevallen de samenlevingsvorm waarin ouders en kinderen in opvoedende zin bij elkaar betrokken zijn. De volgende paragraaf wijden wij aan de opvoeding zoals die in gezinsverband vorm kan krijgen.

5.2.1 opvoeden in het primaire leefmilieu: het gezin

De meeste kinderen groeien op in gezinsverband. Daaronder verstaan wij in navolging van P.M. Schoorl 'een samenwonende groep van mensen die tenminste twee generaties omvat en waarin afhankelijke kinderen aanwezig zijn' (Schoorl, in: Dieleman e.a. 1992, 98). Het gezin heeft een verzorgende taak voor de afhankelijke kinderen, zoals de bevrediging van fysieke en affectieve behoeften en het plaats bieden aan nieuwe gezinsleden. Steeds meer heeft het gezin ook een functie in het creëren van een omgeving waarin het kind zich kan ontplooien, zowel op cognitief als op affectief gebied. Tot die laatste taak rekent Schoorl ook het 'ontwikkelen van een werkbare levensfilosofie of levensbeschouwing als grond voor zingeving' (Schoorl, in Dieleman e.a. 1992, 110). Dat laatste verschilt voor autochtone en allochtone gezinnen. Achtereenvolgens schetsen wij de opvoeding in autochtoon Nederlandse gezinnen, en allochtone Marokkaanse en Turkse gezinnen.

5.2.1.1 opvoeden in autochtoon Nederlandse gezinnen

In de opvoeding binnen het gezin heeft men niet altijd de 'ontplooiingstaak', of 'ontwikkelingstaak', tot de opdracht van de volwassen gezinsleden gerekend. In de loop van de achttiende eeuw is in de West-Europese samenleving het inzicht gegroeid dat de kindertijd een aparte periode in het leven van de opgroeiende mens is. Het is de levensfase van het kind waarin ouders de verantwoordelijkheid dragen om zodanige voorwaarden te scheppen, dat het kind tot een volwassen burger in de samenleving kan opgroeien. Tot het opvoedingsideaal in het midden van de achttiende eeuw hoort het leren van 'orde, rust, netheid en gehoorzaamheid'. Schoorl spreekt in dit verband van 'de deugden van de knechten', die de kinderen erop voorbereidden zich als aangepast burger in de bestaande orde in te voegen.

Aangezien moeders binnen het gezin een hoofdrol vervullen als het op opvoeden aankomt, richt de psycholoog Buytendijk zich met name tot hen als hij opvoeders waarschuwt voor een te starre eis van 'gehoorzaamheid' (in: Dieleman e.a. 1992, 103). Buytendijk is van mening dat de eis van onvoorwaardelijke gehoorzaamheid gevaarlijke aspecten in zich heeft. Vandaar dat hij stelt, geheel in lijn met het individualiseringsproces binnen de westerse samenleving, dat de eis tot gehoorzaamheid als doel van de opvoeding, vervangen dient te worden door de nadruk op ieders individuele verantwoordelijkheid.

In de loop der tijden staat steeds een ander aspect van de opvoeding in het centrum van de belangstelling. Andere tijden stellen andere eisen. ‘Zelfsturing’ wordt een op de voorgrond tredend aspect van het opvoedingsideaal, gevolgd door ‘zelfontplooiing’ in de tweede helft van de twintigste eeuw. Vervolgens blijkt ‘autonomie’ aan het einde van de twintigste eeuw een belangrijk opvoedingsdoel te zijn. Nederlandse ouders willen graag dat hun kinderen zelfbewust en zelfstandig hun plaats innemen in de samenleving, zo blijkt uit het onderzoek ‘Opvoeden in Nederland’ (Deković, Groenendaal & Gerrits 1996). ‘Zelf-kennis’ is daarvoor een voorwaarde.

Onder zelfkennis verstaat men de kennis die het individu heeft van aspecten van het eigen wezen en zijn, dat geworteld is in het eigen fysieke bestaan (Taylor Parker 1998, 171). Zelfkennis ontstaat in een proces van zelf-herkenning, zelf-evaluatie, en het ‘zelf als-of de ander’. Dat laatste aspect is van belang in het identificatieproces met belangrijke anderen, waardoor het kind zich de cultuur eigen maakt. De Groningse theoloog en godsdienstpedagoog A. Ploeger plaatst bij al die ‘zelf’-gerichte opvoedingsidealen een kritische kanttekening (Ploeger 1993). Volgens hem is het van wezenlijk belang voor de mens behalve zelfstandig, ook afhankelijk te kunnen zijn van de ander. Het gericht zijn op de ander, waarbij ook de Ander bedoeld kan zijn, behoort zijns inziens tot de kern van het menszijn⁷⁸.

De gevolgen van het proces van individualisering in het gezin zijn door de gezinssocioloog Kooy beschreven. Hij stelt dat de individualisering de verhouding tussen ouders en kinderen heeft beïnvloed. De relatie tussen de gezinsleden (man-vrouw, ouders-kinderen) is minder hiërarchisch van aard geworden. Individualisering brengt met zich mee, dat elk gezinslid verwacht dat binnen het gezin tegemoet gekomen wordt aan de particuliere behoefte aan aandacht en warmte. De verlangens die er leven, de verwachtingen die men heeft ten opzichte van de ander en de eisen die men aan elkaar stelt worden groter. Dat betreft de bevrediging van de behoefte aan saamhorigheid en zorg, de verlangens ten aanzien van aandacht en liefde, en de eisen met betrekking tot het voorzien in het onderhoud. Dit wordt ook wel de ‘koesteringsfunctie’ van het gezin genoemd. Hieraan wordt in de loop van de twintigste eeuw een steeds groter gewicht toegekend. Tegelijkertijd heeft elk gezinslid ook hogere verwachtingen ten aanzien van de eigen unieke positie die hij in kan nemen in het gezin en de ruimte die hij krijgt voor individuele ontplooiing.

Een ander verschijnsel dat voortvloeit uit de individualisering binnen het gezin is dat niet alle kinderen opgroeien in een gezin met zowel een vader als een moeder. Het aantal éénoudergezinnen groeit, onder andere als gevolg van de toename van het aantal echtscheidingen. Veel kinderen zullen in de toekomst opgevoed worden door één volwassene, in zogenoemde éénoudergezinnen.

Regels, en de ruimte binnen het gestelde kader, bepalen het opvoedingsklimaat in het gezin. Sommige auteurs beschrijven dat in termen van de mate waarin sprake

⁷⁸ Ploeger gaat in zijn autonomie-opvatting uit van een christelijke levensvisie waarin het omzien naar de ander, in het bijzonder de minder bedeelde, een belangrijke plaats inneemt. Impliciet geeft hij aan dat autonomie niet anders dan vanuit een bepaalde levensbeschouwing vorm kan krijgen. Daarmee sluit hij aan bij de wijsgerig pedagoog Steutel (1992).

is van toegeeflijkheid of dominantie, of er een warme dan wel een kille sfeer heerst, in welke mate men tolerant is ten aanzien van ‘afwijkend’ gedrag en hoe men betrokkenheid ten opzichte van elkaar toont (Schoorl, in Dieleman e.a. 1992, 110).

De genoemde opvoedingspatronen benoemen andere auteurs in termen van een autoritatieve opvoedingsstijl, dan wel een autoritaire opvoedingsstijl. Onder een autoritatieve opvoedingsstijl verstaat men een gezin waarin een sfeer van warmte en betrokkenheid heerst. De ouders zijn toegewijd aan het kind en hebben een antenne voor de behoeften van het kind, ze zijn sensitief. De regels in een dergelijk gezin zijn op democratische wijze tot stand gekomen. Bij de naleving ervan staat het doel van internalisatie voorop. Dat bewerkstelligen de opvoeders met een autoritatieve opvoedingsstijl door de positieve gedragingen te prijzen en toe te lichten waarom de lof het kind toekomt. Zij geven daar eveneens vorm aan door het kind veel gelegenheid te bieden de regels op juiste wijze toe te passen. Een autoritaire opvoedingsstijl kenmerkt zich door een geringe betrokkenheid van ouders en opvoedelingen op elkaar. De communicatie tussen ouders en kinderen is beperkt, met name in de uitingen van emoties. Ouders oefenen een strikte controle uit op het nakomen van de door hen opgestelde regels.

Gezinnen onderscheiden zich in de manier waarop ouders en kinderen met elkaar omgaan, en in de ruimte die volwassenen in en om het gezin creëren voor exploratie door de opvoedelingen. Dat laatste geldt ook ten aanzien van de exploratie van geloofshoudingen binnen dan wel buiten de ‘eigen’ godsdienstige traditie. Uit het hiervoor genoemde onderzoek ‘Opvoeden in Nederland’ blijkt dat Nederlandse ouders de opvoeding ‘goed’ vinden als die leidt tot autonomie, een sterk sociaal gevoel, conformiteit aan waarden en normen, en een redelijk sterke drang tot presteren en zichzelf profileren. Om dat te bereiken knuffelen Nederlandse ouders hun kinderen, ze troosten en laten blijken van hun kinderen te houden; ze tonen begrip als hun kind ergens mee zit (in: 0/25, juni 1996). Nederlandse ouders prefereren aan het einde van de twintigste eeuw een autoritatieve opvoedingsstijl.

Het hiervoor genoemde onderzoek doet uitspraken over de opvoeding in Nederlandse gezinnen. In het navolgende zullen wij beschrijven op welke manier allochtone ouders in de Nederlandse context hun opvoedingsidealen formuleren en realiseren.

5.2.1.2 opvoeden in allochtoon Marokkaanse en Turkse gezinnen

Een goede schoolopleiding noemen allochtone ouders als het belangrijkste doel van hun opvoeding. Het meest bepalend echter in de opvoeding van ‘nieuwkomers’ is de culturele oriëntatie. De sfeer in gezinnen, die vanuit een niet-westerse cultuur naar Nederland zijn gekomen, kenmerkt zich allereerst in de manier waarop zij zich verhouden tot de Nederlandse samenleving. Er zijn ouders die zich naar binnen richten en zich oriënteren op de cultuur van het land van herkomst. Er zijn echter ook ouders die zich juist open opstellen ten opzichte van de Nederlandse samenleving. Het belangrijkste doel van deze laatste groep is zich zo snel mogelijk aan te passen aan de nieuwe omstandigheden. In het tweede hoofdstuk, waarin wij de veranderingen in de Nederlandse samenleving beschreven, hebben wij de verschillende aard van de relaties die

migrantengezinnen ontwikkelen ten opzichte van de ontvangende Nederlandse samenleving reeds onder de loep genomen.

Tot een 'goede opvoeding' behoort volgens Marokkaanse en Turkse ouders een goede schoolopleiding. De aan het ISEO⁷⁹ in Rotterdam verbonden onderzoekster Trees Pels stelde vast dat 'maatschappelijk presteren' bovenaan staat op de lijst van spontaan genoemde opvoedingsdoelen onder Marokkaanse ouders (Pels 1998, 57; zie ook Eldering 2002, 168). In een onderzoek van de sectie Cultuur- en Godsdienstpsychologie van de Katholieke Universiteit Nijmegen is bij Turkse ouders geïnformeerd naar hun opvoedingsdoelen (Nijsten 1998, 53). Schoolsucces blijkt een terugkerend onderwerp op het lijstje van opvoedingsdoelen. Onderwijs is in de ogen van allochtone ouders de toegangspoort tot succesvol 'maatschappelijk functioneren' en vormt zo een garantie voor een goede toekomst in Nederland. De grote wens voor veel ouders die hier als arbeidsmigrant naar Nederland toe zijn gekomen, is dat hun kinderen het economisch beter zullen krijgen dan zij zelf. Echter, deze groep ouders voeden hun kinderen op voor een situatie zoals zij die zelf niet kennen. Dat kan leiden tot acculturatieve stress (Eldering 2002, 248 e.v.). De ouders moeten inspelen op een voor hun onbekende samenleving en 'vooruitlopen op de situaties waarmee opgroeiende kinderen zullen worden geconfronteerd en hen voorbereiden om op doordachte wijze met die wereld om te gaan'⁸⁰. In die situatie is het voor moslimouders belangrijk dat de verbondenheid tussen hun kinderen en de moslimgemeenschap niet teniet wordt gedaan. Daarvoor is het vertrouwd raken met en het in zekere mate praktiseren van de islamitische leefwijze een voorwaarde (Meijer 1992, 82; Abdus Sattar 1990, 51).

Een 'goede moslim-zijn' en een 'goede opleiding volgen' vormen samen een 'goede opvoeding'. Zo verwoordden allochtone ouders hun *parental ethnotheories*: hun waarden, doelen en culturele denkbeelden ten aanzien van de opvoeding (Pels 1999, 13). Sommige ouders, constateert Van de Wetering op grond van haar onderzoeksbevindingen 'vinden dat de materiële toekomst van de kinderen prevaleert boven de religieuze en morele opvoeding op school' (Van de Wetering, in: Voorwerk 1996-4, 44). Zij citeert uit een gesprek met moslimouders: 'Een moslim-moeder merkt op dat de leraren op school de eigen godsdienst van de kinderen, de Islam, niet respecteren. Een vader werpt echter tegen dat dat er niet toe doet, zolang ze er maar voor zorgen, dat hun kinderen voldoende stijngingskansen krijgen in het onderwijs'.

Voor jongens en meisjes gelden verschillende concretisering van de opvoedingsdoelen, zo blijkt uit hiervoor genoemde onderzoeken van Nijsten en Pels. Jongens krijgen een voorbereiding op hun latere positie om het gezin naar buiten toe te vertegenwoordigen. Eerst als zoon van het ouderlijk gezin en later als hoofd van het eigen gezin. De volwassen geworden man is namelijk verplicht in het levensonderhoud te voorzien van hemzelf, zijn vrouw en andere afhankelijke familieleden. Jongens oefenen dat door bijvoorbeeld boodschappen

⁷⁹ De hoofdletters ISEO staan voor: Instituut voor Sociologisch-Economisch Onderzoek van de Erasmus Universiteit Rotterdam.

⁸⁰ Citaat uit *Qiblah* okt-dec 1984, in: Aanzetten tot een leerplan 'Islamitisch Godsdienstonderwijs in de basisschool' 1991, 34.

te doen en daarbij verantwoordelijkheid te dragen voor het kopen van de juiste spullen voor het juiste bedrag. Meisjes hoeven, althans in de ogen van veel moslimouders, later niet voor hun eigen levensonderhoud te zorgen. Dochters bereiden zich voor op de positie die zij als volwassene zullen innemen, namelijk die van moeder en verzorgster in het eigen gezin. Zij oefenen dat door te helpen in de huishouding en te assisteren bij de verzorging van de jongere kinderen.

Dat betekent niet dat onderwijs voor meisjes van minder waarde zou zijn dan voor jongens. Het zoeken van kennis is een plicht voor iedere moslim, man en vrouw (Karagül 1987, 77). De laatste jaren blijkt dat moslimouders hun dochters meer stimuleren om een (beroeps-)opleiding te volgen. De veranderende positie van de tweede generatie meisjes en jonge vrouwen speelt daarin mee. Ook voor gehuwde moslimvrouwen komen de taken steeds meer op twee terreinen te liggen: thuis en op het werk (Nijsten 1998, 55). De co-educatie van jongens en meisjes vraagt blijvend aandacht van leerkrachten in het basisonderwijs en docenten in vervolgopleidingen (Meijer 1992, 93).

Tegenover heel kleine kinderen, ongeacht of het jongetjes of meisjes zijn, tonen de allochtone ouders veel geduld en toegeeflijkheid. Bij wijze van grap en een beetje plagend spreekt men het jonge kind wel aan met 'koning', als teken van het feit dat hij in het middelpunt van alle aandacht staat van het gezin waarin hij opgroeit en van de rest van zijn familie (Abdus Sattar 1990, 35). Ouders stellen zich zeer kindgericht op vanuit het opvoedingsideaal dat jonge kinderen tot ongeveer zes jaar geen dwang mogen ondervinden, omdat hun *fitrah* (het elementaire goede in de mens) nog zuiver is. Als zij wat ouder worden, en vaker blootgesteld raken aan invloeden van onvolmaakte mensen, moeten zij leren om vast te houden aan het goede. Zij moeten zich de gewenste houding van bescheidenheid en respect eigen maken. Zo'n houding blijkt uit het feit dat ze zichzelf niet op de voorgrond dringen als ouderen met elkaar in gesprek zijn. Ook tonen zij dat door het signaleren van de wensen en behoeften van ouderen, nog voordat zij die geuit hebben. Tot doel van de opvoeding hoort ook het hooghouden van de eer van de familie en het tonen van schaamte of bescheidenheid. Nijsten vat dat samen onder 'conformistische doelen' (Nijsten 1998, 55). De verwachting van ouders omtrent kuis gedrag, die zij vooral ten aanzien van meisjes maar in een andere vorm ook van jongens hebben, leidt soms tot conflicten met leerkrachten. Deze laatste gaan namelijk uit van de in Nederland normaal gevonden situatie van co-educatie van jongens en meisjes. Gemengde gym- en zwemlessen, en het kamp in groep acht beschouwen veel allochtone ouders echter als een risicovolle onderneming in relatie tot de kuisheidsverwachting van de kinderen.

Door zich te identificeren met oudere kinderen ontwikkelen jongens en meisjes hun genderidentiteit en leren het daarbij horende genderspecifieke gedrag. Het voorbeeldgedrag van identificatiefiguren nemen zij over. Ook leren kinderen door de straf die volgt op niet passend gedrag of het overtreden van regels die in een bepaalde situatie gelden. Dat straffen gebeurt met woorden, en soms ook doordat de ouder het kind een opvoedende tik geeft. Gepaste strengheid behoort tot de opvoeding, maar liefde en geduld hebben de overhand. Genegenheid tempert de straf zodat zij niet omslaat in wreedheid (Abdus Sattar 1990, 30). Beloning en

straf zijn bedoeld om het kind zich bewust te laten worden van de eigen verantwoordelijkheid en de gevolgen van zijn daden.

De vader beschouwt men in de allochtone gezinscultuur als hoofdverantwoordelijke voor de opvoeding. Dat betekent echter niet dat hij als enige de opvoedingstaken op zich neemt. Man en vrouw dragen samen zorg voor de opvoeding van de kinderen. Veel mensen noemen de moeder als degene met de belangrijkste rol in de opvoeding, al was het alleen maar omdat zij in de meeste gevallen degene is die thuis is. De man kan niet altijd in het gezin zijn, omdat hij buiten het gezin aan het werk is om voor het gezinsinkomen te zorgen. Autochtone en allochtone gezinnen verschillen vooral van elkaar op het punt van de actuele taakverdeling in de opvoeding tussen beide ouders. Het verschil in de mate waarin moeders participeren op de arbeidsmarkt is daar mede debet aan.

Beide ouders zijn betrokken op de kinderen, maar zij rekenen het niet tot hun taak de kinderen bezig te houden buiten schooltijd (Van der Leij 1991, 19). Wel oefenen zij controle uit op de sociale contacten die de kinderen onderhouden. Soms verbieden ouders hun kinderen met bepaalde kinderen om te gaan, bijvoorbeeld als die kinderen betrokken zijn geweest bij diefstalletjes (Van der Leij 1991, 20). Op die manier geven ouders sturing aan de tijdsbesteding van hun kinderen, zij leiden en begeleiden hen op weg naar volwassenheid. Dat proces duidt men aan met het begrip *irshad*, een woord dat betekenis elementen in zich heeft van leiding, rechtschapenheid en rijpheid (Abdus Sattar 1990, 59).

Religiositeit staat in de lijst van opvoedingsdoelen op de tweede plaats, na 'de naam en de eer van de familie'. Dit laatst genoemde aspect hebben wij hierboven genoemd *irshad*; het heeft betrekking op het leren van respect voor ouders en het leren van goede manieren voor het sociale verkeer, zowel binnen de eigen familie als in de bredere context van de samenleving. Al staat de godsdienst als opvoedingsdoel op de tweede plaats, als opvoedingsbron staat het voor ouders op de eerste plaats. Als het gaat om de ge- en verboden die betrekking hebben op het respecteren van ouderen, de beleefdheid ten opzichte van anderen binnen en buiten de familie, en in het algemeen de regels in relatie tot 'hoe het hoort', dan staat dat voor ouders in relatie tot het geloof. Ouders zelf zeggen dat zij in de opvoeding van hun kinderen zich sterk oriënteren op hun eigen gevoel alsmede op de opvoeding zoals zij die vroeger zelf ervaren hebben. Deze 'bronnen' voor een goede opvoeding, de eigen intuïtie, de eigen ervaringen als opvoedeling, en de Islam, noemen de meeste Marokkaanse opvoeders als belangrijkste elementen van hun referentiekader (Pels 1998, 41; Eldering 2002, 170). Vanuit dat referentiekader formuleren ouders hun opvoedingsdoelen van 'een goed moslim zijn' en 'een goede opleiding volgen', die wij aan het begin van deze paragraaf al noemden.

Ouders stellen zich naar heel jonge kinderen kindgericht op, zagen wij hiervoor. Wanneer kinderen wat ouder worden verschuift het accent van uitsluitend positief waarderend gedrag, naar ook kritisch bijsturend gedrag. Ouders maken bij het opgroeiende kind gebruik van straf en beloning om het gewenste gedrag aan hun kinderen te leren. Kinderen oriënteren zich daarnaast ook op voorbeeldfiguren om zich het gewenste gedrag dat behoort bij 'een goed moslim' eigen te maken.

Marokkaanse en Turkse ouders zijn overwegend moslims. De Marokkaanse ouders geven, als zij ‘een goede opvoeding’ omschrijven, blijk van een grote eensgezindheid. Zij doelen daarmee op ‘de naam en de eer van de familie’ en dat ‘ze (dat zijn: de kinderen) verantwoordelijkheid dragen tegenover God’ (Van der Leij red. 1991, 16). Deze ouders zijn van mening dat kinderen een houding van respect dienen te ontwikkelen naar ouderen toe, en dat ze gehoorzaam behoren te zijn aan niet alleen hun ouders maar ook aan andere ouderen en volwassenen in hun omgeving, zoals bijvoorbeeld leerkrachten. Eigenschappen als eerlijkheid, hard werken en hulpvaardig zijn worden sterk gewaardeerd. Ouders moedigen hun kind aan zich tot een eerlijk en integer mens te ontwikkelen. Ouders beschouwen dat als de ontwikkeling tot ‘een goed moslim’. Waar men naar streeft in de algehele opvoeding is tevens het doel van de specifiek religieuze opvoeding. Dat doel is, schrijft Abdus Sattar, het bewust maken van de opdracht aan de mens te getuigen van God als de Heer van de mens (Abdus Sattar 1990, 28). Opvoeding en religieuze opvoeding zijn weliswaar theoretisch te onderscheiden, maar in de dagelijkse praktijk van moslimgezinnen gaan zij vloeiend in elkaar over. De Islam blijkt meer dan een godsdienst waarin ouders hun kinderen socialiseren, de Islam is tevens een levenswijze. Ouders zijn daarin het voorbeeld voor hun kinderen en corrigeren het gedrag van de kinderen. Zoals wij hiervoor zagen valt voor moslimouders de omschrijving van het doel van de algehele opvoeding samen met het doel van de religieuze opvoeding; zij vatten het samen als: ‘een goed moslim’ zijn. Opvoeding en godsdienstige opvoeding lijken dermate verstrengeld dat maar amper te onderscheiden is wat behoort tot de specifiek godsdienstige doelstelling van opvoeding en wat behoort tot een algemener opvoedingsdoel. Het lijkt ons wenselijk enige verheldering in terminologie te geven. Wij maken daarbij in de volgende paragraaf gebruik van het begrippenkader dat de godsdienstpedagoge Trees Andree in haar uiteenzetting in *Praktische Theologie* aanreikt (Andree 1989, (137) 25 e.v.).

5.2.2 godsdienstig opvoeden in het gezin

Opvoedingsprocessen hebben wij beschreven afzonderlijk voor autochtone en allochtone gezinnen. Dat doen wij eveneens voor de godsdienstige opvoeding. Voor godsdienstige opvoeding, constateert Andree in het hiervoor aangehaalde artikel in *Praktische Theologie*, zijn in het alledaagse spraakgebruik verschillende termen in omloop. In plaats van godsdienstige opvoeding spreekt men ook wel van religieuze opvoeding of geloofsopvoeding. Andree gebruikt het begrip ‘geloofsopvoeding’ voor het geheel van het proces van geloofsoverdracht en –verheldering. De ‘geloofsopvoeding’ splitst zij op in twee componenten: de ‘religieuze’ opvoeding en de ‘godsdienstige’ opvoeding. Onder ‘religieuze opvoeding’ verstaat zij ‘de (opvoeding tot) verwondering, eerbied, dankbaarheid en ontvankelijkheid voor, het besef van de samenhang van alle leven; een beleving van ik-in-de-wereld en van die wereld zelf tegen de achtergrond van een onuitputtelijk Geheim’ (Andree 1989, (139/140) 27/28). Opvoeders concretiseren dat in bijvoorbeeld het dagelijks weerkerend ritueel van het gebed bij het slapen gaan. ‘Godsdienstige opvoeding’ definieert Andree als ‘het inleiden in een godsdienstige traditie, kennis laten maken met de leer en de rituelen die in deze traditie besloten liggen’ (Andree 1989 (140) 28). Opvoeders geven dat in de geloofsgemeenschap vorm door middel van catechese of de koranschool. De

primaire socialisatie in het gezin bevat aspecten van religieuze, en soms ook van godsdienstige opvoeding. De nadruk in het gezin ligt op de religieuze opvoeding; de nadruk in de geloofsgemeenschap ligt op de godsdienstige opvoeding. De godsdienstles maakt op sommige scholen deel uit van de godsdienstige opvoeding.

Andree belicht twee verschillende kanten van de geloofsopvoeding thuis. Aan de ene kant ziet zij de gelovige houding van de ouders. De andere kant bestaat uit de religieuze sfeer die de ouders in hun leven en in huis creëren. Hiermee doelt zij op de mogelijkheden die ouders het kind bieden om actief te participeren in de huiselijke religiositeit, de continuïteit waardoor vertrouwdheid ontstaat met de uitdrukkingvormen van religiositeit, en de verwoording en verantwoording daarvan in een open gesprek met de kinderen. De begrippen religieuze en godsdienstige socialisatie hebben haars inziens betrekking op socialisatieprocessen waaraan het kind of de jongere deelneemt, danwel deel zou moeten nemen, wil het kind een gelovige levenshouding kunnen ontwikkelen, of in stand kunnen houden. Zij heeft het dan over een christelijke gelovige levenshouding, en impliceert dat gezin, school en kerk een gezamenlijke verantwoordelijkheid dragen voor de socialisatie door middel van christelijk leren.

Naast individualisering is het verdwijnen van de vanzelfsprekendheid van godsdienst in de samenleving in Nederland een belangrijke beïnvloedende factor voor de geloofsopvoeding. Dat geldt met name voor de christelijke opvoeding, en tot nu toe in mindere mate voor de islamitische opvoeding. De situatie van de geloofsopvoeding in een wereld waarin godsdienst geen natuurlijke plaats meer inneemt, is beschreven door Alma in haar onderzoek 'Geloven in de leefwereld van jongeren' (Alma 1993). Zij wijst op de gevolgen daarvan voor de ontwikkeling van een religieus besef en zingevingsysteem bij de kinderen. Ook de pedagoge A. Lanser besteedt in haar dissertatie 'Geloven leren' aandacht aan deze problematiek. Zij gaat nader in op het gezinsklimaat, waaronder zij verstaat de manier van omgaan met elkaar in het gezin. De communicatie tussen ouders en kinderen, opvoeders en opvoedelingen, creëert de voorwaarden waarin 'een nieuwe kijk op geloven tot stand komt' (Lanser 2000, 15). Zowel in de publicatie van Alma als in de dissertatie van Lanser komt het woord 'geloven' in de titel voor. Zij sluiten daarbij aan bij het onderscheid zoals wij dat hiervoor van Andree beschreven hebben.

In allochtone Marokkaanse en Turkse gezinnen is het over het algemeen de islamitische levensbeschouwing die de geloofsopvoeding bepaalt. De islamitische geloofsopvoeding baseert zich op de manier waarop de profeten in hun tijd namens de Schepper de mensheid hebben opgevoed. De geloofsopvoeding is gebaseerd op drie uitgangspunten (Hoessein Nanhekhan, in: Miedema 2002, 67). Het eerste uitgangspunt is dat de mens van oorsprong een goede, van God afkomstige, aanleg (*fitra*) heeft. Dat de mens de dienaar is van God, *Ibadah*, is het tweede uitgangspunt. En het derde luidt dat de mens *Chalifa* is, hij vertegenwoordigt God op aarde. De profeten maken in hun prediking gebruik van de volgende vijf elementaire beginselen: het geven van het goede voorbeeld, het uitleggen van de boodschap, het wijzen op de gevolgen van de menselijke daden,

het onderrichten door rechtstreekse instructie of vergelijkingen, en het begeleiden van de innerlijke ontwikkelingen van de opvoedingen. Dezelfde principes nemen ouders als richtlijn bij de opvoeding van hun kinderen (Abdus Sattar 1990, 29). Als belangrijkste waarden die het kind zich eigen moet maken, en waarvoor de ouders verantwoordelijk zijn, noemt Hoessein Nanhekhan achtereenvolgens gehoorzaamheid, nederigheid, kuisheid en schaamte. Als opvoedingsmethode geeft hij aan dat het vertellen van verhalen daartoe behoort, ‘dit is een methode die *Allah* ook veelvuldig in de koran gebruikt. In betekenisvolle verhalen kunnen de ideale normen voor goed gedrag op een prettige manier worden gepresenteerd’ (in: Miedema 2002, 68).

Turkse moslimouders noemen in de formulering van opvoedingsdoelen minder vaak dan Marokkaanse ouders expliciet de rol van de Islam, hetgeen voort zou kunnen komen uit de bijzondere positie van godsdienst in de Turkse cultuur. In Turkije gaat men er van uit dat iedereen moslim is, maar in de publieke maatschappelijke sectoren, waaronder het onderwijs, heeft het geloof officieel geen plaats. De vaders noemen, meer dan de moeders, expliciet ‘leven volgens de Turkse cultuur, trots zijn op de Turkse afkomst’ als van belang voor ‘een goede opvoeding’ (Nijsten 1998, 56).

De opvoedingsstijl en de leeftijd van het kind hangen nauw met elkaar samen. Naarmate kinderen ouder worden verwachten ouders meer en andere dingen van de kinderen. Als voorbeeld noemen wij dat het kleine kind nog niet mee hoeft te doen aan de *Ramadan*. Naarmate het kind ouder wordt krijgt hij de gelegenheid één of meerdere dagen te oefenen in het vasten. De leeftijd van het kind is bepalend voor de manier waarop het bevorderen, respectievelijk inperken, van gewenst of ongewenst gedrag vorm krijgt. Hierin herkennen wij aspecten van het ontwikkelingsmodel van Ger Snik zoals wij dat in het derde hoofdstuk beschreven hebben. In dat model houden opvoeders rekening met de leeftijdspecifieke mogelijkheden en grenzen van de opvoeding.

In het voorgaande hebben wij de opvoeding beschreven, en het doel (‘het product’) van de opvoeding zoals autochtone en allochtone ouders dat zien. De opvoeding heeft als doel de ontwikkeling van het kind tot ‘een autonome burger’ of ‘een goed moslim’. De al dan niet godsdienstige levensbeschouwing van de opvoeders, ouders en leerkrachten, speelt ons inziens in de opvoeding een normerende en inherent normatieve rol. De uitgangspunten van ouders en leerkrachten vormen het kader waarbinnen de opvoeding plaats vindt. Wij hebben gekeken naar wat ouders verstaan onder ‘een autonoom burger’ of ‘een goed moslim’ als het product van de ontwikkeling die zij stimuleren. In de volgende paragraaf willen wij ons nader verdiepen in het proces van de ontwikkeling dat binnen het door de opvoeders aangereikte kader tijdens de opvoeding plaatsvindt.

5.3 Ontwikkeling

In 1986 schrijft de filosoof Van Haften dat men in de spreektaal met het woord ‘ontwikkeling’ heel uiteenlopende zaken bedoelt. Ontwikkeling verwijst zowel naar een proces als naar een product (Van Haften e.a., 1986). We zeggen dat iets goed is voor de algemene ontwikkeling, daarmee doelend op een zeker product in

de vorm van kennis of vaardigheden dat, mede door bepaalde inspanningen te leveren, tot stand komt. Men heeft ook het product op het oog als een fotofilmpje wordt ontwikkeld. Het gaat in dit geval om het door ontwikkeling ontstane negatief, waarvan de fotograaf een afdruk kan maken om te zien wat hij heeft gefotografeerd. Wanneer we spreken van ‘de ontwikkeling van de mens’, of als we zeggen ‘het kind ontwikkelt een zeker gevoel van eigenwaarde’ dan ligt de nadruk bij het gebruik van het woord ‘ontwikkeling’ op het proces. In ons onderzoek richten wij ons op ontwikkeling in deze laatste zin: de dynamiek van de veranderingen waardoor in de loop van de tijd een ander godsconcept ontstaat (zie ook: De Graaf 1995).

Het woord dat wij gebruiken om de voortdurende veranderingen in het leven van de mens in één begrip te vatten is ‘ontwikkeling’. Etymologisch gezien is het een samengesteld woord, gevormd van ‘ont’ plus ‘wikkelen’. De betekenis van dit woord, ontvouwen, is zeker beïnvloed door het Franse *développeur* en het Duitse *entwickeln*⁸¹. Deze woorden wijzen in de richting van een visie op ontwikkeling als het ontvouwen van hetgeen als immanente structuur reeds aanwezig is. Zoals ook in de loop van de jaren bij het kind eigenschappen aan het licht komen die in de DNA-structuur reeds, maar onzichtbaar voor het blote oog, in aanleg en als mogelijkheid aanwezig zijn. Men heeft een bepaald soort verandering op het oog binnen deze ontwikkelingsoptiek. Deze visie op ontwikkeling staat echter tegenover de gedachte dat ontwikkeling ontstaat in kleine en continue veranderingsprocessen als het gevolg van de interactie met de omgeving. Wanneer wij op grond van onze onderzoeksresultaten de ontwikkeling van het godsconcept in een theoretisch kader willen plaatsen, dan zullen wij in ieder geval een relatie tussen belangrijke componenten moeten beschrijven van de ontwikkelingscontext waarin de interactie plaats vindt.

In voorgaande hoofdstukken hebben wij gesproken over diverse ontwikkelingen. Wij noemden de veranderingen in de samenleving, zoals bijvoorbeeld de ontwikkeling van een monoculturele naar een multiculturele samenleving. En wij hebben de wijzigingen beschreven op het gebied van het onderwijs met betrekking tot de identiteit van scholen, zoals bijvoorbeeld van richtingschool naar interreligieuze school. Wij hebben in die beschrijving niet zo’n nauwkeurig onderscheid gemaakt tussen de begrippen ‘verandering’ en ‘ontwikkeling’, en ook niet tussen ‘ontwikkeling als proces’ en ontwikkeling gericht op het te bereiken doel, het product van ontwikkeling. In deze paragraaf willen wij het begrip ‘ontwikkeling’ nader nuanceren, om te komen tot een definitie van het begrip ontwikkeling zoals wij dat in het vervolg van ons onderzoek willen verstaan.

Zowel wanneer we met ‘ontwikkeling’ het (eind)product bedoelen, als wanneer we verwijzen naar het proces dat zich voltrekt, is er sprake van een wijziging in een toestand over een bepaalde tijdsperiode. Het gemeenschappelijk aan de begrippen die we hanteren om ‘ontwikkeling’ nader te beschrijven, is, dat zij veranderingen betreffen die onomkeerbaar zijn. In plaats van het woord ‘ontwikkeling’ treffen we in de literatuur ook afwisselend en als synoniem de

⁸¹ Etymologisch Woorden Boek, Van Dale, Utrecht/Antwerpen 1989.

volgende termen aan: ‘verandering’, ‘groei’, ‘rijping’, ‘ontplooiing’ en ‘evolutie’. Over het algemeen beoordeelt men hetgeen bedoeld wordt met ‘ontwikkeling’ positief. Ontwikkeling is een proces dat voortgang inhoudt. Een proces dat niet zonder meer herhaalbaar is, zoals het verloop van een toneelvoorstelling dat tot op zekere hoogte wel is.

De begrippen, welke men in de omgangstaal en in de populair-wetenschappelijke lectuur onbekommerd door elkaar gebruikt, willen wij echter ten behoeve van ons onderzoek nauwkeurig van elkaar onderscheiden. De overeenkomst in de hiervoor genoemde termen is dat ze betrekking hebben op een verandering die tijd nodig heeft. Echter, het begrip ‘groei’ is bijvoorbeeld alleen van toepassing op een kwantitatieve verandering. De betekenis van het begrip groei is meer verwant aan ‘vermenigvuldiging’ dan aan het begrip ‘ontwikkeling’. Nadat groei heeft plaats gevonden, is hetgeen in wezen hetzelfde is, in hogere mate aanwezig, zowel wat grootte betreft als wat aantal betreft. Kort gezegd: bij groei ontstaat er meer van hetzelfde. Het begrip ‘ontwikkeling’ reserveert men in het wetenschappelijk taalgebruik voor het proces dat een structurele kwalitatieve verandering impliceert. In het ontwikkelingsproces ontstaat iets dat onderscheiden kan worden als van een kwalitatief andere orde dan het voorgaande⁸². Geven we nu een voorbeeld op het gebied van de religieuze ontwikkeling wat betreft het onderscheid tussen ontwikkeling in kwantitatieve en kwalitatieve zin, dan is er sprake van een kwantitatieve ontwikkeling wanneer het kind vaker, meer frequent, in meer situaties van bijvoorbeeld ‘de almacht van God’ spreekt. Van ontwikkeling in kwalitatieve zin spreken wij wanneer het kind andere gronden aandraagt waarop hij zijn gedachten over ‘de almacht van God’ baseert (zie ook: Snik 1990, 340).

In het merendeel van de hedendaagse ontwikkelingspsychologische literatuur verstaat men ontwikkeling als kwalitatief van aard. Dat is ook de manier waarop Mönks en Knoers (1994) het begrip omschrijven. In hun leerboek ‘Ontwikkelingspsychologie, Inleiding tot de verschillende deelgebieden’ schrijven de auteurs in het inleidende hoofdstuk dat zij met het begrip ontwikkeling bedoelen ‘een duurzaam onomkeerbaar proces dat leidt tot een organisatie op hoger geïntegreerd niveau, gebaseerd op groei (fysiek), rijping (functioneren op een hoger niveau als gevolg van groei) en leren’⁸³. Naast fysieke componenten geven de auteurs de sociale component (het leren) nadrukkelijk een plaats (zie ook: Koops & Van Der Werff 1988). Het proces is productgericht, namelijk op het bereiken van een bepaald hoger of beter niveau.

⁸² Het voorbeeld dat Van Haaften geeft om het eigene van het wetenschappelijke begrip ‘ontwikkeling’ te verhelderen luidt als volgt: ‘De rups eet met grote gretigheid, maar de vlinder die daaruit voortkomt is geen volgroeide rups. Als we de termen ‘groei’ en ‘ontwikkeling’ in hun meer specifieke betekenis tegenover elkaar plaatsen, dan kunnen we zeggen dat ‘groei’ een *kwantitatieve* verandering aanduidt, terwijl ‘ontwikkeling’ op een *kwalitatieve* verandering betrekking heeft. Bij ‘groei’ ontstaat meer van hetzelfde; in een ‘ontwikkeling’ daarentegen ontstaat iets nieuws, iets anders.’ in: Van Haaften e.a., *Ontwikkelingsfilosofie*, Countinho 1986.

⁸³ De volledige definitie luidt: ‘Psychologische ontwikkeling is een dynamisch proces waarbij de individuele geaardheid en de geaardheid van de omgeving uiteindelijk bepalen welk gedrag geactualiseerd en gemanifesteerd wordt; de kalenderleeftijd is daarbij geen onafhankelijke variabele, maar als tijdsdimensie een kader voor de ordening van de gegevens’ in: Mönks en Knoers, *Ontwikkelingspsychologie*, Van Gorcum, 1975.

Proces-gericht is de levensloopspsychologie. Daarbinnen is veel onderzoek gedaan naar de ontwikkeling van de mens: van kind tot volwassene. In de levensloopspsychologie spreekt men van *'the description, explanation, and modification (optimization) of developmental processes in the human life course from conception to death'* (Baltes, Reese & Lipsitt 1980).

Onderzoeksbevindingen leidden tot verschillende theorieën over ontwikkeling, zoals Mönks en Knoers uiteenzetten in hun inleiding. Kenmerkend voor veel van de ontwikkelingstheorieën is dat zij ontwikkeling beschrijven als een opeenvolging van stadia, welke verbonden zijn aan bepaalde leeftijden (zie ook: Breeuwsma 1993). Leeftijd is daarbij een constante oorzaak. Men bestudeert leeftijdscohorten en vergelijkt ze met elkaar⁸⁴. De mens doorloopt volgens die theorieën een serie van duidelijk van elkaar te onderscheiden stadia in een vaststaande volgorde. De manier waarop processen in het ene stadium plaats vinden, beïnvloeden het verloop van het ontwikkelingsproces in het daaropvolgende stadium. Van een succesvolle overgang van het ene stadium naar het andere spreekt men als het latere stadium adequater is dan het eraan voorafgaande. De tegenstrijdigheden van het eerdere stadium kan het kind in dat geval in het volgende stadium oplossen. Op die wijze gaat men ook in de embryologie met het begrip 'ontwikkeling' om. Van het twee-cellige stadium gaat het naar het vier-cellige stadium en zo verder, waarbij het vier-cellige stadium volgt op, beter is dan en op éénduidige wijze te onderscheiden is van het twee-cellige stadium. Ontwikkeling die plaats vindt in het organisme kan tot stilstand komen of stagneren door een interne fout, of door een verstoring van het interne proces, veroorzaakt door interventies van buitenaf. Op analoge wijze is in de diverse theorieën de ontwikkeling van het kind beschreven. Volgens deze ontwikkelingstheorieën kan de buitenwereld niet meer zijn dan een stimulans of een belemmering voor het ont-vouwen van een reeds voorgeprogrammeerde volgorde van het ontwikkelingsproces.

In de loop van de jaren echter heeft het begrip 'ontwikkeling' zelf een betekenisverandering ondergaan. Men kan dus stellen dat het concept 'ontwikkeling' zich heeft ontwikkeld. Zoals wij al eerder hebben aangegeven duidt het begrip 'ontwikkeling' op een bepaald soort verandering. Men heeft echter in de loop der jaren niet steeds hetzelfde op het oog gehad met de beschrijving van 'een bepaald soort verandering'. In de volgende paragrafen zullen we zien welke accentverschuivingen hebben plaats gevonden ten aanzien van wat men bedoeld heeft met 'ontwikkeling'. Wij beschrijven in de paragrafen hierna diverse manieren waarop 'ontwikkeling' is geconceptualiseerd. Wij zullen dat ook beschrijven binnen het gebied van de godsdienstpsychologie, waar het gaat om de religieuze ontwikkeling van de mens.

⁸⁴ Binnen deze benadering is leeftijd de bepalende eenheid, de constante oorzaak. Daarnaast wordt de 'cultuurcohort' onderscheiden, waarbij het gezamenlijk beleven van cultuurkenmerken het ordenende kenmerk is. In het onderhavige onderzoek kan het voor de allochtone kinderen geldende tweede-generatie-kind, en/of het 'moslim'-zijn beschouwd worden als een belangrijk kenmerk dat hen groepeerd in één cultuurcohort.

5.3.1 ontwikkeling als autonoom proces

Zoals wij hiervoor gezien hebben in de definitie van Mönks en Knoers, ligt in de ontwikkelingspsychologie de nadruk op het proces van de ontwikkeling dat leidt tot een product. Dat product omschrijven zij als ‘een organisatie op hoger geïntegreerd niveau’. Daarmee bedoelt men binnen de ontwikkelingspsychologie uiteindelijk de organisatie op het niveau van een volwassen persoon in de westerse samenleving. Ontwikkeling wordt daarbij in eerste instantie bepaald door groei en rijping, daarnaast is ook het leren van invloed op de ontwikkeling, zo blijkt uit de verschillende ontwikkelingspsychologische benaderingswijzen.

De ontwikkelingspsychologie blijkt bij haar invulling van het begrip ‘ontwikkeling’ aanvankelijk nauw verwant te zijn aan de biologische evolutieleer. Deze leer ziet ontwikkeling als een proces waarbij de verscheidenheid aan soorten niet ontstaat door één allesbepalende vastliggende structuur (het entiteitsperspectief), maar als een dynamiek waarbij de soorten zich uit elkaar ontwikkelen. Achter de verscheidenheid van soorten wordt geen onveranderlijke structuur van determinerende entiteiten gepostuleerd, maar een dynamisch (iteratief) proces, waarin de soorten uit elkaar voortkomen (Breeuwsma 1993). Daarmee wordt de gedachte van de ontogenese, de ontwikkeling van het individu, als een versnelde weergave van de fylogenese, de ontwikkeling van de soort, verlaten.

De veronderstelling van een bepaalde entiteit als initiator van ontwikkeling is echter in de geschiedenis van de ontwikkelingspsychologie altijd aanwezig geweest. Nu eens stond deze gedachte duidelijk op de voorgrond, dan weer verdween zij wat meer naar de achtergrond, maar zij is nooit geheel verdwenen. De Groningse ontwikkelingspsycholoog De Graaf noemt als voorbeeld de idee dat de ontogenese wordt bepaald door fylogenetische structuren die doorgroeien tot aan de volwassenheid. Zijns inziens blijkt daaruit dat het entiteitperspectief op de achtergrond toch een rol is blijven spelen (De Graaf 1995). De fylogenetische structuren worden daarin beschouwd als determinerende entiteit. Het gedrag van de mens, waaruit zijn ontwikkeling al dan niet zou blijken, is - die gedachtegang volgend - gedurende een lange periode herleid tot twee typen determinanten: fylogenetische structuren, de genetisch bepaalde eigenschappen, en omgevingsfactoren, de context.

Deze beide entiteiten - de omgevingsfactoren en de genetische vastliggende factoren - zijn de twee belangrijke concepten in de ontwikkelingstheorie van J. Piaget. Omdat Piaget is voor de ontwikkelingspsychologie, wat Lorenz is voor de ethologie en wat Freud betekent voor de psychiatrie (Kohnstamm & Van Meel, geciteerd in: Koops & Van der Werf 1988), willen wij in het navolgende aandacht besteden aan de theorie van de cognitieve ontwikkeling zoals Piaget die beschreven heeft. Zijn theorie heeft grote invloed gehad op de hierna te bespreken theorieën van de religieuze ontwikkeling van de theologen Goldman, Oser & Gmünder en Fowler.

5.3.1.1 Ontwikkeling volgens Piaget

Centraal in het werk van Piaget staan de veranderingen die het intellectuele functioneren in de loop van de jaren ondergaat. Ontwikkeling is bij Piaget,

onafhankelijk van het domein waarbinnen het plaats vindt, een adequate aanpassing van het individu aan de natuurlijke omgeving. Piaget maakt daarbij gebruik van de begrippen ‘adaptatie’ en ‘equilibratie’. Daaronder verstaat hij de bij elk organisme aanwezige dispositie zich aan te passen aan, en in evenwicht te komen met, de context waarin hij leeft.

Piaget houdt zich bezig met deze ontwikkeling voorzover zij het resultaat is van ‘spontane’ ontwikkelingen en niet het resultaat van didactische procédés (Koops & Van Der Werff 1988). Zijn aandacht is niet zozeer op de inhoud van het denken gericht, maar meer op de manieren waarop kinderen van verschillende leeftijden denken. Met behulp van de door hem ontwikkelde ‘klinische methode’ prikkelt hij kinderen te verwoorden wat zij denken. Zo brengt hij de opbouw en de structuur van het denken in kaart. Het onderwijs dient vervolgens daarop aan te sluiten om het denken inhoud te geven, dat is: leren mogelijk te maken (Kohnstamm 1987).

De ontwikkeling van minder kennis naar meer kennis is volgens Piaget afhankelijk van bepaalde wetten volgens welke de groei van de cognitieve structuren plaats vindt en die de ontwikkeling in het denken van het kind bepalen. Piaget definieert ontwikkeling als volgt: ontwikkeling is een proces van opeenvolgende transformaties, waarin ieder ontwikkelingsstadium kwalitatief verschilt van vroegere of latere stadia⁸⁵. Over de manier waarop Piaget ontwikkeling beschrijft citeert de psycholoog Dumont: *‘Un tel développement consiste donc avant tout en un processus d’équilibration’* (Dumont 1966). Ontwikkeling komt tot stand als een evenwichtige uitgebalanceerde relatie met de omgeving verstoord raakt, bijvoorbeeld door conflictinducerende lesstof.

Ontwikkeling is niet een in de tijd als vanzelf plaats vindende ontvouwing van hetgeen reeds bij de geboorte van het kind genetisch bepaald is. Omgevingsfactoren belemmeren of, in het gunstige geval, stimuleren de groei van de cognitieve structuren. De ontvouwing van de cognitieve structuren vindt plaats door groei, waarbij de omgeving hier een meer of minder gunstig klimaat voor kan bieden. Piaget ziet weliswaar de ontwikkeling van het individu als het resultaat van het interactieproces van het individu met de omgeving, maar omgevingsfactoren kunnen die structuren zijns inziens niet kwalitatief veranderen. Ontwikkeling is onvermijdelijk en vindt hoe dan ook plaats. Alhoewel Piaget grote nadruk legt op het procesmatige aspect van ontwikkeling, zijn bij hem individu en omgeving twee vaststaande grootheden. Hij herleidt het gedrag tot deze twee typen determinanten. De locus van ontwikkeling ligt in het individu. Het doel van de ontwikkeling is het evenwicht van de volwassenheid.

De cognitieve ontwikkeling van het kind beschrijft Piaget als een proces waarin adaptatie en equilibratie aan de omringende werkelijkheid de centrale begrippen zijn (Piaget & Inhelder 1969). Als aspecten van dat proces van interactie tussen individu en omgeving beschouwt hij assimilatie en accommodatie. Ontwikkeling is in die zin tevens constructie, namelijk de constructie van een nieuwe werkelijkheid op basis van de oude. Ontwikkeling kan er zijn door groei, ervaring

⁸⁵ Ook de psycholoog Frijda spreekt van denken als (informatie)transformatie, waarbij hij de eerste twee vormen van transformaties (de selectieve en de structurele) niet als denken aanmerkt (Frijda 1971).

en leren. Piaget acht het van belang dat de omgeving aan het kind conflictinducerend leer-materiaal aanbiedt. Kortom, materiaal dat binnen de huidige denkstructuur waarin het denken van het kind zich afspeelt, uitnodigt om ‘de hersens over te breken’. Hij stelt dat de omgeving (leerkrachten, ouders) de verantwoordelijkheid draagt om aan het kind (leer)stof aan te reiken die de ontwikkeling van nieuwe denkstructuren stimuleert. Piaget benadrukt daarbij de actieve handelende en onderzoekende rol van het kind in het leerproces. Zo ook bij de identificatie met de samenleving. De eigen activiteit van de persoon leidt uiteindelijk, aldus Piaget, tot ‘... *l’adoption d’une rôle social, non pas tout préparé à la manière d’une fonction administrative, mais d’un rôle que l’individu créera en le jouant*’ (in: Dumont 1966, 301). Al spelend, in een actief constructieproces, eigent het kind zich facetten van sociale rollen toe.

Piaget onderscheidt het leren van het denken. Denkstructuren volgen zijns inziens een autonome ontwikkeling die plaats vindt in het individu. Deze biologisch-genetisch bepaalde component in de ontwikkeling van het denken van het kind, kent een zelfstandig verloop. Om een kind iets te leren dient een gunstig leer-klimaat gecreëerd te worden. Daar ligt de taak van het onderwijs. Leren vindt volgens Piaget plaats door aansluiting te zoeken met de denkstructuren waarover het kind in een bepaald stadium van zijn ontwikkeling beschikt. Daarop dient het onderwijs in te spelen. Voor de verklaring van ontwikkeling beroept Piaget zich op deze twee dimensies: de ontogenetische en de sociale – dat wat van de ene generatie op de andere wordt overgedragen.

We zullen hierna zien dat de Russische cultuurpsycholoog Vygotsky het vinden van de juiste aansluiting bij het kind opdat het kan leren, nader preciseert. Het al dan niet vinden van die aansluiting bepaalt de *goodness/poorness of fit* met het oog op de ontwikkelingsuitkomst (zie ook: Burggraaff 1994).

In het ontwikkelingsproces markeren kwalitatieve veranderingen de overgang van het ene stadium naar het andere. Piaget noemt als een criterium voor ontwikkeling dat de tegenspraken die ontstaan binnen de denkstructuren uit het ene stadium, niet anders dan met behulp van nieuwe denkstructuren opgelost kunnen worden. De denkstructuren van het eerdere stadium maken plaats voor nieuwe denkstructuren waardoor het kind beter kan functioneren. Met behulp van de nieuwe denkstructuren kan het kind een probleem uit die werkelijkheid oplossen, waarvoor hij in het eerdere stadium een niet langer bevredigende oplossing kon vinden. Onverwachte verrassingen in onzekerheden maken plaats voor competenties. Er is sprake van een betere adaptatie aan en daardoor een evenwichtigere relatie met de omringende werkelijkheid. De nieuwe denkstructuur ontstaat middels transformatie en integratie van de vorige, niet langer adequate en daardoor voor het kind niet meer van waarde zijnde, denkstructuur (Spilka, Hood & Gorsuch 1985, 63). Het kind laat de oude denkstructuur achter zich. Aangereikte stimuli uit de omgeving vormen de motor achter de ontwikkeling. Naast rijping, zo stelt Piaget, stimuleert het creëren van conflictinducerende en ‘verrassende’ situaties in het onderwijs de ontwikkeling van het kind. De motivationele factor achter het ontwikkelingsproces noemt Piaget ‘progressieve equilibratie’.

Ontwikkeling is voor Piaget een normatief begrip, het betekent ‘steeds verfijnder inzicht krijgen in de samenhang en het functioneren van zowel materiële als

humane structuren' (Kohnstamm 1987). Het ontwikkelingstraject dat het kind aflegt ziet hij als een unilineair en onomkeerbaar proces dat leidt naar het denken van de volwassene in de West-Europese samenleving. Hij beschrijft dat als het formeel-operatoire denken dat gekenmerkt wordt door hypothetisch-deductief redeneren. Ontwikkeling bestaat bij Piaget uit een opeenvolging van nauwkeurig omschreven ontwikkelingsstadia in een bepaald tijdsbestek, bekeken vanuit de kenmerken van de eindtoestand van die ontwikkeling (zie ook: Van Geert 1986). Piaget onderscheidt vier stadia in de ontwikkeling van het kind. Wij beschrijven deze stadia hierna voorzover zij voor ons onderzoek naar de ontwikkeling van het godsconcept van belang zijn.

Als eerste noemt Piaget het senso-motorische stadium, waarin het kind de wereld om zich heen verkent door middel van exploratie en manipulatie met zijn zintuigen. Het senso-motorisch handelen is een strikt individuele bezigheid die niet met anderen te delen is (Dumont 1966). Dit stadium kenmerkt zich door egocentrisme. Het denken vindt in beelden plaats (Piaget & Inhelder 1969, 70 e.v.). Het kind kan een object ver-beeld-en en in gedachten houden. In deze zelfde leeftijdsfase kan het kind laten zien dat het weet dat een object blijft bestaan ook al is het uit het gezichtsveld verdwenen. Piaget duidt dit begrip aan met de term objectpermanentie. Objectpermanentie beschouwt men als een eerste teken van de-centrering, en ook als een vorm van representatie (Kingma en Koops, in: Koops & Van der Werff 1988).

Het volgende stadium in de theorie van Piaget is het pre-operationele stadium, waarin het beginnend symbolisch denken zich ontwikkelt. Piaget maakt een onderscheid tussen symbolen, aanwijzingen en *signs*, tekens. Symbolen zijn idiosyncratische representaties, aanwijzingen lichten een tipje van de sluier op van hetgeen waarnaar verwezen wordt, en *signs* zijn gebaseerd op afspraken en worden gedeeld met andere personen in de omgeving. Kenmerkend voor deze leeftijdsfase, aldus Kingma en Koops, is het intuïtief denken, dat is het denken in beelden (in: Koops & Van der Werff 1988).

De taalontwikkeling neemt in het symbolisch denken een belangrijke plaats in. Het beeld speelt nu een rol als aanvulling op de zich ontwikkelende taal die zich uitdrukt in concepten. Het beeld krijgt vorm '*created by the individual as the need arises*', en is bij het heel jonge kind subjectief bepaald en ingekleurd. De taal daarentegen leidt het kind binnen in de wereld van concepten die sociaal en cultureel geaccepteerd zijn en deel uitmaken van een hele cognitieve structuur van klassen en relaties (Piaget & Inhelder 1969, 87). De taal opent voor het kind de wereld van de intersubjectiviteit en helpt hem de wereld waarin hij opgroeit zich eigen te maken.

Het onderscheid tussen de fysische werkelijkheid - de 'buitenwereld' - en de 'binnenwereld' is in dit stadium vloeiend.

Egocentrisme blijft kenmerkend, ook tijdens het pre-operationele stadium. Het kind kan slechts één aspect tegelijk als criterium hanteren in de redentatie. Een criterium overigens dat het kind al wel kan vinden, maar ook weer kwijt kan raken. De denkhandelingen die het kind verricht, zijn niet omkeerbaar. Het denken vertoont de starheid van de irreversibiliteit.

Tijdens het pre-operationele stadium onderscheidt Piaget een sub-stadium waarin het kind 'op twee factoren' begint te redeneren. Het kind kan dan twee criteria

tegelijk in zijn beoordeling van de situatie betrekken. Het zien van overeenkomsten en het tegelijkertijd signaleren van verschillen is nodig om te kunnen classificeren. Bij het formuleren van een klasse maakt het kind gebruik van wat Piaget heeft genoemd *comprehensie* en *extensie*. Onder *comprehensie* verstaat hij dat het kind kan aangeven wat de gemeenschappelijke kenmerken zijn van de leden van die klasse (in ons onderzoek: 'dat ze wit zijn en vleugels hebben' voor de klasse van 'engelen'). Met *extensie* bedoelt hij dat het kind kan aangeven welke leden tot een bepaalde klasse behoren (sommige mensen, namelijk zij die Gods stem kunnen horen behoren tot de klasse 'profeten', volgens kinderen in ons onderzoek).

De overgang naar het volgende stadium, zegt Piaget, ontstaat doordat het kind een tweede aspect dat als criterium dient niet meer kwijt raakt, zoals in het vorige stadium nog het geval was. Het kind betreft het tweede aspect in de redenering en herneemt tegelijkertijd het eerste aspect. *Retro-activiteit* en *anticipatie* wijzen er op dat de cognitieve schema's mobiel worden in de zin van *reversibel* en *operator* (Dumont 1966).

Reversibiliteit typeert het denken en de redeneerwijze van het kind in het volgend stadium in de cognitieve ontwikkeling dat Piaget in zijn theorie beschrijft, de periode van de concreet-operationele intelligentie. Deze periode wordt gekenmerkt door de vaardigheid dat het kind het ene criterium, of het ene aspect, 'in gedachten' kan houden als hij het andere aspect in de redenering betreft, om bovendien weer terug te kunnen keren naar het eerste aspect. Het tweede aspect blijft 'op de achtergrond' aanwezig en oproepbaar, terwijl het eerste aspect 'op de voorgrond' actief is. Om verbanden te kunnen leggen tussen de verschillende kenniselementen in de cognitieve structuur, zijn de *reversibele operaties* van groot belang. Om in ons onderzoek het verband te kunnen leggen tussen 'de stem van God' en 'de stem die Manja hoort' moet het kind 'heen en weer' kunnen denken. De *reversibele denkhandelingen* maken het voor het kind mogelijk de werkelijkheid achteraf, nadat de ervaring heeft plaats gevonden, te structureren. *Reversibele denkhandelingen* kan het kind niet meteen op alle conceptgebieden verrichten. Ervaring en hulp van anderen zijn daarin onontbeerlijk. De denkhandelingen vinden in eerste instantie plaats met behulp van concrete beelden en waarvoor de basis is gelegd in de voorgaande stadia (Kingma & Koops 1988; Kohnstamm 1987).

Het volgende ontwikkelingsstadium bereikt het kind over het algemeen na de basisschoolperiode. In dit stadium, dat genoemd wordt het *formeel-operationele stadium*, is het denken van de *pré-adolescent* te kenschetsen als *hypothetico-deductief*. Het kind neemt de werkelijkheid niet langer zonder meer voor 'waar' aan, maar is in staat die werkelijkheid met hypothesen te benaderen. *Decentring* is daarvoor een noodzakelijke voorwaarde. De jongere is in staat tekens en symbolen te gebruiken in het denken over een (nog niet, of niet meer) bestaande werkelijkheid. Hij formuleert vooronderstellingen over de zich aandienende werkelijkheid, om die vervolgens met behulp van algemeen geldende wetten en regels, te verifiëren en te controleren. Deze vorm van verificatie van inductief verkregen ervaringsgegevens is over het algemeen voor het basisschoolkind niet mogelijk. Ook in de vaardigheid na te denken over de eigen denkhandelingen, en de relaties daartussen, onderscheidt de *pré-adolescent* zich van de leerling van de basisschool. In het concreet-operationele stadium bestaan de kenniselementen van

de denkhandelingen uit concrete in de werkelijkheid voorkomende objecten. In het formeel-operationele stadium vervolgens bestaan de kenniselementen van de denkhandelingen uit proposities, ‘dat zijn relaties tussen mogelijke en niet tastbare (materiële) entiteiten of elementen, die evenals in het concreet-operationele stadium worden gestructureerd met behulp van klassen en relaties’ (Piaget, geciteerd door Kingma & Koops 1988). Het structureringsproces in dit stadium is een constructie ‘die de dubbele betekenis van ‘reflectie’ laat zien: het constructieve bestaat in het ombuigen op een hoger plan, waardoor een ombuigen op de werkelijkheid mogelijk wordt’ (Dumont 1966, 329). De werkelijkheid laat zich nu benaderen voorafgaand aan de reële ervaring. Het formele denken ziet Piaget als het eindstadium ‘het eindevenwicht waar alle voorgaande evenwichten naar tenderden’ (Dumont 1966, 296). In dit stadium is de pré-adolescent in staat tot identificatie met en reflectie op het van huis uit meegekregen en in tradities uitgekristalliseerde gedachtegoed van de samenleving.

De theorie van Piaget is retrospectief van aard, dat wil zeggen dat de complexe denkstructuren van de volwassene het uitgangspunt vormen in de door hem ontwikkelde theorie. Hij spreekt van een eindpunt waar alle voorafgaande veranderingen toe leiden. Om zicht te krijgen op het traject dat zijns inziens elk kind aflegt om van kinderlijk tot volwassen denken te komen, van sensorisch naar formeel, heeft hij het daaraan voorafgaande proces bestudeerd. De complexiteit van de denkstructuren van de volwassene kunnen wij volgens Piaget slechts begrijpen vanuit de voorgaande denkstructuren. In Piagets beschrijving van ontwikkeling ligt de nadruk op ‘een toenemend vermogen tot objectiveren en decontextualiseren van kennis over de werkelijkheid’ (Breeuwsma 1993). Zijn descriptie van de veranderingen in het denken gedurende de ontwikkeling van het kind dreigen te (ver)worden tot een normatieve prescriptie: zo en niet anders dient de ontwikkeling van elk kind te verlopen.

Voortbordurend op de theorie van Piaget voegt Labouvie-Vief een vijfde stadium toe (in: Breeuwsma 1993). Ook in haar opvatting spelen de begrippen ‘adaptatie en ‘equilibratie’ een belangrijke rol. Zij maakt een onderscheid tussen de vroege en de latere ontwikkeling. De vroege ontwikkeling, zegt Labouvie-Vief, vindt plaats in de richting van en gericht op integratie van het formele denken met het expressieve en subjectieve handelen. Deze twee aspecten van ontwikkeling hebben te maken met de verschillende eisen die aan individuen in verschillende fasen van hun leven worden gesteld. Er ontstaat gedurende de levensloop een andere omgeving waarin het individu zich een evenwichtige positie moet verwerven. Het jonge kind moet zich nog de intersubjectief geldige kennis van het culturele symboolsysteem waarin het opgroeit eigen maken. Daarvoor is het nodig dat het de eigen subjectieve en affectieve interpretaties naar de achtergrond dringt. Op latere leeftijd echter verwacht de samenleving dat het individu de eigen intuïtie, emoties en betrokkenheid laat gelden in het functioneren als competente volwassenen binnen het inmiddels bekende symboolsysteem. Labouvie-Vief breidt de theorie van Piaget uit met een post-formeel stadium van denken: het stadium van het autonome denken. In dit stadium staat de integratie van logische en subjectieve interpretaties van het eigen handelen in het geheel van de samenleving. Een belangrijk kenmerk van het begrip ‘ontwikkeling’ zoals

Piaget dat gebruikt, namelijk ontwikkeling zien als een unilineair en irreversibel proces, laat zij in tact. Echter, de locus van ontwikkeling, blijkt uit de toevoeging van Labouvie-Vief, situeert zij in de interactie tussen de externe omgeving en het individu.

Veel van de waarnemingen van ontwikkelingspsychologisch onderzoek passen niet binnen het hiervoor beschreven theoretisch kader van ontwikkeling als autonoom proces, een proces waarin een of meerdere vaststaande grootheden de hoofdrol vervullen. In het navolgende besteden wij aandacht aan recent geformuleerde gedachten over ontwikkeling als een in de context plaatsvindend, en door de context mede-bepaald proces: een proces-in-relatie. Burggraaff spreekt van *co-development* als het gaat om de invloed op de ontwikkeling van de interactie tussen opvoeder en opvoedeling op ontwikkeling (Burggraaff 1994, 59).

5.3.2 ontwikkeling als proces-in-relatie

Waarnemingen gedaan tijdens wetenschappelijk onderzoek zijn lang niet altijd te verklaren vanuit een reeds geformuleerd theoretisch kader. Vaak plaatsen onderzoeksgegevens ons voor verrassingen. We laten ons (mis)leiden door ideaalbeelden van ontwikkeling die geformuleerd worden in bekende theorieën en modellen. Door onze behoefte aan orde en regelmaat worden wij verleid tot het benoemen van onregelmatigheden in door ons gedaan onderzoek als een onvolkomenheid, of ruis. Het zou echter kunnen dat de onregelmatigheden die we waarnemen in het ontwikkelingsproces eerder normale kenmerken zijn van de ontwikkeling, dan abnormaliteiten. De schommelingen die we signaleren in de onderzoeksgegevens zijn zo beschouwd geen afwijking van een verondersteld regelmatig patroon, maar zijn inherent aan en zelfs een wezenlijk onderdeel van het ontwikkelingsproces (Van Geert 1994). Voortbordurend op de gedachtegang van Van Geert, stelt De Graaf dat ontwikkeling bestaat uit graduele - kleine en continue - veranderingen in functie van de adaptiviteit aan de omgeving (De Graaf 1995). Vanuit zijn visie bezien is de omgeving niet een reeds bestaand en vaststaand gegeven waarin problemen aanwezig zijn die het kind moet oplossen. Het kind creëert in zeker opzicht zijn eigen omgeving, en dus zijn eigen problemen. Omgeving is zoals het kind waarneemt, interpreteert en - op grond van die subjectieve interpretatie - voor bepaalde facetten uit die omgeving naar oplossingen zoekt. Omgeving ontstaat dus uit de ontwikkelingsinteracties. Vygotskij spreekt van het *'dialogical principle of the child's development'* (Vygotskij 1926/1997, 214). Het begrip constructie lijkt zo meer van toepassing op de manier waarop het kind met zijn omgeving omgaat, dan het begrip adaptatie (Lewontin, in: Sacks et al 1995). Ook Freeman (Freeman 1991) gebruikt het woord constructie om het concept 'ontwikkeling' te omschrijven. Hij stelt dat het narratief de mogelijkheid biedt om ontwikkeling vanuit het perspectief van actieve constructie te bestuderen. Hij verstaat onder 'narratief' het proces van *'reconstructing ends, or rewriting them in line with the ever-changing tasks and moral demands of one's life'*. Ontwikkeling is volgens hem een eindeloos verhaal van herschrijven en herformuleren, *'a never ending story'*. Het is nooit af. Dat betekent dat men alleen áchteraf van ontwikkeling kan spreken. Men kan ontwikkeling pas signaleren nádat het heeft plaatsgevonden: *'... the*

trajectory of developmental transformation can only be told in retrospect, after one has arrived at a position from which to judge the preferability of who and what one has become over who and what one was (Freeman 1991, 88). Het herschreven verhaal bevat een betere manier om in het leven te staan, een betere manier van omgaan met ervaringen. Voor wat als ‘beter’ beoordeeld wordt, zijn de context waarin iemand leeft, en de (godsdiensstige) traditie waarin hij staat, constituerend voor het ontwikkelingstraject dat afgelegd is.

Tot nu toe hebben wij met omgeving bedoeld op de externe omgeving van het kind. Onder omgeving verstaat Van Geert echter niet alleen wat in de externe omgeving van het kind aanwezig is, namelijk de context waarin bijvoorbeeld het leren plaats vindt. Met de term ‘omgeving’ doelt hij tevens op de kennis en vaardigheden die het kind op een ander gebied al heeft opgedaan. We zouden hiervoor het begrip ‘interne omgeving’ kunnen gebruiken. De reeds aanwezige kennis is noodzakelijk om een volgend niveau van kennis te laten ontstaan. Tegelijkertijd, zo stelt Van Geert, stimuleert ieder volgend niveau de verdere uitbouw van de voorafgaande niveaus. Het ontwikkelingsproces kan zo beschouwd niet unilineair van aard te zijn. De locus van ontwikkeling situeert Van Geert in de interactie tussen individu en diens interne en externe omgeving. Volgens deze gedachtegang is ontwikkeling een proces dat met behulp van componenten uit de gehele omgeving waarin de ontwikkeling van het object van onderzoek plaats vindt beschreven dient te worden. Eén van die componenten kan zijn ‘aanleg’⁸⁶. Wanneer we het proces van de ontwikkeling, zoals bijvoorbeeld die van het godsconcept uit ons onderzoek, willen beschrijven, is het belangrijk om de relatie tussen twee of meer componenten, ‘groeiers’ in de terminologie van Van Geert, van het ontwikkelingssysteem te bestuderen (Van Geert 1991).

Het ogenschijnlijk absolute onderscheid tussen individu en omgeving, zoals onder andere door Piaget gehanteerd wordt, verdient een meer genuanceerde benadering. De locus van ontwikkeling verschuift van het individu naar de omgeving, en de interactie tussen beide. Met de omgeving wordt niet langer alleen bedoeld op de externe omstandigheden waarin het individu functioneert. De context kan een al dan niet gunstig klimaat bieden voor de ontwikkeling. Heller constateert ten aanzien van de religieuze ontwikkeling dat ‘...*formal religion and adults’ interpretations frequently act as go-between for the child and deity conception*’ (Heller 1986, 134). Ook de interne omgeving is van belang voor het object van onderzoek. Omgeving omvat alles dat zich bevindt buiten het domein en de dimensie(s) van de ontwikkeling van het onderzoeksobject. Reeds aanwezige kennis en vaardigheden - in een ander domein, in een andere dimensie - behoren eveneens tot de omgeving van het object waar het onderzoek zich op richt.

⁸⁶ Niet alleen het ontwikkelingsproces kan anders dan als een unilineaire proces gezien worden, ook het begrip aanleg wordt recent opnieuw gedefinieerd. Niet langer wordt aanleg beschouwd als een vaststaand genetisch gegeven, als product van een genetisch programma, maar aanleg wordt beschreven als een product van ontwikkeling: aanleg wordt niet overgedragen, maar geconstrueerd (Oyama, geciteerd door De Graaf, 1995). De constructie van aanleg vindt plaats in de relatie tussen twee of meer componenten van het ontwikkelingssysteem.

De hele omgeving is van belang voor dat ene facet van de ontwikkeling waarop in het onderzoek de aandacht gevestigd is en waarvan de ontwikkeling ontstaat in de relatie tussen de verschillende omgevingscomponenten. Hier is niet langer sprake van een unilineair proces van ontwikkeling, maar van een interactief en dynamisch proces tussen interne en externe omgevingsfactoren en het individu. De locus van ontwikkeling is gelocaliseerd in het dialogisch proces.

5.3.2.1 ontwikkeling: retrospectief of prospectief

In het voorgaande hebben wij beschreven dat de wortels van het ontwikkelingsconcept, zoals dat gehanteerd wordt binnen de hedendaagse ontwikkelingspsychologie, liggen bij de uitgangspunten van biologische en evolutionistische theorieën. In de loop van de tijd is echter ongewild de gedachte op de voorgrond komen te staan dat bepaalde vastliggende entiteiten, zoals aanleg en milieu, die ontwikkeling bepalen. Meer recent vraagt men opnieuw aandacht voor de idee van ontwikkeling als een proces dat ontstaat in relatie tot de componenten in de omgeving van het bestudeerde aspect van ontwikkeling. Daarbij wordt de term omgeving ruim opgevat en onderscheiden in externe omgeving en interne omgeving.

Naast het verschil in nadruk dat de ontwikkelingsmodellen leggen op entiteiten, en het verschil in locus van ontwikkeling, is de retrospectieve benadering een kenmerk van ontwikkelingstheorieën. Dat betekent dat men ontwikkeling beschrijft als een opeenvolging van specifieke ontwikkelingstoestanden, -fasen, of -stadia, bekeken vanuit de kenmerken van de gewenste eindtoestand (zie ook: Kwilecki 1988).

Retrospectieve ontwikkelingstheorieën nemen de beoogde eindtoestand als norm. Ontwikkeling ziet men in die modellen als een unilineair, unidirectioneel en irreversibel proces. Deze benadering van het begrip ontwikkeling, lijkt ontwikkeling voorspelbaar te maken. Men is op zoek naar algemeen geldende principes en kenmerken van ontwikkeling en ontwikkelingsstadia. Er is daarin slechts in beperkte mate ruimte voor interindividuele en interculturele variatie in het ontwikkelingstraject. Variatie tussen mensen en culturen ziet men eerder als een verstoring of afwijking van het normale ontwikkelingsproces.

Ontwikkeling is een verandering over de tijd. De Groningse psycholoog Breeuwsma beschrijft het verschil tussen retrospectieve en prospectieve conceptualisering van 'ontwikkeling', waarbij hij de theorie van Werner als uitgangspunt neemt (Breeuwsma 1993). Kenmerkend voor de prospectieve conceptualisering van ontwikkeling is, volgens Breeuwsma, de openheid naar de toekomst, het ontbreken van een vaststaand eindtijdstip en einddoel als norm. De onvoorspelbaarheid van het ontwikkelingsproces vloeit voort uit de afhankelijkheid van zowel persoons- als omgevingsgebonden factoren. Hij is van mening dat met de '*fractals* van Werner' alles over de onvoorspelbare regelmaat en de regelmatige onvoorspelbaarheid van ontwikkeling te zeggen is. Op de visie van Werner ten aanzien van het begrip 'ontwikkeling' gaan wij in de volgende paragraaf nader in.

5.3.2.2 ontwikkeling volgens Werner

De ontwikkelingspsycholoog Heinz Werner (1890-1964) herleidt ontwikkeling tot één mechanisme van ‘differentiatie en hiërarchische integratie’ (Breeuwsma 1993, 141). Hij introduceert daarbij het ‘orthogenetisch principe’ als grondvorm van ontwikkeling. In Werners beschrijving van ontwikkeling is niet een gewenste eindtoestand maar de globale begintoestand de norm. Hij spreekt van ontwikkeling wanneer er ten opzichte van die begintoestand sprake is van differentiatie en hiërarchische integratie, oftewel subordinatie. Differentiatie en integratie zijn de kernbegrippen in zijn concept van ontwikkeling. Zelf formuleert hij het als volgt: *‘Wherever development occurs, it proceeds from a state of relative lack of differentiation to a state of increasing differentiation, articulation, and hierarchic integration’* (Werner en Kaplan, in: Breeuwsma 1993). Werners uitgangspunt is dat bepaalde cognitieve mogelijkheden niet op een zeker moment (nog) afwezig zijn en pas later tot stand komen, maar dat de organisatie van die cognitieve mogelijkheden aanvankelijk nog ‘primitief, eenzijdig en rigide’ is (Breeuwsma 1993, 147). Werner stelt dat we van ontwikkeling kunnen spreken als de organisatie van cognitieve mogelijkheden op tijdstip t2 meer discreet, meer gearticuleerd, meer stabiel en meer flexibel is dan op het begintijdstip t1. Hij gebruikt ontwikkeling als een theoretisch heuristisch concept. In het ontwikkelingsproces onderscheidt hij drie stadia. In het beginpunt is er sprake van een globale organisatie, vervolgens ontstaat differentiatie in een analyseproces, waarna de onderscheiden delen opgenomen worden in een nieuw gecreëerd geïntegreerd geheel.

Als de mentale verschijnselen ongedifferentieerd zijn spreken we van syncretis. Dat is bijvoorbeeld het geval bij jonge kinderen voor wie droom en werkelijkheid door elkaar lopen en vloeiend in elkaar over gaan. Wanneer het kind die twee werelden als twee onderscheiden werkelijkheden kan ervaren dan noemen we dat discreet. Een geheel dat als één geheel wordt waargenomen is diffuus. Zodra daaraan afzonderlijke elementen in hun eigenheid gezien en benoemd kunnen worden, is het beeld gearticuleerd. Het begrippenpaar labiel en stabiel heeft betrekking op de manier waarop het individu het eigen aandeel aan de situatie waarneemt. We spreken van labiliteit als het beeld over dit eigen aandeel verandert wanneer de situatie verandert. Stabiel is de persoon als hij zichzelf onder wisselende omstandigheden op dezelfde manier als een eenheid kan waarnemen. Een handelingsrepertoire dat volgens een vast patroon plaats moet vinden is rigide van aard. Naarmate het gedrag meer afgestemd kan worden op steeds wisselende contexten, spreken we van een flexibel handelingsrepertoire.

De context omschrijft Werner als verschillende *spheres of reality*, dat is ‘de werkelijkheid zoals we die waarnemen als product van een actieve constructie’ (Breeuwsma 1993, 163). De interactie tussen het individu en de subjectief ervaren omgeving, is de motor achter ontwikkeling, volgens Werner. De interpretatie van het individu betreffende de objectieve werkelijkheid bepaalt welke aanpassing nodig is en waartoe zijn ontwikkeling zal leiden.

Ontwikkeling prospectief opgevat, zoals Werner dat doet, leidt niet tot objectieve criteria voor ontwikkelingsstadia naar een vaststaand doel. Ontwikkeling kan niet anders dan relatief beschreven worden, in termen van meer discreet, meer gearticuleerd, meer stabiel en meer flexibel, vergeleken met de zelfgekozen begintoestand op een zelfbepaald begintijdstip. Binnen deze benadering van

ontwikkeling is een diversiteit aan ontwikkelingstrajecten mogelijk, die gegeneerd worden volgens het orthogenetisch principe. Werner gebruikt daarvoor het beeld van *'fractals'*. Dit beeld biedt structureel aandacht voor de eigenheid die ieders individuele ontwikkeling vertoont. De afwijking is normaal, diversiteit de norm. De orde die in wetenschappelijk onderzoek gezocht wordt in de gevonden data 'dient er één te zijn die kan verklaren waarom het ontwikkelingsproces hobbels, wervels en rare sprongen vertoont' (Van Geert 1994).

Om recht te doen aan de openheid en de onvoorspelbaarheid van de ontwikkelingsgang in de levensloop die zoveel 'afwijkingen in de onderzoeksdata' oplevert, pleit Breeuwsma voor een prospectief begrip van ontwikkeling. Een dergelijke benadering neemt de beschreven begintoestand als ijkpunt, niet de beoogde eindtoestand zoals een theoretisch model die voorschrijft. De componenten van het ontwikkelingsproces zelf beïnvloeden het ontwikkelingsverloop. Ontwikkelingsstadia liggen niet op voorhand vast, maar laten zich gedurende het ontwikkelingsproces beschrijven. '*... the course of ... development may be more multilinear, the end state of development more problematic, and the nature of mature functioning more pluralistic than has commonly been supposed*' (Chandler in: Baltes, Reese & Lipsitt 1980).

Gezien de veelkleurige omgeving van onze leerlingenpopulatie, en daarbij het explorende karakter van ons onderzoek in aanmerking nemend, lijkt het prospectief ontwikkelingsperspectief een veelbelovend kader te bieden met behulp waarvan wij de veranderingen in de tijd van het godsconcept van kinderen van verschillende etniciteiten kunnen beschrijven. Alhoewel het op dit moment in de theorievorming van het prospectieve ontwikkelingsconcept ontbreekt aan heldere eenduidige criteria op grond waarvan de voortgang in het ontwikkelingsproces kan worden geformuleerd, zullen wij in de discussie van de analyse van de onderzoeksgegevens bezien of Werners kernbegrippen differentiatie en integratie goede diensten kunnen bewijzen bij het beschrijven van de relatieve veranderingen in het denken over God van kinderen van de beide scholen die aan het onderzoek hebben deelgenomen.

In het voorgaande zijn theoretische gezichtspunten ten aanzien van het begrip 'ontwikkeling' weergegeven. In ons onderzoek richten wij ons op religieuze ontwikkeling, in het bijzonder de ontwikkeling van het concept 'God'. Wij willen in de volgende paragrafen allereerst nader ingaan op de ontwikkeling van concepten.

5.4 Ontwikkeling van concepten

In het onderzoek naar de ontwikkeling van concepten neemt de Russische cultuurpsycholoog Vygotskij een belangrijke plaats in. Hij legt in zijn onderzoek de nadruk op het proces dat leidt tot de vorming van het concept (Vygotskij 1986; Van der Veer 1996). Met dat proces bedoelt hij de innerlijke bewerking van zintuiglijk opgedane indrukken. Werner (1948) stelt dat perceptuele processen voorafgaan aan cognitieve processen die uiteindelijk weer leiden tot conceptformatie. Daarbij sluit de gedachtegang van Piaget aan, dat concepten niet

alleen ontstaan uit het generaliseren naar aanleiding van waargenomen objecten (de perceptuele ontwikkeling), maar uit het verrichten van (denk)handelingen aangaande objecten (Piaget en Inhelder 1969, 44). Piaget beschouwt het symbolisch denken als voorafgaand aan het conceptueel denken. Het symbolisch denken noemt hij dan ook pre-conceptueel denken.

Het gaat in de ontwikkeling van het conceptuele denken volgens Vygotskij om meer dan het door het kind laten ontdekken van gemeenschappelijke eigenschappen van verschillende objecten uit de waarneming; Werner spreekt in een dergelijk geval van '*perceptual grouping*' (Werner 1948, 223). Werner zegt dat '*we may consider the activity of grouping in the perceptual field as an analogous process of conceptual classification; that is, the conceptual activity of arranging and ordering things according to identical characteristics is present here on the perceptual level*' (Werner 1948, 222). De wetten van configuratie op het perceptuele niveau gaan volgens hem vooraf aan de wetten van conceptuele eenheid.

In de opvatting van Vygotskij speelt de taal in het proces van de conceptformatie een cruciale rol. Het woord geeft in de communicatie tussen mensen het gemeenschappelijke in objecten en ervaringen weer, en wordt daarmee tot concept. Conceptformatie omvat echter meer dan alleen het leggen van verbanden van beneden naar boven: van de gescheiden objecten naar een generaliserende concepten als 'paraplu'-begrippen. Vygotskij onderscheidt drie fasen om te komen tot conceptueel denken.

In de eerste fase, die hij aanduidt met de term *incoherent coherence*, 'ongestructureerde samenhang', groepeerde het kind objecten op grond van subjectieve indrukken. Het kind rijgt dingen aan elkaar die vanuit een egocentrisch perspectief bij elkaar horen: tandenborstel, boterhamzakje, schoenen: de tandenborstel gaat mee naar school in een boterhamzakje, en als dat gepakt is doe je je schoenen aan om naar school te gaan. Werner spreekt hier van een primitieve vorm van classificatie op basis van *togetherness* (Werner 1948, 226). Dingen worden bij elkaar gegroepeerd niet op basis van abstracte tekens, maar '*according to participation in a concrete collective situation*' (Weigl geciteerd door Werner 1984, 228).

In de daaropvolgende tweede fase denkt het kind in complexen. Objecten worden nu samengevoegd op grond van reëel bestaande gelijkenissen tussen objecten (transductie op basis van overeenkomst) of op basis van verschil; en in een later stadium van ontwikkeling op basis van analogie. Een op één van die wijzen tot stand gekomen complex kan beschouwd worden als een 'familie' van objecten. Zoals bij een familienaam mensen gegroepeerd worden tot een familie, zo groepeerde het kind in deze fase objecten tot een complex. De overeenkomsten of verschillen tussen de objecten zijn feitelijk en concreet. De verbindingen binnen een complex kunnen ontstaan zijn op grond van associatie, of ze kunnen een oorzaak-gevolg keten vormen. Het kind kan zich echter steeds slechts op één aspect concentreren, met als gevolg dat bijvoorbeeld de tandenborstel voor het naar school gaan hoort bij het boterhamzakje, maar bij het naar bed gaan hoort de tandenborstel bij het zingen van een slaapliedje. Het groeperen van het kind kenmerkt zich door een gebrek aan consistentie, omdat het afhankelijk van de context een kwaliteit van een object kiest als startpunt voor het classificeren.

Vygotskij stelt dat volgens de klassieke psychologie concepten zich alleen maar op grond van familie-gelijkenis vormen. Op die manier verwoordt de Britse theoloog Goldman het ontstaan van concepten. Hij stelt dat al het denken plaats vindt aan de hand van waarnemingen, dat is *'a sensation which is selected and then perceptualised'*, een waarneming die wordt tot gewaarwording. Een gewaarwording is een persoonlijke interpretatie van de waarneming. Groepen van gewaarwordingen worden tot concepten. *'So men have to invent categories to make sense of the world and not to be overwhelmed by the variety of sensory experiences. Conceptualising thus makes more sense by reducing the complexity of experience'* (Goldman 1964, 11). Het concept is, aldus Goldman, het resultaat van het proces van waarneming, gewaarwording, categoriseren en labelen. Het label is bijna altijd een woord, waarmee Goldman aansluit bij Vygotskij met betrekking tot het belang van de rol van de taal in de vorming van concepten.

Waar Goldman spreekt van conceptueel denken, vindt volgens Vygotskij 'slechts' complex-denken plaats. Vygotskij beschrijft na het complex-denken een derde fase van het echte conceptueel denken. Daarvoor is het nodig dat het kind een kenmerk van een object kan losmaken uit het geheel, kan abstraheren, en die eigenschap onafhankelijk van de context in ogenschouw kan nemen. Dat ene kenmerk is stabiel en fungeert als criterium bij de beoordeling op grond waarvan met andere objecten een verbinding wordt gelegd. Andere objecten kunnen gaan behoren tot het concept op grond van een enkele van de context geïsoleerde eigenschap. *'In the purely conceptual act the elements of a group are thought of as concrete variations of an ideal the invariant properties of which constitute the abstract concept'*, schrijft Werner in 1948. Deze manier van conceptueel denken betekent nu dat sommige objecten buitengesloten worden, die bijvoorbeeld bij het complex-denken binnengesloten zouden zijn.

Werner maakt in de ontwikkeling van het conceptueel denken nog een onderscheid tussen *concrete abstraction* en *categorical abstraction*. Onder het eerste verstaat hij dat het kind op basis van één concrete egocentrische ervaring een aspect van het geheel isoleert en vervolgens het geheel overeenkomstig het ene element interpreteert. Dat gebeurt bijvoorbeeld als een kind dat nog niet alle kleuren kent, gekleurde kaartjes voor zich krijgt met de vraag de kleuren te benoemen. Bij het rode kaartje roept het kind 'brievenbus', omdat hij het woord voor de kleur rood nog niet kent. Dit lijkt veel op wat Werner noemt *metaphoric concepts* die ontstaan uit transpositie. Daarbij is een bekend object de basis voor het benoemen van een geheel nieuw object. Werner noemt als voorbeeld het woord *foot-shield* voor schoen. Van *categorical abstraction* spreekt Werner wanneer het kind kan onderkennen dat een object meer dan één eigenschap heeft, dat het ook onzichtbare eigenschappen kan hebben, en dat elke kwaliteit het startpunt van classificatie kan zijn.

De concepten ontwikkelen zich van aanvankelijk syncretisch van aard, dat is vloeïend, zonder duidelijke grenzen, middels een diffuse status, naar stabiliteit.

Communicatie in concepten vindt plaats door het gebruik van een gemeenschappelijk woord dat verwijst naar hetzelfde object dat zowel volwassene als kind in het hoofd heeft. Aanvankelijk 'praat de opgroeiende mens, zonder al teveel begrip en inzicht, godsdienstige en dogmatische uitspraken van volwassenen na' (Burggraaff 1996). Het kind gebruikt de woorden die

volwassenen hanteren om godsdienstige begrippen aan te duiden. We spreken in dat geval van verbalisme. Spontane opmerkingen van kinderen geven inzicht in de mate waarin en de manier waarop het kind zich het aangeleerde woord heeft eigen gemaakt, het heeft geïnternaliseerd⁸⁷. Het kind denkt echter hetzelfde ding in alle gevallen op een andere, een eigen kinderlijke, manier omdat het over andere mentale operaties beschikt dan de volwassene. De woorden die kind en volwassene in *mutual understanding* gebruiken, vallen samen wat betreft hun verwijzing naar het object, maar (nog) niet in de betekenis van het object. Deze vorm van verbalisme is te beschouwen als een noodzakelijke stap in de ontwikkeling van het conceptueel denken.

De flexibiliteit om gebruik te maken van verschillende niveaus van conceptualisering speelt een rol in de metafoorcompetentie. De ontwikkeling van de metafoorcompetentie stellen wij in de volgende paragraaf aan de orde.

5.5 Ontwikkeling van metafoorcompetentie

Voor het domein van de religieuze ontwikkeling, en daarbinnen in het bijzonder de door ons bestudeerde ontwikkeling van het godsconcept, is het van belang om behalve de cognitieve ontwikkeling ook de ontwikkeling van de creativiteit en de verbeelding in het onderzoek te betrekken. Wij beschouwen die als componenten van de omgeving waarbinnen de ontwikkeling van het godsconcept plaats vindt.

God is niet te kennen, zoals een object uit de waarneembare wereld om ons heen. Om over Hem te spreken, maken mensen gebruik van metaforen. Goldman veronderstelt dat een metafoor een uitspraak is die zowel een concrete als een abstracte betekenis heeft. Het kind krijgt zijns inziens toegang tot de niet-concrete betekenis, wanneer het de leeftijd heeft bereikt waarin het formeel-operationeel heeft leren denken. Er is sinds Goldman zijn onderzoek verrichtte veel geschreven over de aard van metaforen, en de verstaanbaarheid en toepasbaarheid ervan door jonge kinderen (Ortony, 1975; Soskice, 1985; Kogan & Chadrow, 1986). De metafoor wordt in deze meer recente theorievorming niet langer als een op zichzelf staande uitspraak beschouwd, waaraan een concrete betekenis dan wel een abstracte betekenis gegeven kan worden. Men ziet de metafoor als een onderdeel van een groter geheel. De aandacht wordt gevestigd op het belang van de context waarin de metafoor gebruikt wordt. Het is niet de metafoor zelf die een concrete en een abstracte betekenis heeft. Het is de context waarin de uitspraak plaatsvindt, die bepaalt of de betreffende uitspraak letterlijk opgevat kan worden, of dat het letterlijk opgevat een onzinnige uitspraak is. In dat spanningsveld groeit het besef van de mogelijkheid van een metaforische verstaanswijze. Het blijkt dat een dergelijke spanningsvolle uitspraak verschillende associatienetwerken activeert (Soskice, 1985). Wanneer er van elkaar verschillende associatienetwerken worden opgeroepen, spreekt men van een metafoor. De vaardigheid die vereist is voor het begrijpen van de metafoor is niet, zoals

⁸⁷ Met internalisatie bedoelen wij niet 'het overplanten van iets van een extern naar een intern vlak, maar ... het proces waarbij het interne vlak wordt gevormd'. (Ed Elbers in gesprek met James V. Wertsch, in: *Psychologie en Maatschappij*, jaargang 12, nummer 1, maart 1988).

Goldman veronderstelde, die van het abstract verstaan, maar het kunnen transformeren van het ene associatienetwerk naar het andere. Howe (1978) legt er de nadruk op dat het bij het verstaan van de religieuze taal, die bestaat uit metaforen om het onuitsprekelijke te verwoorden, gaat om het kunnen switchen van de ene context naar de andere en het begrijpen van de uitspraak in het licht van een visioen. Het visioen, het koninkrijk van God, en andere godsdienstige en religieuze begrippen, zijn idealisaties waarin het heden wordt gecontrasteerd met een ideale orde. De ideale orde bestaat in onze verbeelding, zij is niet of slechts stamelend en tastenderwijs in woorden te vangen. De metafoor slaat een brug: van het ene, benoembare, betekenisveld naar het andere, niet te verwoorden, betekenisveld (Ortony, 1975). De toehoorder, het kind, dient over de vaardigheid te beschikken om te transformeren van het ene betekenisveld en associatienetwerk naar het andere, waarmee het de metafoor als beeld-taal kan begrijpen. Associëren en transformeren zijn vaardigheden behorend tot het domein van de creativiteit en de verbeelding, die zich ontwikkelen in de loop van de kinderjaren.

5.6 Religieuze ontwikkeling

De theorie van de cognitieve ontwikkeling, zoals Piaget die heeft geformuleerd, hebben wij in het voorgaande aan de orde gesteld omdat zij van groot belang is geweest in het onderzoek naar de religieuze ontwikkeling en ontwikkeling van godsdienstige concepten. Het onderzoek hiernaar, en het op grond daarvan ontwikkelde gedachtegoed van de Britse theoloog Ronald Goldman, is een Piaget-georiënteerd project. Wij besteden in de volgende paragraaf allereerst aandacht aan het werk van Goldman uit 1964. Zijn onderzoek is in de jaren daarna een bron van inspiratie geweest voor een groot aantal onderzoekers op het gebied van onder meer de morele ontwikkeling, de ontwikkeling van het perspectiefnemen en de religieuze ontwikkeling.

De populatie van ons onderzoek naar de ontwikkeling van het godsconcept, bestaat in de eerste fase van het onderzoek uit kinderen in de bovenbouw van de basisschool, in de leeftijd van acht tot en met twaalf jaar. Om een beeld te krijgen van hoe kinderen over 'God' kunnen denken, schetsen wij de visies op de religieuze ontwikkeling van kinderen in deze leeftijd, zoals die gegeven is door de theologen Goldman, Fowler, en Oser en Gmünder.

5.6.1 religieuze ontwikkeling bij Goldman

In zijn denken over ontwikkeling gaat Goldman er van uit dat de ontwikkeling van het religieus denken verloopt overeenkomstig de stadia die Piaget in zijn theorie onderscheidt. Namelijk van concreet naar abstract. Goldman onderkent wel dat er een verschil is wat betreft de ervaringen waarop de vorming van de concepten gebaseerd is. *'Religious percepts and concepts are not based upon direct sensory data, but are formed from other perceptions and conceptions of experience'* (Goldman 1964, 14). Desalniettemin verloopt de ontwikkeling van het religieuze denken volgens hem op dezelfde manier als bij het gewone denken: *'Religious thinking is thinking directed towards religion'* (Goldman 1964, 10). Religieus denken is afhankelijk van ervaringen op verschillende gebieden, aldus Goldman. Losstaande directe ervaringen op diverse terreinen verbinden zich met

elkaar in het religieuze concept. Religieuze concepten zijn gegrond in analogie en metafoor. Een concept dat het kind eerder kan begrijpen dan dat hij het zelf kan verwoorden en adequaat kan gebruiken, leidt tot verbaliseren. Verbaliseren, ‘papegaaien’, is volgens Goldman een voorwaarde voor de verdere ontwikkeling van het concept, want *‘the child’s ultimate representation of the world is in the form, chiefly, of verbal concepts and these can be examined and corrected through social interaction ... it is through verbal concepts that the child builds an accurate picture of his environment’* (Beard in: Goldman 1964, 47). Goldman stelt dat dit des te meer geldt voor religieuze concepten.

Concepten ontstaan volgens Goldman niet alleen als gevolg van intellectuele activiteiten, *‘concepts are formed with emotional overtones and this is particularly true of religious concepts’* (Goldman 1964, 16). Concepten zoals ‘vader’, ‘liefde’, ‘veiligheid’ hebben hun wortels in vroege emotionele ervaringen. ‘God’ omvat volgens Goldman het beste van de mens, verwoord in religieuze taal, gebruik makend van analogieën en metaforen. Het concept ‘God’ ontstaat in een *‘constant interchange and interfusion of feelings, morality, esthetics and language with thinking’* (Goldman 1964, 18). Als dat niet plaats vindt, blijft ‘God’ een verbalisme.

Het klinisch interview neemt, naast vragenlijsten, een centrale plaats in in het onderzoek van Goldman. In zijn onderzoek richt hij zich op de ontwikkeling van het denken ten aanzien van godsdienst en de godsdienstige concepten van Engelse schoolkinderen tussen zeven en zeventien jaar. Goldman is aan zijn onderzoek begonnen uit zorg over het effect van het godsdienstonderwijs (*Religious Education*, in het vervolg van zijn studie aangegeven met: RE; Goldman 1964, xi). Goldman wil met zijn onderzoek in de eerste plaats inzicht verschaffen in de aard van het kinderlijke denken. Ten tweede richt zijn onderzoek zich op de wijze waarop centrale godsdienstige concepten zich ontwikkelen. Hij stelt zich de vraag wat het kenmerk is van concepten behorend bij verschillende stadia in de ontwikkeling van het denken van kinderen. Goldman’s praktische doelstelling is vervolgens om het godsdienstonderwijs te laten aansluiten bij het denken van de kinderen. *‘To know what a child is able to grasp intellectually is a surer foundation for education than to know only what adults feel the child ought to grasp’* (Goldman 1964, xi). Goldman concentreert zich op de relatie tussen de structurele ontwikkeling in het denken, en de ontwikkeling van godsdienstige concepten. De cognitieve ontwikkeling geeft zijns inziens de grenzen aan voor de religieuze conceptualisatie door kinderen, die van harte hun best doen om grip te krijgen op iets dat kennelijk door hun opvoeders van groot belang geacht wordt (1964, 2). Hij maakt deze keuze in zijn onderzoek, omdat het volgens hem de taak van de leerkracht is *‘to communicate truths on an intellectual plane, whereby thinking is engaged at as high a level as the ability of the pupil will allow’* (1964, 3).

Goldman gaat er van uit dat religieus denken in essentie ‘gewoon’ denken is, maar dan met betrekking tot godsdienstige inhoud in plaats van zaken uit het leven van alledag. *‘Religious thinking is no different in mode and method from non-religious thinking’* (1964, 3). De structuur van het denken is zijns inziens in beide gevallen hetzelfde. Wat de vorming van concepten betreft baseert Goldman zich op W.E. Vinacke (1952). Die stelt dat concepten niet rechtstreeks

voortvloeien uit de zintuiglijke waarneming, maar uit de bewerking en interpretatie ervan. In het leven van alledag doet het kind door middel van de zintuigen ervaringen op, waaraan het betekenis geeft. Het proces begint bij de ervaring, die waarneming (perceptie) is en daarna tot gewaarwording wordt. Op grond daarvan krijgt het concept vorm. Het concept is de naam, de symbolische weergave van de onderlinge overeenkomst tussen de waarnemingen. De waarnemingen ordent het kind eerst in eenvoudige klassen van gewaarwordingen en later in meer complexe. In deze klassen van concepten ontstaat na verloop van tijd een onderverdeling in concrete en abstracte concepten, en in religieuze concepten. Er is één groot verschil tussen de concrete en abstracte concepten aan de ene kant en de religieuze concepten aan de andere kant. Religieuze ervaringen en gewaarwordingen zijn niet gebaseerd op zintuiglijke maar op andersoortige ervaringen. Deze andersoortige ervaringen worden tot een religieuze ervaring door de interpretatie van het kind, dat daartoe komt op grond van eerdere ervaringen en reeds aanwezige concepten.

Zoals het kind dat appels bij elkaar optelt, een wiskundige-in-de-dop is, of het kind dat z'n eerste woordgrapje maakt een dichter-in-de-dop is, zo is hij ook een theoloog-in-de-dop, aldus Goldman. Het kind heeft zijns inziens nog een lange weg te gaan voordat hij op een volwassen niveau kan denken over godsdienst (Goldman 1964, 5). De ontwikkeling hangt voor een deel af van de cognitieve ontwikkeling van het kind, en voor een ander deel van de mogelijkheden om veel verschillende ervaringen op te doen. Wat betreft de cognitieve ontwikkeling baseert Goldman zich op het gedachtegoed van Piaget. De rijkdom aan ervaringen zal het kind in staat stellen de taal van metaforen en analogieën te verstaan, die vaak gebruikt wordt als mensen over God en hun religieuze ervaringen vertellen. Een kind dat thuis godsdienstig wordt opgevoed, kent meer momenten van categorisering van religieuze ervaringen, dan een kind in een gesecculariseerd thuismilieu.

Aan het cross-sectionele onderzoek van Goldman nemen, na een vooronderzoek, tweehonderd leerlingen van zogenoemde *state schools* deel⁸⁸. Goldman toont elk kind vijf eenvoudige, neutrale, pentekeningen, waaronder een tekening van een biddend kind en een tekening van een kerk. Op die manier prikkelt hij de kinderen in de setting van een klinisch interview tot het doen van uitspraken over godsdienstige zaken. Daarnaast biedt hij de kinderen drie verhalen aan uit de godsdienstige traditie. Uit de interviews met de kinderen naar aanleiding van de tekeningen, zijn in het vooronderzoek de volgende concepten naar voren gekomen: het concept 'kerk', het concept 'gebed', en het concept 'bijbel'. Uit de vragenlijsten die kinderen hebben ingevuld naar aanleiding van de aangeboden bijbelverhalen zijn - eveneens in het vooronderzoek - de volgende belangrijke onderwerpen genoemd: het concept 'God', de relatie van elk mens tot God, de relatie van groepen mensen tot God, Jezus, wonderen, en de autoriteit van de bijbel. De manier waarop de kinderen deze begrippen verwoorden, vergelijkt Goldman met theologische concepten, en met de kenmerken van het denken zoals

⁸⁸ Kinderen van rooms-katholieke en joodse ouders, kleurlingen en kinderen van niet-Engelse origine zijn uitgesloten van de onderzoekspopulatie. Zij worden beschouwd als '*a source of possible bias to the sample*' (Goldman 1964, 40).

Piaget die beschrijft in zijn model van de ontwikkeling van het denken van kinderen.

Goldman stelt op basis van zijn onderzoeksbevindingen vast dat conceptualisering van het abstracte begrip 'God' bij basisschoolkinderen plaats vindt op het concreet-operationele niveau, zoals dat door Piaget is beschreven. In dat stadium vindt hij bij kinderen het in het concrete denken passend antropomorf godsconcept. Tot ongeveer tienjarige leeftijd stellen kinderen zich God fysiek voor, met nadruk op zijn menselijke verschijning. *'To the younger child God is seen in purely physical and human terms'* (Goldman 1964, 89). Daarna, signaleert Goldman, komt het kind in een overgangsfase tussen mythisch en logisch denken. Deze overgangsfase situeert hij op de grens van het concreet-rationele denken en het formeel-rationele denken, zoals dat door Piaget is onderscheiden. Op deze leeftijd voegt het kind bovennatuurlijke elementen toe aan het menselijke beeld van God. Het laatste stadium dat Goldman beschrijft is het stadium van het abstract-religieus denken. Goldman gebruikt de term abstract denken voor wat Piaget benoemt als het formeel-operationeel denken. Het kind is dan in staat te denken los van de concrete situatie, en zonder zich te laten belemmeren door de beperkingen van de concrete context. Kinderen denken volgens Goldman in dit stadium op twee niveaus: op het theologische niveau gelden de bijbelverhalen die vertellen over Gods handelen in de wereld. Het andere niveau is samengesteld uit een groeiend aantal wetenschappelijke concepten.

Goldman signaleert de problematiek van de overgangsfase waarin het oudere basisschoolkind kan komen, namelijk de overgang tussen mythisch en logisch denken, op de grens van het concreet-operationele denken en het formeel-operationele denken. God is als een mens met meer dan menselijke mogelijkheden, *'Like Jesus doing miracles with his disciples'*, zegt één van zijn onderzoekskinderen (1964, 90). Bij een kind dat zoekt naar nieuwe verklaringen omdat de oude verklaringen niet meer voldoende bevredigen en dat het concreet-operationele stadium bijna achter zich heeft, ontstaat de noodzaak het mythisch denken in overeenstemming te brengen met het logisch/wetenschappelijke denken. Goldman gaat er vanuit dat een bijbelverhaal in deze overgangsfase in de letterlijke interpretatie niet meer voldoet. De nieuwe denkstructuren die zich ontwikkelen openen voor het kind de mogelijkheid toegang te krijgen tot de religieuze betekenis van het verhaal. Het kind creëert voor zichzelf in deze overgangsfase een antropomorf godsbeeld, waarbij hij als analogieën de beste menselijke eigenschappen kan gebruiken om God te beschrijven. God wordt nu niet meer, zoals in de voorafgaande fase, gekenmerkt door supermenselijke eigenschappen, maar door supramenselijke eigenschappen. Het oudere basisschoolkind, zegt Goldman, *'... thinks of God not only as superhuman but suprahuman, where human analogies about the divine nature are made with clear recognition that they are only analogies'* (1964, 87). *'Finally, older and more able pupils tend to reject a visualised concept. 'You can't describe God because he can't be seen'* (1964, 91). Goldman citeert deze uitspraak doelend op een mogelijk te bereiken eindstadium in de ontwikkeling van het concept 'God', waarbij het concrete gepersonifieerde godsbeeld plaats heeft gemaakt voor een abstract godsbeeld.

De mogelijke factoren die van invloed zijn geweest op de antwoorden van de onderzoekspopulatie heeft Goldman slechts zijdelings in zijn onderzoek betrokken en hij is daarover in zijn conclusies kort. Kerk- of zondagschoolbezoek heeft nauwelijks invloed op het religieuze denken van de kinderen. *'Attendance may help many, and non-attendance may hinder some'* (Goldman 1964, 210). Wat betreft de ondersteuning van ouders bij de religieuze opvoeding zijn de resultaten opvallender. Alhoewel op zeer eenvoudige wijze is vastgesteld of er sprake was van een positieve houding van de ouders ten aanzien van godsdienst, namelijk door een plus of min voor al dan niet regelmatig kerkbezoek, is de invloed ervan duidelijk. Kinderen waarvan de ouders naar de kerk gaan, scoren hoger wat het religieus denken betreft, én wat het concept 'kerk' en 'bidden' betreft, dan de kinderen waarvan de ouders niet naar de kerk gaan. Ook het godsdienstig gedrag van het kind zelf heeft een positieve invloed op de ontwikkeling van het religieus denken en de godsdienstige concepten. Uit de onderzoeksresultaten van Goldman blijkt geen significant verschil tussen jongens en meisjes wat de ontwikkeling van het religieus denken betreft. Of bekendheid met de bijbelverhalen een rol speelt in het begrijpen ervan op concreet dan wel abstract niveau, daarover kan Goldman geen eenduidige uitspraken doen. Hij signaleert een trend: *'With younger children, there appears to be a slightly better scoring with familiarity. This may be due to familiarity with words, names and situations ...'*

Op grond van zijn onderzoeksresultaten doet Goldman enkele aanbevelingen voor het godsdienstonderwijs, waar hij in zijn latere publicatie *'Readiness for Religion'* (1974) uitvoeriger op in gaat. Goldman concludeert dat de bijbelverhalen zoals hij die in dit onderzoek gebruikt heeft eigenlijk niet verteld kunnen worden aan kinderen vóór het laatste jaar van de Junior School. Wat betreft het verhaal van Mozes en de brandende braamstruik zegt Goldman: *'At a most conservative estimate the last year in Junior school for the most able pupils may be the earliest time when this story can be understood at a satisfactory level'* (Goldman 1964, 221). Natuurlijk, zo zegt hij, kunnen we ons de vraag stellen of kinderen het verhaal niet op een intuïtief en emotioneel niveau kunnen verstaan. Goldman stelt echter: *'we only report what is evidently the minimum age at which understanding of the stories at a religious level begins'* (1964, 222). Hij gaat daarbij impliciet uit van een verstaan van bijbelverhalen zoals Anglicaanse volwassenen dat doen. Goldman concludeert op grond van zijn onderzoeksresultaten dat bepaalde verhalen beter niet verteld kunnen worden totdat het denken van de kinderen zich ontwikkeld heeft op formeel-operationeel niveau.

Goldman gaat uit van het religiebegrip zoals James dat heeft omschreven, namelijk *als 'the feelings, acts and experiences of individual men in their solitude, so far as they apprehend themselves to stand in relation to whatever they may consider the divine'* (James 1961, 42). Goldman stelt dat *the divine*, het goddelijke, in de Engelse cultuur wordt verstaan als de godheid en meer specifiek in termen van het christelijke godsconcept zoals dat is geopenbaard in het bijzonder in de menswording van God in Zijn Zoon Jezus (Goldman 1964, 4).

Een andere invulling aan religie geeft de Amerikaanse theoloog James Fowler. Hij gebruikt het ruimere begrip *faith*. Fowlers theorie over *faith development* komt in de volgende paragraaf ter sprake.

5.6.2 religieuze ontwikkeling bij Fowler

Religieuze ontwikkeling is in de terminologie van de James Fowler *faith development*. Onder *faith* verstaat hij 'a person's or group's way of moving into the force field of life. It is our way of finding coherence in and giving meaning to the multiple forces and relations that make up our lives. Faith is a person's way of seeing him- or herself in relation to others against a background of shared meaning and purpose' (Fowler 1981, 4). De Leidse godsdienstpsychologe Alma omschrijft het begrip *faith* als de manier waarop het individu zichzelf, anderen en de wereld ervaart als verbonden met en beïnvloed door (wat gehouden wordt voor) de kern (*ultimate conditions*) van het bestaan (Alma 1993, 36). Zij baseert zich daarbij mede op de Nijmeegse godsdienstpsycholoog Van der Lans.

Faith en *religion* zijn voor Fowler twee verschillende begrippen, waarbij hij zich voor de toelichting van het onderscheid tussen die twee termen baseert op Wilfred Cantwell Smith. *Religion* is bij Fowler wat in het Nederlands met de term 'godsdienst' bedoeld wordt, dat is de opeenstapeling van verscheidene geloofsuitdrukkingen uit verleden en heden, die vorm heeft gekregen en nog steeds krijgt in verhalen, symbolen en rituelen. '*Religion is constituted by the forms faith shapes for expressing, celebrating and living in relation to the ultimate environment as faith has imagined it in the past and images it now*' (Fowler 1981, 27). Mensen voelen zich daardoor aangesproken: '*Like a dynamic gallery of art, living cumulative tradition in its many forms addresses contemporary people and ... awakens present faith*' (1981, 9). Begrippen en uitspraken die ten aanzien van *faith* geformuleerd zijn, benoemt Fowler met de term *beliefs*, dat is 'geloofsleer'. Hij zegt '*Belief or beliefs try to bring to expression what faith sees as it images an ultimate environment*' (1981, 27). *Belief* 'verschafft mensen woorden, handelingen, gebaren en gedachten voor de omstandigheden waarin zij niet weten wat te zeggen, wat te doen, wat te denken' citeert Jacques Janssen Fowler in zijn oratie (Janssen 2002). Voor Fowler is *faith* een manier van kennen. Hij onderscheidt daarin twee vormen. De ene manier is het kennen en inpassen in de cognitieve structuur van relevante begrippen, en de andere het zich be-kennen tot de inhoud van die begrippen. Over de ontwikkeling van de integratie van die vormen van kennen heeft hij zijn theorie geformuleerd. Hij weet zich daarbij, behalve door Piaget, Kohlberg en Selman, in belangrijke mate geïnspireerd door Erik Erikson (Fowler 1981). Wij geven hieronder beknopt zijn theorie weer, en volgen daarbij zijn indeling in zeven stadia.

Fowler's eerste stadium in zijn theorie noemt hij stadium nul. Hij noemt dat het stadium van het ongedifferentieerd geloven. Hij stelt dat in die fase de basis gelegd wordt voor het kunnen vertrouwen op de ander en het kunnen aangaan van relaties.

Het volgende stadium, stadium één, noemt Fowler het intuïtief-projectieve stadium, dat wordt gekenmerkt door het gemak waarmee fantasie en werkelijkheid in elkaar over kunnen gaan. Zij vormen voor het kind samen één ongedeelde ervaring. Het vermogen om in beelden te denken kent nog niet de beperking van het realiteitsbesef. In stadium één vormen zich de beelden, die

vooraf gaan aan de concepten welke met name in stadium twee en drie vorm krijgen. Het beeld, zegt Fowler, verenigt in zich *'information and feelings, it holds together orientation and affectional significance. As such, images are prior to and deeper than concepts'* (Fowler 1981, 26).

In stadium twee, het mythisch-letterlijke stadium, kunnen en willen kinderen onderscheid maken tussen echt en alsof. Het kind houdt van verhalen en gaat er helemaal in op. Na afloop van het verhaal komt uit oprechte nieuwsgierigheid zijn vraag: 'Is het echt gebeurd?'. Reflecteren op het verhaal, er betekenissen in ontdekken en aan toekennen, behoort nog niet tot de mogelijkheden. Het kind kan in dit stadium zelf verhalen vertellen om eigen ervaringen in een coherent geheel te plaatsen. Op deze leeftijd kan het kind zich verplaatsen in het standpunt van een ander, hetgeen betekent dat hij ook een perspectief van een ander, en dus ook van God, kan innemen. Wederkerigheid is kenmerkend voor de manier waarop het kind in stadium twee denkt over relaties, zo ook in de relatie tot God. God is *'invariably sending bad fortune to bad people and sending good fortune to the virtuous'* (1981, 142). Het kind heeft een antropomorf godsbeeld. Het kind maakt zich de verhalen, symbolen en rituelen eigen die hij leert kennen in zijn omgeving. Daarmee laat hij zien bij die bepaalde leef- en/of geloofsgemeenschap te horen. Het kind gebruikt de aangereikte concepten. Dat maakt soms de indruk van 'napraten', maar dat is, zegt Fowler, *'...not merely parroting, but [it means] that she has passed the meanings they [the parents] shared with her through the filters of her own structures of knowing and valuing and that we are getting her first formulations on these matters'* (1981, 140). De verhalen en de symbolen die het kind zich eigen maakt verstaat hij letterlijk en ééndimensionaal, vandaar de term 'letterlijk' in de omschrijving van dit stadium.

De overgang naar het volgende stadium vindt plaats onder meer doordat het kind zich bewust wordt van de tegenstrijdigheid in de verschillende verhalen die hij hoort, zoals bijvoorbeeld in het verhaal van de Schepping en dat van de evolutie. Stadium drie noemt Fowler het stadium van het synthetisch-conventioneel geloven. Deze wijze van geloven geeft de pre-adolescent de mogelijkheid uit het verhaal te stappen, er de betekenis van te onderkennen, en daarop te reflecteren. Perspectiefwisseling vindt plaats naar de positie van de ander, zodanig dat daarin ook betrokken is de eigen persoon zoals die door de ander wordt waargenomen. Wat de ander van de eigen persoon denkt is zó belangrijk dat men wel spreekt van de *'tyranny of the "they"'* (1981, 154). Daarom noemt Fowler dit stadium 'conventioneel', want de jong-volwassene hecht groot belang aan het voldoen aan de conventies waaraan ook de anderen zich houden. Hij wil er bij horen, geaccepteerd worden om wat hij is. Wat God betreft is er in stadium drie sprake van een *'... hunger for a God who knows, accepts and confirms the self deeply ...'* (1981, 154). In stadium drie vallen het symbool en het gesymboliseerde samen. Daarin is deze stage 'synthetisch', er vindt geen kritische analyse plaats van het zich eigen gemaakte (gesymboliseerde) waardensysteem.

Kenmerkend voor stadium vier, het stadium van het individuatief-reflectief geloven, zegt Fowler, is dat symbool en het gesymboliseerde van elkaar gescheiden kunnen worden, zodat er persoonlijke waardering kan ontstaan voor andere symbolen (uit bijvoorbeeld andere culturen) voor een soortgelijke

gesymboliseerde ervaring. De relativering van het eigen symboolsysteem is voor sommigen een impuls tot verdere groei, voor anderen te verwarrend. Dat laatste zou er de oorzaak van kunnen zijn dat dit stadium voor velen het eindstadium is.

Conjunctief is het begrip dat Fowler gebruikt als kenmerkend voor het vijfde stadium van zijn theorie. Daarmee verwijst hij naar de manier waarop het symbool en het gesymboliseerde op een nieuwe manier tot elkaar komen. Symbolische kracht en conceptuele betekenis herenigen zich in een tweede naïviteit waarin *'symbolic power is reunited with conceptual meanings'* (Fowler 1981, 197).

Het laatste stadium, stadium zes, geeft Fowler als kernwoord 'universeel' mee. Daarmee geeft hij aan dat mensen in stadium zes de behoeften en belangen van de lokale gemeenschap overstijgen, en zich richten op het welzijn van de mensheid in zijn geheel.

Fowler gaat er van uit dat er een spiraalsgewijze ontwikkeling plaats kan vinden van stadium nul tot stadium zes, waarbij elk stadium verbonden is met het voorgaande. Elk stadium betekent een structurele verandering in het denken. Zijn theorie is, evenals die van Piaget, normatief. Het zevende en laatste stadium is het einddoel. Bij Piaget is dat de volwassene zoals die denkt en functioneert, bij Fowler representeren enkele grote voorbeelden het ideaal van wat hij noemt stadium zes, zoals Ghandi en Martin Luther King. Zelf schrijft Fowler ten aanzien van de normativiteit: *'In the domain of faith the assertion that more developed stages are in significant ways more adequate than less developed ones has to be made with even greater cautions and qualifications than in the cognitive or moral reasoning spheres. Yet we cannot (and will not) avoid making and trying to corroborate that claim'* (Fowler 1981, 101). Het optreden van structurele veranderingen is, zo stelt Fowler, voor een belangrijk deel leeftijdsgebonden, waardoor het zeer onwaarschijnlijk is dat een bepaalde structurele verandering vóór een bepaalde leeftijd optreedt. In meerdere leeftijdsgroepen vindt Fowler bij personen een vorm van *faith* dat meerdere stadia omvat (Wulff 1997, 403/404). Naast de structurele veranderingen heeft Fowler ook aandacht voor de inhoud van het denken, waarmee hij doelt op de *god values* waartoe mensen zich bekennen (Fowler 1981, 4). Hij verstaat daaronder die zaken of personen die grote waarde voor mensen hebben, die zij echt wáár willen laten worden.

Zoals uit het voorgaande blijkt heeft Fowler de relatie beschreven die mensen ontwikkelen ten aanzien van wat hen gaande houdt en wat zin geeft aan hun leven. Hij spreekt van de ontwikkeling van het kennen van, en het bekennen tot, *beliefs* en noemt dat in een omvattend begrip *faith development*. Twee Duitse theologen, Fritz Oser en Paul Gmünder, spreken van 'de relatie tot God of *'das Letztgültige'* '. In de volgende paragraaf beschrijven wij hun visie op religieuze ontwikkeling.

5.6.3 religieuze ontwikkeling bij Oser en Gmünder

Oser en Gmünder citeren Waardenburg (1980) en beschrijven het religieuze als datgene *'... das über oder unter der alltäglichen Wirklichkeit und ihrer gängigen Wahrnehmung liegt, und zugleich weist sie vorwärts, womit sie es ermöglicht, das Leben weiterzuführen'* (Oser en Gmünder 1984, 67). Zij concentreren zich op de ontwikkeling van de algemene beoordeling van religiositeit. Oser beschrijft dat

als de manier waarop mensen een verbinding leggen tussen de ervaren werkelijkheid en wat die werkelijkheid te boven gaat en zin en richting aan hun leven geeft; hij spreekt van *'religious construction'* (Oser 1991). *'Religious construction'*, zegt hij, is waarneembaar in het gebed en in de betekenis die verhalen en rituelen krijgen. Het is de vaardigheid om gebeurtenissen in het leven religieus te interpreteren. De ervaring van het religieuze geeft richting aan het leven van de mens. Het vormt een onherleidbaar kader van waaruit hij aan alledaagse ervaringen zin verleent. Oser en Gmünder gebruiken daarvoor de term *'das Letztgültige'*, *'the Ultimate'*; christenen en moslims spreken van God. Het subject verhoudt zich tot die andere werkelijkheid, *das Letztgültige*, en laat zich erdoor bepalen.

Ontwikkeling ziet Oser als: *'transformations in the way individuals define their relationships to God or some Ultimate Being in concrete situations'* (Oser 1991). Ontwikkeling kent naast positieve connotaties ook negatieve aspecten. Als God beïnvloedbaar (b)lijkt voor bepaalde zaken, maar andere dingen niet kan bewerkstelligen, is het vertrouwen in de almachtige God die voor alles zorgt geschonden. Vooruitgang brengt ook verlies (Döbert 1988, 149). De cognitieve ontwikkeling fungeert volgens hem als een filter in de mogelijkheden van het individu tot *'religious construction'*. Uit deze omschrijving blijkt dat Oser en Gmünder zich niet richten op de religie in haar historische verschijningsvorm, maar op de persoonlijke religieuze identiteit.

Zeven polaire dimensies onderscheiden zij in de religieuze oordeelsvorming, waaronder vertrouwen en onzekerheid, het heilige en het profane, en eeuwigheid en eindigheid (Oser 1991; Ploeger, 1993, Döbert 1988;). Deze dimensies zijn aanwezig in religieuze teksten en laten ont-dekken met behulp van de hermeneutische analyse. Oser en Gmünder onderscheiden in hun theorie zes fasen in de ontwikkeling van het leggen van de relatie tussen de werkelijkheid zoals die zich voordoet, en de andere werkelijkheid: *'das Letztgültige'*, *'the Ultimate'* of *'God'*.

In stadium nul, zeggen Oser en Gmünder, is het kind nog niet in staat de verschillende krachten die om hem heen werkzaam zijn en zichzelf, van elkaar te onderscheiden. Oser en Gmünder spreken in dit stadium van een voorreligieuze zijns-wijze.

In het eerste stadium gaat het kind er van uit dat krachten van buitenaf (*the Ultimate*, God) hem leiden en sturen. De regels van de ouders beschouwt het kind als van God afkomstig. De almacht en de autoriteit van God overheersen in het denken over God. *Deus ex machina* is de aanduiding voor deze fase. De mens is heteronoom, voltrekker van goddelijke wilsbesluiten. Alles wat de mens overkomt, komt van God, en is straf dan wel beloning van de daden van de mens. Het eigen initiatief van de mens krijgt in de tweede stadium een plaats in het denken over God. De mens kan de straf en beloning van God beïnvloeden door bepaalde handelingen wel of juist niet uit te voeren. Door te bidden, rituelen uit te voeren, en goede daden te verrichten kan de mens invloed uitoefenen op Gods straffen dan wel Zijn belonen. 'Ik' en 'het goddelijke' zijn van elkaar gescheiden, wat betekent dat 'ik' met 'het goddelijke', met God kan communiceren, Hem gunstig kan stemmen. Gebeurtenissen die plaats vinden krijgen betekenis als door

God gegeven beloning of straf. De wederkerigheid van ‘voor wat, hoort wat’ speelt daarin een rol; *do ut des* is het kernwoord voor deze fase.

God krijgt in de derde fase een plek die losstaat van de autonome mens. Er ontstaat een twee-rijken-leer: het goddelijke en de wereld van de mens zijn volkomen van elkaar gescheiden. Het kind maakt onderscheid tussen gebeurtenissen die binnen zijn bereik vallen en waaraan hij iets kan doen, en dingen die buiten zijn bereik vallen en waaraan hij niets kan doen. Dat laatste wijst het kind toe aan Gods bereik. Beïnvloeding daarvan is niet aan de orde, want de twee bereiken van God en mens raken elkaar niet (meer). Oser en Gmünder geven aan deze fase het kernwoord ‘deïsme’ mee. God grijpt niet (meer) in in het leven van mensen. De wereld van ‘het goddelijke’ en de wereld van de mens zijn gescheiden compartimenten. De mens kan nu besluiten zich van het bereik van God af te wenden of toegewijd gelovige te zijn.

In de vierde fase voelt de mens zich verbonden met God als de grond van het bestaan, door Oser en Gmünder aangegeven met het woord ‘correlatie’. Het immanente en het transcendente zijn met elkaar verbonden. De zelfstandigheid van de mens en diens eigen verantwoordelijkheid zijn oer-menselijk en zij vormen tevens *the Ultimate*. God als basis van waaruit de mens leeft: God gaat vooraf aan elk denken, doen en laten van de mens; God is immanent aanwezig. God geeft de mens de vrijheid om zelfstandig te handelen in zijn leefwereld, en zelf te beslissen al dan niet mee te werken aan het heil van de wereld. In dit stadium groeit het vermoeden van een God, die in het menselijke oplicht, ‘*das Unbedingte trete zeichenhaft in Natur, Kultur und menschlicher Fähigkeit zur Liebe auf*’ (Oser en Gmünder 1984, 98).

In de laatste fase staan mens en God in directe relatie tot elkaar, in een diepe wezenlijke verbondenheid. God is geen vastomschreven zekerheid, maar verschafft het kader waarbinnen alledaagse ervaringen zin krijgen. De mens is gericht op universele communicatie en solidariteit, die – soms even – voelbaar aanwezig is in menselijke acties van zorg en liefde: ‘*humankind does through an Ultimate Being’s doing, which functions through humankind’s doing*’ (Oser 1991, 13). Het vertrouwen overheerst dat schuld, onrecht, dood en lijden een plek hebben bij God, en dat God de mens ziet als bijzonder, ondanks het falen en de pijn.

Evenals Fowler veronderstellen Oser en Gmünder dat de ontwikkeling in het redeneren omtrent God een universeel patroon vertoont van lager naar hoger, van een eerste fase naar latere, meer volkomen fasen. Van het laatste stadium zeggen Oser en Gmünder: ‘*Denn die höchste Stufe ist das beste aller Gleichgewichte*’ (1984,108). Daarbij achten zij het laatste stadium, evenals Fowler zijn stadium zes een uitzonderlijkheid, slechts vóórkomend bij enkele groten.

Döbert signaleert op hoge leeftijd echter als het ware een regressie naar het tweede stadium. Met het begrip ‘functioneel verlies’ verklaart hij dat als volgt: ‘*Gott verstanden als transzendente Bedingung meiner Freiheit, nützt mir im Angesicht des Todes wenig – da ist der alte Mann mit dem weisen Bart doch viel funktionaler, und infolgedessen regrediert man auf die entsprechende Entwicklungsstufe*’ (Döbert 1988, 153). Zijn redenering gaat daarmee volgens dezelfde gedachtelijn die wij hiervoor bij Labouvie-Vief zagen. De interactie

tussen levensloop en context beïnvloedt het denken zodanig dat er eerder sprake is van een fluctuerende dan van een lineaire ontwikkelingslijn.

De interactie tussen het kind in een bepaalde fase van de levensloop, en de context waarin het kind leeft, krijgt aandacht in de psychologisch-pedagogische benadering van Schweitzer (Schweitzer e.a. 1995). Zij beschouwen de religieuze ontwikkeling als een proces dat gelokaliseerd is in de interactie tussen het kind en de verhalen uit de godsdienstige traditie. Zij verbinden in hun onderzoek de ontwikkelingspsychologie en de godsdienstpedagogiek met elkaar. In de *Elementarisierungstheorie* staat centraal het moment van het *'Zusammentreffen'*, de wederzijdse ontsluiting (*'wechselseitigen Erschlieszung'*).

'Elementarisierung' zien zij als een tweezijdige pedagogische opdracht. Het kind leert in het gewone alledaagse, ervaringen te zien die wellicht dat alledaagse te boven gaat. Vroom introduceert daarvoor het begrip 'basiservaring' (Vroom 1988). De opvoeder ontsluit de ervaring van het verhaal op een zodanige wijze dat die opnieuw beleefbaar is. De vertelde ervaring raakt aan de eigen ervaring van het kind. Het verhaal krijgt zo een persoonlijke betekenis voor het kind waardoor het verhaal een eigen *'subjectiv Authentische'* ervaring wordt.

Reeds aanwezige kennis en vaardigheden (in een ander domein) behoren tot de omgeving van het object van onderzoek, schreven wij hiervoor in navolging van Van Geert. De cognitieve ontwikkeling kan - behalve als parallel lopend met (Goldman), beïnvloedend op (Fowler), of als filter van (Oser) - ook gezien worden als een belangrijke 'groeiër' in de omgeving waarin de religieuze ontwikkeling interactief plaats vindt.

Nu wij de theoretische modellen over religieuze ontwikkeling bestudeerd hebben, richten wij ons in de volgende paragraaf op de praktijk. Wij geven een overzicht van verricht onderzoek naar religieuze ontwikkeling, voorzover dat voor onze vraagstelling relevant is. Aan drie longitudinale onderzoeken besteden wij expliciet aandacht, omdat wij ons onderzoek plaatsen in het verlengde daarvan.

5.7 Onderzoek naar religieuze ontwikkeling

Er is uitvoerig onderzoek verricht naar religieuze ontwikkeling, waarbij verschillende invalshoeken zijn gekozen om het verschijnsel te bestuderen. Zo is er gekeken vanuit zowel sociaal-psychologisch gezichtspunt als vanuit psychodynamisch perspectief. Men heeft de ego-psychologie als kapstok gekozen, en ook de pastorale psychologie heeft als zodanig gefungeerd. Daarnaast heeft men de religieuze ontwikkeling vanuit het perspectief van de levensloop bekeken (Reich in: Spilka, Hood, Gorsuch 1997, 106). K. Helmut Reich is van mening dat de verschillende invalshoeken te integreren zijn in één theorie over religieuze ontwikkeling. Die theorie moet zijns inziens voldoen aan een aantal eisen (1997, 109 e.v.). Eén van de eisen is dat de theorie de sociale context moet beschrijven waarin de religieuze ontwikkeling plaats vindt, alsmede de manier waarop die context zich verhoudt tot de individuele religieuze houding, het gedrag en de ontwikkeling. De godsdienstpsycholoog David M. Wulff spreekt van een cumulatieve traditie als achtergrond waartegen de religieuze

ontwikkeling zich voltrekt (Wulff 1997, 4). Met het begrip ‘cumulatieve traditie’ expliciteert hij de veranderende historische contexten die het persoonlijk geloof vormen, en die omgekeerd ook geworteld zijn en gevoed worden dóór dat persoonlijk geloof. Reich is van mening dat religieuze ontwikkeling bovendien te maken heeft met psychische processen die in de persoon zelf plaats vinden, inclusief processen die we als zinverlenend benoemen. Ook vindt hij het belangrijk dat een theorie betreffende de religieuze ontwikkeling, oog heeft voor het samenspel tussen het individuele psychische en biofysieke, het socioculturele en de waargenomen spirituele realiteit. Voorts moet ze de relatie expliciteren tussen de interne en externe krachten van de religieuze ontwikkeling. Als laatste aspecten noemt Reich dat zo’n theorie moet specificeren welke oorzaken de ontwikkelingsverandering ingang zetten, en moet zij de factoren beschrijven die die ontwikkeling faciliteren dan wel belemmeren.

Ook David Elkind stelt in zijn bijdrage aan *‘The Psychology of Religion’* dat wanneer wij ons bezig houden met religie, haar oorsprong en wordingsgeschiedenis, we zowel moeten kijken naar het niveau van de persoonlijke ontwikkeling als ook naar het niveau van de sociale processen waarin religie aangeboden en eigengemaakt wordt (1997, 97). Daarnaast is er het niveau van de onderzoeksinstrumenten waar we ons moeten buigen over de vraag op welke manier onderzoekers hebben geprobeerd toegang te krijgen tot het domein van de religieuze ontwikkeling, dan wel tot de religieuze dimensie van ontwikkelingsprocessen.

Geïnspireerd door Elkind's eerdere opmerkingen dat het van het grootste belang is de religieuze ontwikkeling in context te bestuderen, schreven wij in hoofdstuk drie over opvoeden in de multiculturele samenleving. Wij beschreven het Nederlandse onderwijs in de multiculturele samenleving. Daar hebben wij ook de sociale processen van opvoeden en onderwijzen belicht die het kind in aanraking brengen met religie en met het concept God. In het volgende willen wij ons richten op de psychische processen die binnen de persoon zelf plaats vinden. Wij beschrijven onderzoek dat verricht is naar de individuele religieuze ontwikkeling. Soms is daarbij ook aandacht besteed aan de interactie tussen interne en externe krachten waardoor de religieuze ontwikkeling gestimuleerd dan wel belemmerd is.

Elkind zelf baseert zich bij het beschrijven van de individuele religieuze ontwikkeling sterk op Piaget. Voor het beschrijven van deze ontwikkeling neemt hij namelijk als uitgangspunt diens gedachtegoed omtrent de behoeften die ontstaan vanuit de cognitieve ontwikkeling van het kind. Als eerste noemt Elkind de behoefte aan conservatie. Dat is de behoefte aan wat blijft in een wereld die voortdurend in verandering is. De ontwikkeling van objectpermanentie verschaft het kind houvast bij alles wat in beweging is en (tijdelijk) verdwijnt. Ook het leven kan ‘verdwijnen’, het is niet permanent, niet eeuwig. Het kind ziet zich daar voor een onoverkomelijk probleem geplaatst, want ten aanzien van het leven gelden niet de wetten van de conservatie en gaat de objectpermanentie niet op. Het concept ‘God’ is daarop het religieuze antwoord. Elkind stelt dat *‘God is the ultimate conservation, transcending the bounds of space, time, and corporeality’* (Elkind 1997, 100).

Als tweede behoefte noemt Elkind de behoefte aan representatie. Waar het kind aanvankelijk dingen voor zichzelf vasthoudt door middel van een interne representatie van beelden, geeft de ontwikkeling van de taal het kind schier eindeloze mogelijkheden tot representatie en communicatie daarover met anderen. Behalve gesproken taal, dat helemaal niet lijkt op wat het representeert, kan het kind ook gebruik maken van symbolen die enigszins gelijkenis vertonen met wat het present stelt: een stoel als de locomotief en blokje voor de fluit van de conducteur. 'God' is echter een moeilijk te representeren concept. Daarvoor maakt het kind gebruik van de aangereikte representaties van de godsdienstige traditie waarmee het in aanraking is gekomen.

Als derde behoefte geldt het zoeken naar verbanden. Het kind ontwikkelt de vaardigheid van het classificeren, en kan (oorzakelijke) verbanden leggen. Op zoek naar verbanden loopt het kind tegen dingen aan die niet zo gemakkelijk te verklaren zijn zoals 'waarom kan mijn vriendje heel goed leren en ik niet?', en 'waar komt God vandaan?'. Ook de psycho-analiticus Ana-Maria Rizzuto legt, behalve de nadruk op de invloed van de ouder-kind-relatie, een verband tussen de behoefte van het kind aan oorzaak en gevolg-relaties en de representatie van God (in: Wulff 1997, 344). Elke fase in de identiteitsontwikkeling daagt het kind uit tot de constructie van een adequaat godsconcept, zegt Rizzuto. Volgens Elkind kan het kind, wat de verhouding tot God betreft, gebruik maken van de rituelen die de godsdienstige traditie aanreikt. Rizzuto vreest echter dat de mythisch-letterlijke interpretatie van godsdienstige concepten, waaronder het concept 'God', vaak onveranderlijk aanwezig blijven, en na verloop van tijd voor de inmiddels puber of jong volwassene, uit de tijd raken en irrelevant worden. God *'shares the unpredictable life of the small child's teddy bear: when needed he is hurriedly pulled from his resting place, hugged or mistreated, and when the storm is over, neglectfully left wherever he may happen to be'* (in: Wulff 1997, 344).

Als vierde noemt Elkind de behoefte aan omvattend begrip dat ten grondslag ligt aan het leggen van (causale) verbanden. Hier, constateert Elkind, ligt een groot probleem voor de jongere in deze tijd. Hoewel in religieuze mythen, woorden en symbolen voor handen zijn om aan de behoefte aan een alomvattend begrip tegemoet te komen, ligt daar ook een moeilijkheid. De hedendaagse theologie maakt het er namelijk niet gemakkelijker op om de aangeboden 'grond van het bestaan', het alomvattende begrip, in het eigen wereldbeeld een plaats te geven. Elkind is, evenals de Zweedse godsdienstpsycholoog Sundén van mening, dat motivaties, gevoelens, ervaringen en cognitieve categorieën zich ontwikkelen tot religieuze motivaties, voorzover zij door de persoon zelf in een actief constructieproces verbonden worden met een aspect uit de religieuze traditie.

Sundén maakt gebruik van het rolbegrip, zoals dat is beschreven door de Amerikaanse filosoof George Herbert Mead (in: Wulff 1997, 143 e.v.). Volgens Sundén maken de verhalen uit de godsdienstige traditie ons vertrouwd met personen in de functie van rolmodel. Hij schrijft over de manier waarop mensen verhalen horen als een proces van subjectieve interpretatie en aanvulling. Sundén stelt dat het horen van een verhaal iets anders is dan de registratie van een verhaal op een bandrecorder, zoals het zien van een situatie iets anders is dan er een foto van maken. *'Die Resultate der Zeugenpsychologie haben uns etwas anderes gelehrt'* (Sundén 1966, 2). Het verhaal laat ons met andere ogen naar de situatie

kijken en activeert een bepaalde rol. Andere rollen blijven latent aanwezig. Manifest is de rol van het rolmodel, waardoor wij kijken met de ogen van het rolmodel. Wij verplaatsen ons dus als het ware in het rolmodel. Sundén spreekt van *Rollenübernahme*, waaronder hij de identificatie met de rol van de ander verstaat. Dat brengt specifieke verwachtingen met zich mee, en heeft bepaalde handelingen tot gevolg. Men neemt de rol van het rolmodel over, en daarbij speelt men in op de ‘tegen-over’ van het rolmodel; die rol neemt men op. Mead gebruikt voor dat proces de omschrijving *to take the role of the other*; Sundén spreekt van *Rollenaufnahme*. In de verhalen uit de godsdienstige traditie is God vaak de ‘tegen-over’ waarvan men de rol opneemt. Kinderen leren God kennen als de ‘tegen-over’ waarover verteld wordt in verhalen. ‘... *die religiöse Tradition ... enthält eine Anzahl Erzählungen über Situationen, wo der Mensch im Verhältnis zu dem Gott oder den Göttern einen bestimmten Status besitzt, zu dem eine bestimmte Rolle gehört. Alle, die diese Tradition kennen, können sich mit einem dieser Menschen identifizieren, und die Identifikation hat dann zur Folge, dass sie auch die Rolle des Gottes aufnehmen*’ (Sundén 1966, 13). Kennis van, en het vertrouwd zijn met verhalen, biedt mensen een mogelijkheid tot het manifest worden van latente rollen. Het kind dat in staat is empathisch te reageren is sensitiever voor het over- en opnemen van rollen in godsdienstige verhalen, dan het kind dat zich meer richt op de leefregels waarover de bijbel eveneens vertelt. Sundén spreekt in dat verband van de *Rollen-Mensch* en de *Lehren-Mensch* (Sundén 1966, 202). De verhalen vormen daarnaast ook het referentiekader waarin nieuwe ervaringen betekenis krijgen. Zonder kennis van die verhalen is volgens Sundén geen religieuze ervaring en ontwikkeling mogelijk (1966, 27). Of het kind het beeld van God dat het zich vormt op grond van vertelde verhalen, voor waar houdt, hangt af van het al dan niet voor waar houden van dat beeld door de omgeving waarin het kind leeft (1966, 129).

Hans Alma sluit in haar godsdienstpsychologisch onderzoek naar identificatie en christelijk geloof aan bij de hiervoor beschreven rol-psychologie van Sundén (1998). Zij ontwikkelt op grond daarvan, en in samenhang met de transactionistische sociale psychologie van Mead een conceptueel model voor de ontwikkeling van een gelovige levenshouding en zinvindingsprocessen. Zij beklemtoont, aansluitend bij het gedachtegoed van Sundén, het belang van het aanreiken van religieuze concepten en verhalen, want ‘wie over geen enkele categorie beschikt om het geziene of gehoorde in te passen, doet geen [religieuze] ervaring op’ (Alma 1998, 306).

In de volgende paragraaf willen wij ons concentreren op de onderzoekers die zich gericht hebben op de ontwikkeling en de constructie van het concept ‘God’. Onderzoekers hebben verschillende onderzoeksinstrumenten ontwikkeld en gebruik gemaakt van tekeningen, zin-aanvul-opdrachten, associatie-oefeningen, verhalen, open-end vragen, multiple-choice vragenlijsten, en het klinisch interview. Onderzoek heeft plaats gevonden zowel onder adolescenten en pubers als bij jongere kinderen, voornamelijk in christelijke of geseclariseerde onderzoekspopulaties. Slechts een enkele keer zijn moslimkinderen in een onderzoek betrokken.

5.7.1 in vogelvlucht

Harms (in: Spilka e.a. 1985, 69) heeft in 1944 gebruik gemaakt van kindertekeningen, omdat hij de verbale benadering te beperkt vond. Het doel van zijn onderzoek was om inzicht te krijgen in het proces van de ontwikkeling van het godsconcept.

Hij vroeg meer dan 4800 kinderen en jonge adolescenten God te tekenen. De analyse van de tekeningen bracht Harms tot de conclusie dat kinderen in het tekenen van God drie stadia doorlopen. In het eerste stadium betekent God voor kinderen hetzelfde als een sprookjesfiguur, een personage ontsproten aan de fantasie. Hij situeert deze fase tussen het derde en het zesde levensjaar. Hierop volgt een realistisch stadium tussen het zesde en elfde jaar, waarin God de betekenis krijgt zoals een menselijke persoon iets voor de ander kan betekenen, bijvoorbeeld iemand die de helpende hand biedt. Als laatste stadium beschrijft Harms het individualistische stadium van de jonge adolescenten. Op grond van de tekeningen van adolescenten onderscheidt Harms drie groepen jongeren. Allereerst een groep die weergeeft wat God voor hen betekent in conventionele symbolen, zoals een kruis of een engel. Daarnaast een groep die aan de opdracht van Harms gehoor geeft door het tekenen van abstracte beelden, en als derde een groep jongeren die religieuze motieven tekent die noch op persoonlijke ervaring noch op elementen uit het godsdienstonderwijs terug te voeren zijn.

In de publicatie *'Structure génétique de l'idée de Dieu'* (1967) doet Jean-Pierre Deconchy verslag van zijn quasi-experimenteel onderzoek naar de ontwikkeling van religieuze concepten. Zijn onderzoekspopulatie bestaat uit kinderen van de laatste fase van de basisschool tot in de vroege adolescentie. Deconchy wil inzicht krijgen in de ontwikkeling van religieuze concepten bij kinderen in de leeftijd van acht tot zestien jaar. Hij heeft meer dan 4700 personen gevraagd te associëren bij het woord God. De antwoorden heeft hij op drie niveaus gescoord. Als eerste noemt hij de groep kinderen van de leeftijdscategorie van acht tot tien jaar. Zij zien God als een geheel van eigenschappen, waarvan de meeste eigenschappen antropomorf zijn. God wordt gezien als een afzonderlijk concept, dat niet in verband staat met andere concepten. Hij noemt deze fase de personalisatiefase. De volgende groep kinderen die hij onderscheidt in de leeftijd van elf tot veertien jaar benadrukt de niet-fysieke antropomorfe eigenschappen van God. Zij noemen schoonheid als behorend tot God. De affectieve attributie van kracht speelt op deze leeftijd een rol. Kinderen willen in deze levensfase graag de oorzaak van iets zijn, kracht en macht bezitten om iets tot stand te brengen. Deze fase noemt Deconchy de attributiefase. Bij de oudste groep kinderen wordt het concept God meer abstract van aard. Woorden die een relatie met God beschrijven - zoals het woord 'liefde', 'vertrouwen', en ook 'twijfel' - komen meer voor dan in voorgaande stadia. Deconchy noemt deze fase de interiorisatiefase.

De onderzoeksgegevens van Deconchy geven geen inzicht in de achterliggende redenen bij bepaalde associaties (zie ook: Spilka e.a. 1985, 70). Op grond van de onderzoeksresultaten legt hij een relatie tussen de ontwikkeling van het

godsconcept en de thema's, of de taken waarvoor een kind zich geplaatst ziet in een bepaalde levensfase.

Carl Ludwig e.a. (1974) hebben hun onderzoeksgroep vooraf in drie leeftijdscategorieën verdeeld. De bedoeling van het onderzoek was een onderlinge vergelijking te maken tussen de religieuze concepten van kinderen in de door hen onderscheiden leeftijdsgroepen van zes, negen en twaalf jaar. Aan 135 kinderen van de hoogste klassen van een rooms-katholieke basisschool hebben de onderzoekers de volgende open opdracht gegeven: 'Jullie hebben allemaal vast wel eens een brief geschreven aan je opa en oma, of aan een vriend. Wij zouden jullie willen vragen een ander soort brief te schrijven: een brief aan God'. Zij verwachtten dat godsdienstonderwijs van invloed zou zijn op de manier waarop kinderen God waarnemen. Het godsdienstonderwijs zou een bijdrage kunnen leveren aan de ontwikkeling van een extern naar een geïnternaliseerd godsbeeld van een zich eigengemaakt geloof.

De data ondersteunden de verwachting. Bij de jongste kinderen vinden zij in de brieven een godsbeeld dat sterk bepaald is door de persoonlijke en fysieke behoeften. God is een macht buiten hen. Bij kinderen van negen jaar spelen de fysieke behoeften een minder belangrijke rol. In het leven van deze kinderen neemt het gehoorzamen aan godsdienstige regels een belangrijke plaats in. Voor de twaalfjarige wordt God steeds meer iemand bij wie je terecht kunt met je emoties en problemen. Daarin signaleren de onderzoekers geen verschil tussen jongens en meisjes.

Grimmitt (1973) onderscheidt eveneens drie leeftijdsgroepen in zijn beschrijving van wat kinderen denken over God. Tussen de zeven en negen jaar vormen godsdienstige verhalen en sprookjes één geheel van 'mooie verhalen' voor kinderen. God en Sneeuwwitje zijn gelijkwaardige hoofdpersonen in de verhalen die hen verteld worden. De kinderen stellen zich de hoofdpersonen concreet voor en vatten de verhalen letterlijk op. Bidden tot God is voor kinderen in deze leeftijdscategorie een magisch gebeuren, zoiets als het uitspreken van een toverformule. Kinderen bezigen godsdienstige taal zonder de erachter liggende betekenis te begrijpen. Tussen de negen en elf jaar verschuift de aandacht voor de uiterlijke verschijning van God naar de achtergrond. Andere kenmerken treden meer op de voorgrond, zoals bijvoorbeeld wat God kán. Er ontstaat verwarring rond de gedachte dat God overal kan zijn. Voor sommige kinderen blijken de jaren tussen het elfde en dertiende levensjaar jaar een soort 'incubatietijd' te zijn, aldus Grimmitt. In die tijd ontgroeien zij de godsconcepten zoals die hiervoor beschreven zijn. Voor anderen blijven die kinderlijke concepten bestaan, en dat kan in latere jaren aanleiding zijn tot extreme verwarring, en soms leiden tot afwijzing van alles wat met godsdienst te maken heeft. Vanaf ongeveer dertien jaar krijgt het gesprek met God een ander karakter. Was het in vroeger jaren het uitspreken van bezwerende formules of het oproepen van magische krachten, nu krijgt het gebed een zelf-reflecterend karakter. God klinkt in de stem van het geweten.

De godsdienst van 'thuis' is betrokken in het onderzoek van Chad Nye en Carlson (1984). In 1981 namen zij een klinisch interview af van 180 protestantse,

katholieke en joodse kinderen in de leeftijd van vijf tot zestien jaar. Het doel van hun onderzoek was inzicht te verkrijgen in de relatie tussen het algemene niveau van het denken, en het denken over God. Zij stelden de kinderen vragen als: Waar komt God vandaan, hoe ziet God er uit, waar woont God en heeft God familie? De reacties van de kinderen zijn gescoord op drie van te voren bepaalde niveaus van concreet naar abstract denken. Hun onderzoeksresultaten ondersteunen eerdere onderzoeken, zoals onder meer dat van Goldman, wat betreft het concreet en abstract denken in relatie tot religieuze concepten. Zij vinden daarin geen verschil tussen de protestantse, katholieke en joodse kinderen. Zij tonen zich daarover verbaasd, omdat zij verwacht hadden dat er iets zichtbaar zou zijn van het kenmerkende van de inhoud van een bepaalde religieuze opvoeding.

In 1988 verricht Ahmad Khizar Zuberi onderzoek onder drie moslimmeisjes in Ontario. De meisjes zijn zes, acht en tien jaar oud. Zijn bedoeling is een zo compleet mogelijk beeld te krijgen van het godsconcept van deze kinderen. Hij interviewt de kinderen, en geeft hen sorteer-opdrachten om overeenkomsten en verschillen in de vorming van categorieën op het spoor te komen. Hij gaat er van uit dat het godsconcept geen spontaan concept is van het kind, maar tot stand komt op grond van de manier waarop de volwassenen uit de omgeving van het kind zowel verbaal als non-verbaal met 'God' omgaan.

De onderzoeker heeft in de vragen van het interview theologische begrippen (zoals Schepper, Alomtegenwoordigheid, Almachtig, Rechtvaardig) verwerkt die hij eveneens hanteerde bij het ordenen van de interviewgegevens. Hij concludeert dat kinderen het woord 'God' gebruiken zoals ouders het hen aanreiken. Het is dus, volgens Zuberi, voor de kinderen een niet-spontaan concept omdat het niet geheel vanuit eigen bevindingen is ontstaan. Zuberi sluit zich ten aanzien van het ontstaan van concepten in zijn formulering aan bij die van Piaget, zoals wij dat eerder beschreven hebben. Echter, stelt hij vast, de kinderen tonen wel originaliteit in hun eigen reflecties op deze concepten. Zuberi geeft er de voorkeur aan het concept 'God' van zijn onderzoekspopulatie te benoemen als een '*secondary spontaneous concept*'. Zuberi veronderstelt dat '*formal education seems to have played an important part in the development of the abstract concept of God*'. Daarmee suggereert Zuberi dat verbalisme een interveniërende factor kan zijn in de speurtocht naar de religieuze ontwikkeling van het kind. Hij ziet in zijn onderzoeksresultaten geen ondersteuning voor een stadium-theorie van de ontwikkeling van het concept 'God'. Hij signaleert dat kinderen verschillende strategieën gebruiken bij het ontwikkelen van hun godsconcept, zoals het actief zoeken naar en toetsen van een hypothese, bijvoorbeeld in het verklaren van Gods Alomtegenwoordigheid. Ook ziet hij dat kinderen actief zoeken in hun geheugen naar verstrekte informatie om die te gebruiken voor de eigen stellingname. Ook zijn zij bezig met het decoderen van de verbale en non-verbale uitingen van volwassenen betreffende God. Die strategieën zouden in verband kunnen staan met de cognitieve ontwikkeling van de kinderen. Maar, zo concludeert de auteur op grond van zijn bevindingen, die vaardigheden worden niet systematisch toegepast.

In de onderzoeken die hiervoor zijn beschreven ligt de klemtoon op de cognitieve processen waarvan men aanneemt dat die ten grondslag liggen aan de

ontwikkeling van het concept 'God'. Onderzoekers stellen zich de vraag wat kinderen, gezien hun cognitieve ontwikkeling, kunnen denken ten aanzien van God. Zij definiëren een aantal ontwikkelingsstadia. De deelname van de respondenten aan het onderzoek is éénmalig. Modellen van religieuze ontwikkeling worden ontwikkeld op grond van de momentopnames op één moment in het proces van de religieuze ontwikkeling. Hierna besteden wij aandacht aan twee onderzoeken waarin respondenten een aantal jaren gevolgd zijn in hun ontwikkeling. Het betreft de longitudinale onderzoeken van de Fin Kalevi Tamminen, en van de Leuvense onderzoeker Dirk Hutsebaut.

5.7.2 Tamminens onderzoek naar religieuze ontwikkeling

In het midden van de jaren tachtig start in Finland de godsdienstpsycholoog Kalevi Tamminen zijn veelomvattende onderzoek naar de religieuze ontwikkeling van kinderen en jongeren. Het doel van het onderzoek van Tamminen, dat voor het belangrijkste deel plaats vond tussen 1974 en 1980, is om een zo breed en gevarieerd mogelijk beeld te krijgen van de religieuze ontwikkeling van kinderen en adolescenten. Onder religieuze ontwikkeling verstaat hij de *'quantitative and qualitative changes that occur with age in an individual's or a group's religiousness, religious commitment, the different aspects of religiousness and the interrelations between and emphasis given to these aspects'* (Tamminen 1991, 20). Zijn onderzoek is een empirisch onderzoek; hij ondervraagt mensen over wat zij denken ten aanzien van religie.

Tamminen combineert twee methoden van onderzoek, namelijk de cross-sectionele en de longitudinale methode. Zijn onderzoek heeft in drie fasen plaats gevonden.

Het basismateriaal is in de vorm van een cross-sectioneel onderzoek reeds verzameld in het voorjaar van 1974. Van 22 scholen participeerden aan dit onderzoek in totaal 1558 kinderen en jongeren in de leeftijdscategorie van zeven tot en met twintig jaar. De tweede fase van het onderzoek vindt plaats in de vorm van een longitudinaal onderzoek. Van twee scholen zijn enkele jaargroepen uit het cross-sectionele onderzoek twee jaar later opnieuw ondervraagd. Het gaat nu om een groep van 277 leerlingen. De leerlingen die in de eerste fase van het onderzoek in jaargroep drie zaten, zijn zes jaar later, in 1980, nogmaals benaderd. De laatste groep bestaat dan uit 60 leerlingen. De derde fase van het onderzoek bestaat uit een replicatie van de eerste fase. De uitvoering ervan gebeurt in 1986. In deze laatste fase van het onderzoek nemen 1176 leerlingen deel aan het onderzoek.

Aan het onderzoek nemen ook godsdienstleraren deel. Tamminen heeft in de eerste fase van het onderzoek aan 39 godsdienstleraren gevraagd een vragenlijst in te vullen. Daarin wordt geïnformeerd naar de manier waarop de godsdienstlessen plaats vinden, en naar houding en interesse van de leerlingen ten aanzien van het godsdienstonderwijs.

Tamminen maakt gebruik van verschillende onderzoeksinstrumenten in zijn onderzoek, waaronder *multiple choice* vragenlijsten, 'zin-aanvul'-opdrachten, semantische differentiaal taken, schrijf-opdrachten, foto-interviews en tekeningen. Hij deelt de leerlingen op grond van hun reacties in vier groepen. Deze groepen heeft Tamminen vastgesteld op grond van de door Glock en Stark onderscheiden dimensies van godsdienst, en de door Allen en Spilka genoemde

gradaties van geloven (Glock & Stark 1965; Allen & Spilka 1967). De volgende vier groepen onderscheidt Tamminen. Als eerste groep noemt hij de gelovigen, dat zijn degenen die zich verbonden voelen met het christelijk geloof; zij zijn *committed*. De tweede groep duidt hij aan met 'de positieven', dat zijn degenen die instemmen met de traditie; zij zijn *consensual*. 'De neutralen' vormen de derde groep. Het zijn degenen die voornamelijk onverschillig staan tegenover de godsdienstige traditie. Tot slot beschrijft hij 'de negatieven', dat zijn degenen met een negatieve houding ten opzichte van het christelijke geloof. Van deze vier groepen leerlingen onderzoekt Tamminen het religieuze denken, het concept 'God' en het concept 'bidden'.

Tamminen heeft met zijn onderzoek pedagogische bedoelingen. Hij wil de religieuze ontwikkeling beschrijven met het oog op de planning en verdere ontwikkeling van lesmateriaal voor het godsdienstonderwijs op scholen en in kerken.

Aan het begin van zijn onderzoeksverslag kondigt hij aan dat zijn aandacht uitgaat naar de verschillende dimensies van religiositeit. Voorbeelden hiervan zijn: religieuze ervaringen, overtuigingen, religieuze concepten, de religieuze praktijk en de gevolgen ervan voor het leven van alledaagse kinderen, pubers en jong-volwassenen. Hij noemt zijn onderzoek terecht: veelomvattend. Het is veelomvattend in die zin, dat het de gehele schoolgaande periode van de kinderen en jongeren beslaat. Het is ook veelomvattend als we kijken naar de hoeveelheid van verschillende dimensies van religiositeit die hij in zijn onderzoek belicht. In de derde plaats past het begrip veelomvattend op zijn onderzoek, omdat hij een zo breed mogelijke verklaring zoekt voor de relatie die er mogelijkwijs bestaat tussen de religieuze ontwikkeling en achtergrondvariabelen als identiteitsontwikkeling, het geslacht, de thuissituatie, het onderwijs en de vrijetijdsactiviteiten.

Evenals Goldman stelt Tamminen dat godsdienstig denken lijkt op 'gewoon' denken. Het bijzondere van godsdienstig denken is dat het zich richt op godsdienstige zaken. Tamminen stelt dat het godsdienstig denken plaats vindt met behulp van bouwstenen uit andere domeinen. Godsdienstig denken is volgens hem een mengelmoes, een samenvoegsel van elementen uit diverse domeinen. In die zin is het 'secondair', tweede-rangs; het kan niet plaats vinden zonder de kenmerkende eigenschappen en kwaliteiten van het denken in andere domeinen. Daarbij is het tevens afhankelijk van de ontwikkelingen in het denken in de andere domeinen.

Tamminen benadrukt in zijn omschrijving van godsdienstig denken, dat juist het object van het denken, godsdienstig denken bijzonder maakt en onderscheidt van het denken in andere domeinen. Het concept 'God', één van de belangrijke objecten binnen het domein van het godsdienstig denken, baseert zich niet op verschijnselen uit de alledaagse wereld die eerst concreet en later op niet-concrete, abstracte wijze gedacht kunnen worden. Het concept 'God' verschilt van andere concepten doordat het niet wortelt in de fysieke en sociale wereld. Tamminen stelt dat het onderscheid tussen het concreet en abstract begrijpen van een concept niet voldoende is bij het concept 'God'. Het wezenlijke van het concept 'God' is dat het van meet af aan de zintuigen te boven gaat. Het concept 'God', zegt Tamminen, vooronderstelt het kunnen interpreteren en begrijpen van

metaforen. Tamminen zegt in navolging van Prince (1970) dat abstract behalve op Piagetaanse wijze als niet-concreet, ook als niet-materieel en met een symbolische betekenis opgevat kan worden. Kuindersma heeft deze gedachte uitgewerkt, en onderzocht op welke wijze aan kinderen de symbolische taal van de godsdienstige traditie te leren is (Kuindersma 1998).

Tamminen realiseert zich dat het onderzoek voornamelijk gebaseerd is op verbale uitdrukkingen van kinderen en jongeren, en hij is zich bewust van het gevaar van verbalisme (Tamminen 1991, 23). Kinderen en mensen, zegt hij, gebruiken soms woorden waarvan ze de betekenis wellicht nog niet ten volle bevatten. Ten tweede noemt hij dat de betekenis van hetzelfde woord op het ene tijdstip een andere kan zijn dan op een tweede tijdstip.

Uit de verschillende onderzoeksinstrumenten die Tamminen heeft gebruikt in zijn onderzoek, komt naar voren dat kinderen en jongeren over het algemeen een positief beeld hebben van God. God is liefdevol en geeft veiligheid, zo blijkt uit zijn resultaten.

Uit de *multiple-choice* taak blijkt dat meisjes de nadruk leggen op God als degene die veiligheid biedt, jongens geven vaker aan de grootheid en macht van God belangrijk te vinden.

De semantische differentiaal taak geeft resultaten waaruit blijkt dat leerlingen met het ouder worden God minder als liefdevol en nabij beschouwen. Daarin speelt een rol dat met het ouder worden jongeren ook minder aangeven te geloven in het bestaan van God. Hoe jonger de respondenten, hoe meer zij God als 'echt waar' ervaren. Ook wat dit laatstgenoemde aspect betreft vindt Tamminen een verschil tussen jongens en meisjes. Meisjes geven, meer dan jongens, aan dat God veiligheid voor ze betekent, dat ze God als liefdevol ervaren en als echt nabij.

De zin-aanvul opdracht gaf te zien dat kinderen en jongeren bij zo'n opdracht schrijven over het bestaan van God, de aard van God, gevoelens bij God, associaties met God, de gevolgen van het denken over God. Het beeld van de liefdevolle God verdwijnt naar de achtergrond, zoals ook de semantische differentiaal taak te zien gaf. God als Schepper is het sterkst aanwezig in de puberteit, om daarna minder prominent te worden. De liefdevolle God is het sterkst aanwezig bij de jongste kinderen in het onderzoek. Samen met het beeld van God als Schepper is dat ook bij jong-volwassenen wat van God op de voorgrond treedt, zij het dat op die leeftijd God minder van belang geacht wordt. Uit de schrijfpdracht komt naar voren dat de respondenten naarmate zij ouder worden het bestaan van God steeds meer in twijfel trekken. Het theodiceeprobleem speelt daarin een rol. Het antropomorfe godsbeeld verdwijnt om plaats te maken voor God als Heilige Geest of God als de Schepper. Dat laatste is een beeld dat vooral in de puberteit en dan meer bij jongens dan bij meisjes blijkt voor te komen. Het verdwijnt na de pre-adolescentie, zoals ook naar voren kwam in de zin-aanvul taak.

Ook het foto-interview geeft aan dat de jongste kinderen voornamelijk een liefdevolle God voor ogen hebben. Dat beeld wordt, zo stelt Tamminen, ook gestimuleerd door het soort godsdienstonderwijs dat de kinderen krijgen en dat aansluit bij het gedachtegoed van de Lutherse kerk in Finland. Naarmate de kinderen ouder worden maakt dat beeld plaats voor God als Schepper. Uit dit interview blijkt ook dat de vragen omtrent het bestaan van God toenemen, niet

alleen in de puberteit maar ook in de adolescentie. Tamminen vermoedt, evenals Goldman, dat er een relatie bestaat tussen een verminderde positieve of zelfs negatieve houding ten opzichte van God en de stagnatie in de ontwikkeling van het concept 'God' (Tamminen 1991, 193).

Een puur antropomorf godsbeeld komt Tamminen in het foto-interview amper tegen, wat hij wel verwacht had te zullen aantreffen bij de leerlingen van zeven jaar. Waar hij een antropomorf godsbeeld aantreft bij jong-volwassenen vermoedt hij dat hetzelfde beeld daar een andere betekenis heeft dan voor het jonge kind. Een strenge straffende God is eveneens een uitzondering. Ook ontdekt hij dat verschillende onderzoeksinstrumenten verschillende soorten reacties uitlokken. De reactie dat Gods invloed op mensen is dat ze goed voor elkaar zijn, geven de respondenten wel aan in de multiple-choice antwoordmogelijkheden, maar niet als zij de zin-aanvul taak of de schrijfopdracht maken.

Wat betreft het begrijpen van bijbelverhalen concludeert Tamminen dat in het religieuze denken een concrete interpretatie van de gelijkenissen afneemt met de leeftijd. Hij heeft dat gemeten met behulp van het door Peatling ontwikkelde instrument *'Thinking about the Bible'*. De leerlingen die behoren tot de groep *committed religion*, de gelovigen, hebben vaker een abstract-religieus antwoordalternatief gekozen, dan degenen die tot de groep *consensual religion*, oftewel de positieven, zijn gerekend. Op grond van de onderzoeksresultaten constateert Tamminen dat de ontwikkeling van concreet naar abstract denken, wat betreft het denken over bijbelverhalen, geleidelijk aan plaats vindt. Er treden geen abrupte veranderingen op tijdens een bepaalde leeftijd. De integratie van religieus en wetenschappelijk denken neemt toe met de leeftijd, volgens Tamminen. Daaronder verstaat hij het in één zin noemen van een wetenschappelijke en een religieuze oorzaak (1991, 129). Daarbij valt het verschil tussen jongens en meisjes op. Jongens kiezen vaker dan meisjes het zuiver wetenschappelijke antwoordalternatief. Degenen die behoren tot de groep *committed religion* kiezen vaker dan de anderen het religieus geformuleerde alternatief, alhoewel dat wel ten gunste van op integratie gebaseerde antwoordmogelijkheid afneemt met het ouder worden.

Wat het godsconcept betreft constateert Tamminen op grond van zijn onderzoeksresultaten naar aanleiding van de zin-aanvul-opdracht (*When I think about God*) en de essay-opdracht (*What my God is like*), dat jongere kinderen een antropomorf godsconcept hebben, alhoewel het échte antropomorfe godsconcept niet zo heel veel voorkomt. Hij treft het voornamelijk aan bij de jongste groep respondenten. Daar noteert hij uitspraken zoals: 'Hij heeft witte kleren aan en vliegt rond' (jongetje van zeven jaar), en 'Ik zie hem als een grote man die op een grote troon zit' (meisje van negen jaar). Uit Tamminens resultaten blijkt dat kinderen God beschrijven met behulp van menselijke termen, zowel wat het uiterlijk betreft als wat de eigenschappen van God betreft. Het is niet helemaal duidelijk wanneer een kind de gehanteerde termen concreet dan wel op metaforische wijze bedoelt. Trouwens, merkt Tamminen op *'it is virtually impossible to describe God without using any human attributes'* (1991, 163). Of kinderen in God geloven of niet, ze laten allemaal een antropomorf godsconcept zien. Het godsconcept van de leerlingen die het geloof in verband brengen met hun hele bestaan, de *committed religiousness*, is positiever dan dat van de

leerlingen met een *consensual religiousness*. Voor de eerste groep staan de nabijheid en de liefde van God centraal in het godsconcept; voor de laatste groep is een belangrijke eigenschap van God dat hij streng is en straft. Een godsconcept waarin ‘streng’ en ‘straf’ de overheersende invullingen zijn, komt echter niet veel voor. Voor alle leeftijden geldt dat God degene is die vergeeft en bij wie je je veilig voelt. In het godsconcept staan de eigenschappen ‘liefhebbend’, ‘helpend’ en ‘beschermend’ centraal. Deze eigenschappen zijn nauw gerelateerd aan een, door de leerlingen zelf benoemde, goede relatie met de ouders. Dat verband is het grootst in de laagste jaargroepen. Daarnaast is de almacht van God een belangrijke eigenschap: ‘God is de Schepper, almachtig en heilig’. De concrete almacht van God neemt af met de leeftijd. Almacht in de zin van invloed van God tot het doen van het goede, neemt toe met de leeftijd.

Opmerkelijk is het verschil tussen jongens en meisjes dat Tamminen vaststelt. Meisjes gebruiken positievere bewoordingen dan jongens als zij God beschrijven.

Zoals er een verandering plaats vindt in het denken over God en het beschrijven van God, zo vindt er ook een wijziging plaats ten aanzien van het spreken tot God. Voor alle leeftijden geldt dat een belangrijk aspect van het concept ‘bidden’ is, het met God kunnen praten en Hem danken. Met het ouder worden van de leerling ziet Tamminen in zijn onderzoeksresultaten een verschuiving optreden van het vraag-gebed, met een groot geloof in de causale relatie tussen het gebed en de gevolgen ervan, naar het gebed als een uitingsvorm van het vertrouwen op God. Het zeker weten dat God het gebed verhoort hangt samen met een geïnternaliseerd geloof, maar neemt af met de leeftijd. De jongste leerlingen geloven dat God direct handelt als gevolg van het gebed; de oudere leerlingen zien Gods handelen meer indirect, bijvoorbeeld door het feit dat er goede artsen zijn die de juiste medicatie voorschrijven. Het effect van het bidden heeft volgens de kinderen ook te maken met het ‘gepast’ zijn van datgene waar je om vraagt. Vragen om het herstel van een zieke moeder is ‘gepaster’ dan vragen om wraak uit te kunnen oefenen op iemand die jou beledigd heeft.

Tamminen heeft ook gekeken naar verbandingen tussen de ontwikkeling van godsdienstige concepten, en contextuele factoren zoals de invloed van kerk- en zondagschoolbezoek. Hij vond geen relatie tussen zondagschoolbezoek en de dimensies van religiositeit onder zijn onderzoekspopulatie. Wat betreft de relatie tussen kerkgang en religiositeit merkt Tamminen op dat de Finse Lutheraanse religiositeit voor een groot deel heel privé is en onzichtbaar in die zin dat het zelden voorkomt dat iemand regelmatig naar de kerk gaat of aan andere kerkelijke activiteiten participeert: *‘Finnish Lutheran religiousness is to quite a large extent private, ‘invisible’ ... It is rare for Finnish youth - even the religiously committed ones - to go to church regularly ...’* (Tamminen 1991, 283).

De relatie met thuis heeft Tamminen onderzocht door ondermeer de leerlingen de relatie met hun ouders te laten evalueren en de ouders te vragen naar hun geloof in God en hun godsdienstige activiteiten. Hij stelt een duidelijke invloed vast van de ouders. Kinderen van gelovige en godsdienstig actieve ouders zien God meer als nabij, veiligheid schenkend en liefdevol. Bovendien ervaren ze Hem ook meer als een werkelijkheid in hun leven, dan kinderen van niet-gelovige ouders. Die invloed is sterker als zowel moeder als vader godsdienstig actief zijn. *‘This can*

probably be explained by the fact that if the father is religiously active, then the religious influence of the home doubles, and it is coherent and more permanent (Tamminen 1991, 319).

Op grond van de onderzoeksresultaten constateert Tamminen een verschil in religiositeit tussen jongens en meisjes. Meisjes voelen zich op elke leeftijd meer verbonden met godsdienst dan jongens. Ze geven vaker aan dat zij Gods aanwezigheid en Zijn leiding ervaren en zij staan positiever tegenover de christelijke godsdienst. Het concept 'God' wordt bij meisjes gekenmerkt door veiligheid, vergevingsgezindheid en de nabijheid van God, terwijl er bij jongens meer sprake is van een wettisch en formalistisch godsconcept. Over het algemeen, zo constateert Tamminen, zijn *'girls' religious concepts more developed and clearer than boys*.

De intelligentie van leerlingen heeft Tamminen in één jaargroep getest, en hij constateert een duidelijke correlatie met veel van de achtergrondvariabelen en met de godsdienstige variabelen.

Tamminen doet aan het einde van zijn onderzoeksverslag een enkele aanbeveling voor het godsdienstonderwijs. De resultaten van dit onderzoek geven zijns inziens criteria aan voor de doelstelling van het godsdienstonderwijs, namelijk: wat is redelijk om kinderen op een bepaalde leeftijd aan te bieden, en welke doelstelling is haalbaar om op een bepaalde leeftijd te bereiken. Echter, zo merkt Tamminen op, het is noodzakelijk deze onderzoeksresultaten aan een nadere kritische theologische, filosofische en pedagogische beschouwing te onderwerpen.

5.7.3 Leuvens onderzoek naar religieuze ontwikkeling

De Leuvense godsdienstpsychologen Van Onsem en Hutsebaut (1989) hebben onderzoek gedaan bij een groep kinderen in de basisschoolleeftijd. Zij hebben zich daarbij ten doel gesteld de psychologische componenten te beschrijven die een rol spelen wanneer een kind 'in relatie treedt met een religieuze inhoud als het Lijdensverhaal'. Daarnaast willen zij zien of daarin veranderingen optreden als gevolg van de psycho-sociale ontwikkeling tussen zeven en twaalf jaar.

Zij vertellen aan 155 kinderen van drie leeftijdsgroepen (zeven, negen en twaalf jaar) het Passieverhaal, en vragen de kinderen hen dat één voor één na te vertellen. De aspecten van het verhaal die een kind uitvoerig navertelt, geven volgens de onderzoekers aan dat die verhaalfragmenten voor dat kind het belangrijkste zijn. Met behulp van een aantal projectieve tests en een vragenlijst voor de leerkrachten is de psycho-sociale competentie van elke leerling gemeten.

De jongste kinderen besteden weinig aandacht aan de Judas-figuur in het lijdensverhaal. Gezien hun gerichtheid op het aanleren van gedragsregels en het handhaven ervan, was de verwachting van de onderzoekers dat kinderen van deze leeftijd gericht zouden zijn op het 'klikken' van één van de vrienden van Jezus. In de groep kinderen die Judas wél nadrukkelijk noemen, zijn degenen die geneigd zijn in een conflict de schuld op zich te nemen, oververtegenwoordigd. Jongens in deze leeftijdsgroep besteden relatief veel aandacht aan de verrijzenis van Jezus; meisjes noemen het meest de fragmenten uit het passieverhaal vanaf de terechtstelling tot en met de verrijzenis.

De negenjarigen schenken aan de lijdende Christus veel aandacht in het navertellen van het passieverhaal. De kinderen die zich affectief betrokken voelen

op hun klasgenootjes doen dat relatief meer dan de kinderen voor wie vriendschap situationeel bepaald is. Kinderen die afhankelijk gedrag vertonen, noemen vaker de agressieve verhaalinhouden van het passieverhaal; dat geldt voor zowel meisjes als jongens.

De elf á twaalf- jarige meisjes noemen vooral de hulpverstrekkende situaties uit het passieverhaal, zoals het fragment van Simon die het kruis draagt voor Jezus en de soldaat die Jezus te drinken geeft. Er is sprake van een samenhang met het op zich nemen van de schuld in conflictsituaties. Bij jongens van deze leeftijd vinden zij een andere relatie. Hoe meer woede en agressie jongens in een conflict ervaren ten opzichte van een externe oorzaak, des te beter kunnen zij het hele passieverhaal reproduceren. Ook valt op dat in deze leeftijdsgroep de eenzame biddende Jezus aan het kruis het vaakst tijdens de reproductie vermeld wordt.

Hutsebaut heeft ook onderzoek verricht onder leerlingen van het katholiek secundair onderwijs in Vlaanderen (Hutsebaut 1995). Hij analyseerde 464 vragenlijsten, waarin ongeveer half om half jongens en meisjes vertegenwoordigd zijn. Van deze groep zijn twee jaar later 174 respondenten betrokken in een longitudinale analyse. Nog weer twee jaar later zijn de gegevens van 85 respondenten beschikbaar voor de longitudinale analyse⁸⁹. In dit onderzoek is gekeken naar de religieuze praktijk van de respondenten en het religieuze geloof, gerelateerd aan een aantal variabelen, waaronder geslacht.

Wat betreft de manier van spreken over God onderscheidt Hutsebaut op grond van de antwoorden van zijn respondenten vijftien categorieën als dimensies van wat hij noemt de ‘godsvoorstelling’ (Hutsebaut 1995, 54 e.v.). Hij signaleert in de omschrijvingen van zijn respondenten zowel immanente als transcendente elementen in de godsvoorstellingen, voorstellingen waarin de relatie tot God centraal staat en voorstellingen waarin de (ethische regels voor de) relatie tot de medemens centraal staat, en voorstellingen die de almacht van God betreffen naast voorstellingen die Zijn onmacht benoemen.

Uit de analyse van de antwoorden blijkt dat verreweg de meeste reacties van de respondenten de dimensie betreffen van hulp en toevlucht, en de relatie tot God. Dat is zo voor jongeren van dertien à veertien jaar en het blijft zo in de eigenlijke adolescentie. Dat aspect komt naar voren in uitspraken zoals ‘God is voor mij een houvast’, ‘God is voor mij een hulp in moeilijke tijden’ en ‘God is voor mij een hele goeie vriendin’. Daarnaast zien jongeren God als Schepper, benadrukken zij de ethische dimensie van hun geloof, en gebruiken zij het typisch christelijke beeld van God als Vader.

Hutsebaut vindt in zijn onderzoeksgegevens dat twijfel deel gaat uitmaken van de godsvoorstelling in de eigenlijke adolescentie. Hij ziet daarin een verband met de levensfase en –taken waarvoor de jongere zich gesteld ziet: ‘Het is de spanning in het godsbeeld van de eigenlijke adolescentie – met hulp en relatie, maar typisch onderhevig aan het andere typische adolescentiekenmerk, de religieuze twijfel’ (1995, 68).

⁸⁹ Zoals Hutsebaut schrijft: ‘longitudinale analyses – die al niet zo talrijk zijn – hebben af te rekenen met heel wat uitval: leerlingen doen een klas over, verhuizen, veranderen van school’ (Hutsebaut 1995, 50).

Met de variabele ‘geslacht’ is in Hutsebauts onderzoek een betekenisvolle relatie gevonden. Andere variabelen die hij in zijn analyse betreft (zoals graad van verstedelijking, lidmaatschap van een jeugdbeweging, hoofdoptie in het onderwijs, beroep van vader of moeder) geven geen significante verbanden te zien met religieuze praktijk, noch met religieus geloof (Hutsebaut 1995, 49). Significant is wel de relatie met het niet buitenshuis werken van de moeder. Hutsebaut vermoedt dat het feit dat in het leven van deze groep godsdienst zichtbaar aanwezig is, een rol speelt hierin. Refererend aan Van Huffel (1984) vermoedt Hutsebaut dat het concrete voorbeeld van de moeders voor de religieuze ontwikkeling van de kinderen van groot belang is (1995, 134). Haar betrokkenheid en interesse, maar ook de door haar opgelegde discipline en controle blijken een positieve relatie te hebben tot de houding van de jongeren ten opzichte van zijn eigen geloof.

Een opvallend resultaat is volgens Hutsebaut, dat de religieuze praktijk en de inhoud van het religieuze geloof op de leeftijd van vijftien jaar voorspellend lijkt te zijn ten aanzien van de manier waarop de achttien-jarige met geloven omgaat (1995, 76). Jongeren haken af, of de ontwikkeling van het godsbeeld stagneert in de voorstelling van de kindertijd, concludeert Hutsebaut. Met ontwikkeling bedoelt hij ‘voorspelbare evolutielijnen, empirisch vastgesteld, die een bepaald patroon doorlopen’ een ‘voorspelbare ontwikkeling van het ene antwoordpatroon [...] naar een ander, gelijkend of verschillend antwoordpatroon [...]’ (1995, 81). Hij is van mening dat de leerkracht een belangrijke rol speelt in het stimuleren van de religieuze ontwikkeling. Deze dient daarvoor samen te werken met de theoloog, omdat die inhoudelijk kan aangeven wat een ‘betere’ meer volwassen godsvoorstelling is. Interdisciplinair onderzoek dient zich zijns inziens te richten op het ondersteunen van de leerkracht in diens rol als motivator en stimulator van de religieuze ontwikkeling van kinderen en jongeren.

Het overgrote deel van de tot nu toe genoemde onderzoeken naar de ontwikkeling van het religieus denken en de godsdienstige concepten, heeft plaatsgevonden in Engelstalige gebieden, onder christelijke (protestantse en/of katholieke kinderen). Tamminen deed onderzoek in het Finse taalgebied, waar kinderen en jongeren in de Lutherse traditie opgroeien. In het Nederlandse taalgebied is onderzoek verricht onder katholieke jongeren in West-Vlaanderen door Hutsebaut (1995). Hutsebaut plaatst zich in de traditie van het godsdienstpsychologisch onderzoek in Leuven waarin ‘de studie van de godsvoorstelling in zijn verschillende modaliteiten steeds een belangrijk topic is geweest’ (Hutsebaut 1995, 39).

Alle hierboven beschreven onderzoeken hebben plaats gevonden onder kinderen en jongeren die opgroeien in de westerse samenleving. De onderzoekspopulatie bestaat in alle gevallen uit christelijk gesocialiseerde kinderen, met uitzondering van het door Chad Nye en Carlson uitgevoerde onderzoek waarbij naast christelijke kinderen ook joodse kinderen betrokken (1984) zijn, alsmede het onderzoek van Zuberi waarin door drie moslimkinderen in Canada is geparticipeerd (1988).

Er is onderzoek verricht zowel onder kinderen in het primair onderwijs als in het vervolgonderwijs. Onderzoek vond cross-sectioneel en ook longitudinaal plaats (Tamminen 1991, Hutsebaut, 1995). De onderzoekers hebben gebruik gemaakt

van zeer diverse onderzoeksmethoden. Hun resultaten laten enige parallellen zien, die wij hierna noemen.

De groepering in leeftijden bij de veelal cross-sectionele onderzoeken vertoont overeenkomsten. Enkele onderzoekers komen tot de diverse leeftijdscategorieën op grond van hun onderzoeksgegevens, anderen stellen van te voren min of meer gelijksoortige categorieën vast. Samenvattend geven de resultaten van de hiervoor beschreven onderzoeken het volgende beeld van de ontwikkeling van het concept 'God'.

Tot ongeveer het zesde á achtste levensjaar begrijpen kinderen God vanuit hun persoonlijke fysieke behoeften. De behoefte aan geborgenheid, aan eten en drinken, aan concrete zorg bepaalt de invulling van hun concept 'God'. Zij hebben een antropomorf beeld van God. Zij zien hem als een sprookjesfiguur die alles kan. Uit wat zij tekenen en zeggen over God blijkt een grote aandacht voor de concrete verschijning van God. Zij gebruiken in hun spreken over God soms religieuze taal, maar dat vertoont de trekken van verbalisme. Van kinderen in de leeftijd van acht tot elf jaar wordt, op grond van de onderzoeksresultaten, door de meerderheid van de onderzoekers gezegd dat zij in God vooral iemand zien die de orde handhaaft, die toeziet op het navolgen van de regels, en die goed gedrag belooft en slecht gedrag straft. De nadruk ligt op de concrete eigenschappen van God, op wat hij kan, zijn macht. Kinderen vanaf het begin van de puberteit zien in God vooral de persoon bij wie zij kunnen 'uithuilen en opnieuw beginnen'. Het gebed is niet meer een vraaggebed ter vervulling van concrete behoeften, maar een mogelijkheid tot zelfreflectie. God luistert naar dat gebed, en inspireert tot het doen van het goede. In de adolescentie en laat-adolescentie overheerst de twijfel aan God, en neemt de participatie aan godsdienstige praktijken drastisch af.

De hiervoor beschreven onderzoeksprojecten hebben voor het grootste gedeelte plaatsgevonden op één moment in de tijd. Longitudinaal onderzoek is een uitzondering in de traditie van het onderzoek naar de religieuze ontwikkeling en de ontwikkeling van het godsconcept. In de onderzoeken van Tamminen en Hutsebaut hebben kinderen en jongeren op meerdere momenten in hun levensloop geparticipeerd in het onderzoek naar hun religieuze ontwikkeling.

Kwantitatief onderzoek voert de boventoon, soms in combinatie met enkele kwalitatieve onderzoeksinstrumenten. Tamminen en Hutsebaut combineren cross-sectioneel en longitudinaal onderzoek, en maken gebruik van methoden van onderzoek zowel uit de kwantitatieve als de kwalitatieve onderzoekstraditie. Het onderzoek van Zuberi is een voorbeeld waarin uitsluitend gebruik is gemaakt van de kwalitatieve onderzoeksmethodiek.

Geen van de onderzoekers betrok de context van de plurale samenleving expliciet in het onderzoek.

De onderzoekers staan in verschillende onderzoekstradities, en definiëren derhalve de religieuze ontwikkeling en de godsdienstige concepten op geheel eigen wijze. Goldman plaatst zich in de onderzoekstraditie van Piaget en definieert religieuze ontwikkeling in termen van religieus denken dat 'gewoon' denken is, maar dan met betrekking tot godsdienst. Daaraan voegt hij toe dat het zich ontwikkelt van concreet naar abstract denken. Tamminen gaat uit van de concepten zoals die ontwikkeld zijn door Glock en Stark (1965), en spreekt van dimensies van het godsconcept. Hutsebaut plaatst zich in de Leuvense traditie

waarin de contextuele factoren bestudeerd worden ten aanzien van de structuur van de godsvoorstelling .

Uit de onderzoeken komt een beeld naar voren als zou er een ontwikkeling plaats vinden van concreet naar abstract denken ten aanzien van godsdienst (Goldman), van meer of minder geïntegreerd zijn van het godsdienstig denken in het geheel van het denken (Tamminen), en van het verschuiven van voor- naar achtergrond, en andersom, van dimensies of modaliteiten in het godsdienstig denken (Hutsebaut). Het lijkt alsof de onderzoekers op het spoor zijn gekomen van de ontwikkeling van onvolwassen naar volwassen geloof, dat zich zou kenmerken door abstract denken ten aanzien van godsdienstige concepten, het kunnen integreren van wetenschappelijke en godsdienstige concepten, en het op de voorgrond treden van bepaalde, minder concrete, eigenschappen van God. In het beschrijven van de religieuze ontwikkeling en de ontwikkeling van godsdienstige concepten sluiten de onderzoekers zich aan bij de gangbare manier van denken ten aanzien van ontwikkeling als een lineair proces. Eerder beschreven wij al dat er in de hedendaagse ontwikkelingspsychologie ook een andere lijn zichtbaar wordt in het denken ten aanzien van ontwikkeling (zie paragraaf 5.3.2 e.v.).

Bij ontwikkeling in het religieuze domein gaat het zoals wij hiervoor signaleerden niet alleen om de cognitieve ontwikkeling of een creatieve ontwikkeling, dan wel om een relatie tussen beide. Het gaat ons inziens niet zozeer om een exclusieve ontwikkeling, maar eerder om een cumulatief ontwikkelingsproces. Van een exclusieve ontwikkeling spreekt men wanneer eerdere oplossingen geheel terzijde geschoven worden ten gunste van nieuw ontwikkelde denkstructuren⁹⁰. Van een cumulatieve ontwikkeling spreken wij wanneer ‘oplossingen’ gevonden met behulp van inmiddels verouderde denkstructuren een rol blijven spelen in navolgende stadia. Oude denkstructuren worden in nieuwe geïncorporeerd⁹¹. Een nieuwe zienswijze wordt tot ‘omgeving’ voor eerder ontstane beelden en beïnvloedt deze. Daardoor kunnen deze maar ook andere beelden zich verder ontwikkelen. De religieuze ontwikkeling is zo beschouwd geen unilineair, maar veeleer een spiraalsgewijs plaatsvindend multilineair proces. Wanneer we het beeld van de spiraal vasthouden, constateren we dat één eigenschap van een spiraal is dat hij open is. Vanaf elke positie op de spiraal kan invloed uitgeoefend worden op een andere positie op de spiraal, retrospectief dan wel prospectief. Daarnaast wordt de spiraal gekenmerkt door veerkracht, waardoor de ontwikkeling onverwacht met een grote sprong kan plaats vinden.

⁹⁰ Een kind telt bijvoorbeeld aanvankelijk drie groepjes van twee blokken bij elkaar op door de blokken één voor één bij elkaar te voegen. Twee en dan nog eentje is drie; drie en dan nog een blok is vier; vier en dan weer eentje erbij is vijf enzovoort. Op het moment dat het kind de tafels heeft geleerd, zal het niet meer één voor één optellen. Het kind zet deze concrete manier van doen aan de kant en volgt de werkwijze van het vermenigvuldigen.

⁹¹ Het volgende voorbeeld kan dit verhelderen. Het beeld van God als super-vader - heel concreet als een oude man met een lange baard - blijft een kind dierbaar. Een dergelijk portret hangt ook boven zijn bed. De eigenschappen van de vader, namelijk dat Hij rechtvaardig is, altijd naar je luistert en je onvoorwaardelijk accepteert, treden steeds meer op de voorgrond. Het portret van God toont de vader en verbeeldt het vertrouwen als kind, als mens geaccepteerd te zijn.

Wij hebben in het begin van dit hoofdstuk weergegeven op welke verschillende manieren de opvoeding van allochtone en autochtone kinderen in Nederland plaats vindt. Nadat wij godsdienstige opvoeding beschreven hebben, zijn wij nader ingegaan op de religieuze ontwikkeling. Twee onderzoeken naar de religieuze ontwikkeling hebben wij uitvoeriger beschreven, namelijk het onderzoek van de Fin Kalevi Tamminen, en dat van de Vlaamse onderzoeker Dirk Hutsebaut. In de verschillende onderzoeken blijkt noch de inhoud van de godsdienstige traditie(s), noch de pluralistische samenleving, noch de onderwijscontext geproblematiseerd.

Ons onderzoek geeft alle aandacht aan de diversiteit in de leefwereld van de kinderen en in de onderwijscontext. De pluralistische context waarin de kinderen opgroeien is uitvoerig in twee hoofdstukken aan bod gekomen. Aan de inhoud van de godsdienstige traditie hebben wij aandacht besteed in het vorige hoofdstuk. Wij richten ons in het volgende hoofdstuk op de onderwijscontext en schetsen de beide scholen waarvan leerlingen participeren in het onderzoek. Daarmee is de *developmental niche* (Eldering 2002, 45) waarin de religieuze ontwikkeling plaatsvindt gegeven. Dat maakt het beeld compleet van zowel de externe als de interne de omgeving van het onderzoek.

De opzet en uitvoering daarvan krijgt vervolgens in het zevende hoofdstuk een plaats.

Hoofdstuk 6 Christelijk, islamitisch en interreligieus leren

6.1 Inleiding

In de voorgaande hoofdstukken zijn de veranderingen beschreven die in de tweede helft van de vorige eeuw in Nederland hebben plaats gevonden. Nadat wij in het eerste hoofdstuk de onderzoeksmethode hebben beschreven, hebben wij in het tweede hoofdstuk gezien dat de Nederlandse cultuur ingrijpend is veranderd, mede door de komst van wat aanvankelijk ‘de gastarbeiders’ genoemd zijn. Processen van secularisatie en multiculturalisering hebben invloed gehad op de Nederlandse samenleving, zagen wij in datzelfde hoofdstuk. De doorwerking daarvan op het onderwijs in Nederland is beschreven in het derde hoofdstuk. Het onderwijs ‘verkleurde’ en dat heeft nog steeds gevolgen voor de identiteit van scholen, zowel van confessionele als openbare scholen. In het vierde hoofdstuk hebben wij gezien dat veranderingen in samenleving en cultuur doorwerken in het denken over God. Wat mensen kunnen denken van God wordt beïnvloed door de context waarin zij leven. Dat is niet alleen de afgelopen decennia zo geweest, dat is een proces dat al eeuwen plaats vindt. Het is een continue beweging in de belevingswereld en het denken van mensen, waardoor steeds andere aspecten van God oplichten. Met de hoofdstukken twee, drie en vier is een algemeen beeld geschetst van de context waarin ons onderzoek naar het denken van kinderen over God plaatsvindt.

Het onderzoek richt zich op kinderen in de opvoedingssituatie van de school. Daarom zijn in hoofdstuk vijf de begrippen ‘opvoeding’ en ‘ontwikkeling’ in de multiculturele samenleving nader bestudeerd. Eerst in zijn algemeenheid, en vervolgens is in het bijzonder aandacht besteed aan de religieuze opvoeding en ontwikkeling. Daarnaast is in datzelfde hoofdstuk ook een overzicht gegeven van onderzoek dat zich richt op de religieuze ontwikkeling en de ontwikkeling van het godsconcept.

In dit zesde hoofdstuk richten wij ons op het godsdienstig leren op school. Wij exploreren de begrippen ‘christelijk’, ‘islamitisch’ en ‘interreligieus’ leren, zoals dat in het kader van de lessen godsdienst/levensbeschouwing plaats vindt. Vervolgens beschrijven wij bij wijze van voorbeeld van elk van deze drie vormen van godsdienstig leren een school waar de betreffende manier van godsdienstonderwijs in praktijk is gebracht. De desbetreffende drie scholen, de Prinses Margrietschool, de El Inkadeschool en de Juliana van Stolbergschool, plaatsen wij tegen de achtergrond van de ontwikkelingen op het gebied van het onderwijs in Ede, de gemeente waarin ze gevestigd zijn.

6.2 Onderwijs in de Edese samenleving

In het derde hoofdstuk hebben wij de ontstaansgeschiedenis van het, aanvankelijk openbaar, onderwijs beschreven. Vanaf 1806 moest elke stad tenminste één openbare school hebben. De eerste openbare school in Ede is uiteindelijk opgericht in 1826. Het onderwijs vindt plaats onderin de toren van de kerk, ‘een donker ongezellig onderkomen waar ‘s winters niet gestookt kon worden’, lezen wij in de archiefstukken van de gemeente Ede. Aanvankelijk acht men in Ede de openbare school het meest geschikt voor de opvoeding in christelijke gewoonten en zeden. Vandaar dat men destijds van mening is dat de wet van 1857 geen kwaad kan (Buikema 1982). In 1900 kende Ede zeven openbare scholen met een sterk calvinistisch karakter.

Als reactie op ontwikkelingen binnen het openbare onderwijs, vindt in 1882 in Ede de oprichting plaats van de ‘Voorlopige Commissie ter Bevordering van Christelijk Onderwijs in Ede’. Men is op dat moment van mening dat een christelijke school meer dan noodzakelijk wordt want ‘het was aan het opkomend geslacht te merken dat de vrees voor God en Zijn Woord was geweken’ (Buikema 1982). Omdat de commissie er niet in slaagt een christelijke school te stichten, gaat een aantal mensen over tot de oprichting van de ‘Vereniging tot Stichting en Instandhouding van Scholen met den Bijbel te Ede’. Het geld voor de oprichting van een school ontvangt deze stichting van een ‘met aardse goederen gezegende inwoner’ van de gemeente Ede. De gulle gever schenkt het geld aan de Gereformeerde Kerk te Ede, vandaar de nauwe band van deze school met de gereformeerde kerk. Op 8 januari 1890 kan de eerste School met den Bijbel worden geopend. De school telt op dat moment 92 leerlingen en twee leerkrachten.

Uit de notulen van de vergadering van het bestuur blijkt dat de bestuurlijke activiteit in het kader van de zorg over ‘de vrees voor God en Zijn Woord’ zich in de begintijd ook uitstrekt tot de selectie van nieuw personeel. De overwegingen over de keuze bij de aanname van een nieuwe leerkracht staan uitgebreid genoteerd: ‘De heer van Straaten was het voorlopig Bestuur voorgekomen een bekwaam onderwijzer te zijn, die door niemand kon worden afgekeurd en wellicht meer sympathie zou hebben verworven, indien hij geen snor had gedragen; redenen die althans bij enkele leden zeer hinderlijk waren’ (archiefstukken gemeente Ede).

Ook in Ede vindt zo de afsplitsing van confessioneel onderwijs van de openbare school plaats. De bijzondere scholen zijn in eerste instantie sterk aan een protestants-christelijke kerk gebonden. In 1945 komt daar verandering in als de Stichting Katholiek Onderwijs Ede-West haar eerste scholen opricht. Het betreft een lagere school (St. Maarten) en een kleuterschool (Bernadette). Uit de naam blijkt de verbondenheid met de rooms-katholieke traditie. In diezelfde periode ontstaat de behoefte aan een ‘overkoepelende schoolvereniging op breed protestants-christelijke basis’. Dat leidt in 1950 tot de oprichting van een vereniging met als doel ‘Het bevorderen van Christelijk Nationaal Schoolonderwijs, door het oprichten en stichten van een of meer christelijke scholen, met de bevoegdheid daaraan voorbereidende klassen te verbinden, een en ander ingericht naar de behoefte des tijds’ (in: Jubileumboekje ‘40 jaar CNS’).

De eerste school met CNS-identiteit, de Groen van Prinsterer School, opent vervolgens haar deuren in 1950.

In 2001 zijn er in de gemeente Ede twaalf openbare scholen, vijftientig protestants-christelijke scholen (waarvan er dertien behoren tot de vereniging CNS), zeven rooms-katholieke scholen, één interreligieuze school, één islamitische school en twee scholen voor bijzonder neutraal onderwijs.

Identiteit hebben wij in het derde hoofdstuk, in navolging van De Wolff, gedefinieerd als ‘datgene wat de school tot deze school maakt, ofwel wat de typerende of kenmerkende eigenschappen van deze school zijn, wat de leden van de school met elkaar gemeen hebben, wat geldt voor de leden als collectief, en wat een bepaalde mate van duurzaamheid of continuïteit door de tijd kent’. De identiteit van het openbaar onderwijs is aanvankelijk sterk calvinistisch gekleurd, schreven wij aan het begin van dit hoofdstuk. Dat geldt in het algemeen voor de situatie in Nederland, en ook voor het lokale onderwijs in Ede. Onder invloed van de tijd en veranderend denken en handelen van mensen, krijgt de openbare school een meer neutraal karakter, en gaat men in Ede over tot de stichting van een school met de bijbel, en later protestants-christelijke en rooms-katholieke scholen. De voortzetting van de christelijke opvoeding, zoals kinderen die thuis krijgen, is een belangrijk kenmerk van deze confessionele scholen.

In de jaren tachtig van de vorige eeuw hebben de ontwikkelingen van met name de multiculturalisering in het onderwijs binnen CNS uitvoerige en emotionele discussies veroorzaakt. Het verzoek van allochtone ouders om islamitisch godsdienstonderwijs voor hun kinderen op school en in de reguliere schooltijd, leidt tot de verzelfstandiging van één van de CNS-scholen. De Juliana van Stolbergschool besluit zich van een ontmoetingsschool verder te ontwikkelen tot een interreligieuze school. Vanaf 1990 gaat deze voormalige CNS-school haar eigen weg. Daarnaast is vanaf 1991 in de gemeente Ede één islamitische school gevestigd, de El Inkadeschool.

Op al deze scholen vindt op de een of andere manier godsdienstig leren plaats. Wij willen in de volgende paragrafen het christelijk, islamitisch in interreligieus leren nader verkennen. Wij beschrijven in dat kader twee scholen bij wijze van voorbeeld. Op de Prinses Margrietschool brengen leerkrachten ‘christelijk leren’ in praktijk; op de Juliana van Stolbergschool is ‘interreligieus leren’ ontwikkeld. Kinderen van deze beide scholen participeren in het onderzoek.

Minder uitvoerig is na de verheldering van ‘islamitisch leren’ de beschrijving van de islamitische El Inkadeschool. De oorzaak hiervoor ligt in het feit dat in 1988 en 1989, toen wij scholen in Ede hebben benaderd om te participeren in het onderzoek, er nog geen sprake was van islamitisch onderwijs in de gemeente Ede. Om het beeld van de verschillende vormen van religieus leren te completeren, is aan het einde van de onderzoeksperiode besloten de in 1991 opgerichte islamitische school in Ede op te nemen in de beschrijving van de verschillende vormen van godsdienstig/levensbeschouwelijk leren. Uitvoerige interviews met de interimdirecteur hebben geleid tot het, als voorbeeld van islamitisch leren, portretteren van deze school in paragraaf 6.3.

6.3 Christelijk leren

In hoofdstuk drie zijn wij ingegaan op de indeling die in Engeland door de theoloog Grimmitt is gemaakt ten aanzien van de rol van godsdienst in het confessionele onderwijs. Grimmitt beschrijft christelijke scholen, en de manier waarop zij godsdienst een plaats geven in hun onderwijs. Hij noemt drie modellen: *'teaching in religion'*, *'teaching about religion'* en *'teaching from religion'*. Deze modellen betreffen de uitgangspunten bij het christelijke godsdienstonderwijs. Het gaat dus niet zozeer om de inhoud van de lessen. In deze tijd en in de Nederlandse multiculturele samenleving is het van belang te kijken naar de opvattingen die er in het christelijk leren doorklinken, ten aanzien van het leren met betrekking tot andere (dat is: niet-christelijke) godsdiensten.

Binnen de christelijke theologie van de godsdiensten onderscheiden wij ten aanzien van de relatie tot andere godsdiensten en religieuze stromingen drie posities: die van het exclusivisme, het inclusivisme en het pluralisme (zie onder andere: Ziebertz 1994, Miedema 1995, De Wolff 2000, Vroom 2000, Hermans 2001). Elk van de auteurs brengt binnen deze globaal te onderscheiden posities eigen nuanceringen aan. Zo onderscheidt bijvoorbeeld Ziebertz binnen de christelijke godsdienstige oriëntatie de volgende posities: exclusiviteit, inclusiviteit, paralleliteit, wezensgelijkheid (fenomenologisch en psychologisch) en pluraliteit (*unitive pluralism*). Vroom biedt een nieuw perspectief aan voorbij de drie stromingen met, wat hij noemt, het 'echt pluralisme'. Daaronder verstaat hij de erkenning dat niemand in staat is een geheel objectief oordeel te vellen over de waarheid van de diverse levensbeschouwingen. Volgens hem is het belangrijk dat ieder leert een eigen standpunt in te nemen en het te verwoorden in de dialoog (Vroom in: Roebben red. 2001). Voor de volgende beschrijving van de verschillende posities baseren wij ons voornamelijk op Ziebertz (1996).

Onder exclusiviteit verstaat Ziebertz de opvatting dat er naast Christus geen andere heilsweg is. *'Allein der von Gott in Jesus Christus angebotene Weg der Erlösung führt den Menschen zum Heil'* (Ziebertz in: Van der Ven e.a. 1996, 243). Christenen die een exclusieve positie innemen, zijn van mening dat er maar één ware geloofstraditie bestaat. Die ene traditie geeft aan waarin het heil voor de mens is gelegen, en langs welke weg dat te bereiken is. Daaronder valt een persoonlijk geloof in Jezus als Redder en Verlosser. De waarheid van de christelijke traditie in deze visie geldt voor alle mensen van alle tijden. Het christelijk leren op school valt binnen deze positie samen met socialiseren in de religieuze traditie waarin de school staat.

Met inclusiviteit bedoelt Ziebertz het standpunt binnen het Christendom van de erkenning dat andere godsdiensten door God gewild zijn. Wat dat betreft spreekt uit de koran een inclusief standpunt. Dat ook andere levensbeschouwingen een deel van de waarheid kunnen bevatten, past binnen de positie van het inclusivisme. In de andere godsdiensten zijn tekenen van Gods openbaring aanwezig en bovendien zijn er ook echte godservaringen mogelijk in de verschillende godsdiensten. Zo kunnen mensen die nooit van Jezus gehoord hebben toch tot het heil toegang hebben: *'Denn obwohl ihn die christliche Verkündigung nicht erreicht hat, bewegt er sich doch auf das Heil zu, bei dem es sich ja um das Heil Christi handeln musz, weil es ein anderes Heil nicht gibt'*. Deze christenen zien dat het heil ook buiten de

christelijke godsdienst gestalte krijgt, zonder dat de betrokkenen ‘weten’ dat het heil het werk van Jezus is. De term ‘anonieme christenen’⁹² geeft uitdrukking aan deze opvatting. Binnen deze opvatting van het inclusivisme vermoedt men dat niet-christenen dergelijke ervaringen wellicht in andere bewoordingen, benoemen. Men spreekt dan van bijvoorbeeld ‘het werk van ‘het Goddelijke’, en bedoelt daarmee hetzelfde als het christelijke heil, is de veronderstelling. Vanuit de christelijke traditie leren kinderen over andere godsdiensten, bijvoorbeeld in het leergebied Geestelijke Stromingen. Zij leren die informatie te verbinden met wat zij weten over de christelijke traditie. Ziebertz benoemt dat als een mengvorm: de inclusieve exclusiviteit. Men erkent de mogelijke aanwezigheid van het heil in andere dan de christelijke godsdienst, maar men is ervan overtuigd dat de christelijke godsdienst dominant is. Hermans spreekt in dit verband van ‘religieuze buiksprekerij’: ‘Wanneer men een andere religie ter sprake brengt, zoals de Islam, hoort men eigenlijk de collectieve stem van het Christendom via een andere traditie ... via de ander hoort men eigenlijk zichzelf praten’ (Hermans 2001, 358).

Onder parallelliteit verstaat Ziebertz het proces waarin verschillende godsdiensten hun eigen weg gaan, naast elkaar. De vraag naar de ‘ware’ godsdienst kunnen mensen niet beantwoorden, dat zal in de eindtijd blijken, zo luidt deze opvatting. Daarin vertoont het enige overeenkomst met wat Vroom bedoelt met ‘echt pluralisme’. Binnen het parallellisme is men echter van mening dat het tot aan het moment van de eindtijd goed is dat elke godsdienst haar eigen weg in de richting van het visioen verder ontwikkelt en uitwerkt. Ook al zijn er tegenspraken, of lijken die er te zijn, men hoopt op verzoening in de eindtijd. Dit concept onderscheidt zich van het syncretisme en het eclecticisme, aan de andere kant impliceert het een mate van relativisme. In het onderwijs kan deze zienswijze leiden tot de keuze voor objectieve informatieverschaffing. Men gaat niet uit van de dominantie van één bepaalde godsdienst. De invoering van het leergebied Geestelijke Stromingen in Nederland kan men beschouwen als een uitwerking van de opvatting van parallelliteit.

Met het begrip ‘wezensgelijkheid’ in fenomenologische zin duidt Ziebertz op het ontwikkelingsaspect van godsdiensten. In verschillende tijden en in verschillende culturen, zo luidt deze opvatting, neemt godsdienst andere vormen aan, zonder dat er sprake kan zijn van wezenlijke verschillen tussen de te onderscheiden en cultuurbepaalde vormen. De verschillen tussen de godsdiensten zijn mede ontstaan op grond van bepaalde invloeden en tijdsgebonden aspecten van de cultuur waarin de betreffende godsdienst zich ontwikkelde. De verschillen zijn in die opvatting toevallig zo gegroeid; het had ook anders kunnen gaan. Achter de verschillende uiterlijke verschijningsvormen zit de ene God. Gemeenschappelijk in de diverse religieuze levensvisies is de transcendentale mystieke ervaring van zelfoverstijging en éénwording met de kosmos. Alle godsdiensten zijn uitdrukking van de menselijke zoektocht naar zin.

In psychologisch opzicht doelt het concept ‘wezensgelijkheid’ op de gelijke bron, deel van het grote gemeenschappelijke goddelijke, die naar Jungiaans idee in het collectieve onbewuste van alle mensen aanwezig is. Het goddelijke komt niet van een God buiten de mens, maar het goddelijke is in ieder mens aanwezig en

⁹² De term is van Rahner. Belijders van andere godsdiensten hebben bezwaar aangetekend tegen het gebruik van deze term. Zij wensen niet als zodanig benoemd te worden (Zie Vroom, in Roebben red. 2001).

ontwikkelt zich in het individuatieproces. Dit gemeenschappelijke archetype wordt ontsloten in de verschillende mythen en symbolen van de godsdiensten.

Het religieus pluralisme erkent de waarheidsaanspraak van elke godsdienst. Men gaat er van uit dat een verbinding groeit uit de verschillende voorhanden zijnde waarheidsclaims. Het religieus pluralisme ziet andere godsdiensten en levensbeschouwingen als gelijkwaardig, en erkent dat zij elementen van heil en waarheid kunnen bevatten; zij vertonen wezensgelijkheid. De diversiteit aan menselijke ervaringen heeft geleid tot verschillende godsdienstige en religieuze tradities, waarin een verscheidenheid aan verhalen, symbolen en rituelen elementen van oer-heil en oer-waarheid doen oplichten. Zij ontspringen aan dezelfde archetypische bron van het onbewust. De heils- en waarheidsopvatting binnen elke afzonderlijke traditie beschouwt de pluralist als on-af. Het gesprek tussen de belijders van de godsdiensten verschaft beter inzicht in de eigen religieuze concepten en die van de ander, aldus deze opvatting.

De verscheidenheid van de diverse godsdiensten kan volgens het religieus pluralisme naar een eenheid groeien: eenheid in verscheidenheid. De theoloog Knitter introduceert daarvoor het begrip *'unitive pluralisme'* (Knitter 1995). Het *unitive pluralisme* ontstaat uit een kwalitatieve transformatie van wat kwantitatief voorhanden is. Men streeft een nieuwe vorm van dialogische eenheid na. Het streven daarnaar grondt men in de antropologische aanname dat religieuze levensbeschouwingen betrekking hebben op de mogelijkheid van transcendentie-ervaringen, en dat de mens over kwaliteiten beschikt om met het goddelijke in aanraking te kunnen komen. Men gaat er in deze zienswijze van uit dat mensen door gezamenlijke inspanning iets meer van de grootheid van God kunnen ontdekken, waarbij elke gelovige teruggrijpt en verwijst naar de eigen religieuze ervaringen. Absoluutheid wordt vervangen door uniciteit, dus geen exclusiviteit. Belangrijk gezichtspunt in dit *'unitive pluralism'* is *'Dasz eine Annäherung an die Wahrheit Gottes durch den religiösen Dialog gesucht werden muss'* (Ziebertz in: Van der Ven e.a. 1996, 268).

'Gelovig zijn' is een attitude die een grote diversiteit aan uitingsvormen kent, ook binnen de christelijke traditie. Hermans heeft het over de vanzelfsprekendheid in het Christendom van de pluraliteit, hij spreekt van een 'veelheid aan presentaties van wat christenen geloven' (Hermans 1993, 43). Deze diversiteit vormt een bedreiging voor wie bang is om 'de traditie' te verliezen; voor hen is het geloof iets dat zij 'hebben'. Voor anderen binnen 'de traditie' vormt de verscheidenheid juist een uitdaging. Zij ervaren de pluraliteit vanwege de betrokkenheid op elkaar als een uitdaging tot verdere actualisatie van de traditie en persoonlijke geloofsontwikkeling. Voor deze mensen is het geloof voortdurend 'in wording', gelijk werk in uitvoering.

Het christelijk leren, stelt de godsdienstpedagoge Alma Lanser in haar dissertatie, heeft lange tijd door middel van de processen van overdracht en gewinning plaats gevonden (Lanser 2000). Men ging uit van de dominantie van het christelijk geloof. Opvoeders interpreteren de christelijke traditie en bewerken deze. Mensen maken haar 'bij de tijd'. De geactualiseerde traditie geven zij door aan de volgende generatie, die zich ook weer eerst de overgeleverde traditie eigen moet maken. Dat is volgens Lanser geloofsleren. Zij beschrijft het als een voortdurend proces. Geloofsleren vindt plaats door en van anderen die geloven, aldus Lanser. Gelovig

wordt een mens niet vanzelf, constateerde de Utrechtse godsdienstpedagoge Andree in haar proefschrift in 1983. Het borrelt niet spontaan uit het diepste binnenste op. Geloven is een antwoord op gelovige mensen: mensen die de traditie zeggen en doen (zie ook Alma 1998). Het gaat zowel om godsdienstige kennis als om een religieuze houding. Het contact met gelovige mensen kan intensief zijn, waardoor het eigen geloof voortdurend bevestiging krijgt en steeds opnieuw voeding ontvangt. Voor anderen vallen gelovige mensen buiten het gezichtsveld. Zij leven in een context waaruit de plausibiliteit van geloven is weggevaagd. Hun 'gelovig zijn', als daar sprake van is, leren zij op een andere manier dan de mensen die leven temidden van gelovige identificatiefiguren en medegelovigen.

Bij wijze van voorbeeld van het christelijk leren zoals leerkrachten dat op school vorm geven, beschrijven wij hieronder de Prinses Margrietschool in Ede. Deze beschrijving is gebaseerd op interviews met zowel de directie als de leerkrachten van de school, en observaties tijdens verschillende lessen, waaronder de godsdienstlessen. Nadat wij het 'portret' van deze school hebben geschetst, zullen wij haar situeren in het theoretisch kader van christelijk leren zoals dat hiervoor beschreven is.

6.3.1 kenmerken van de Prinses Margrietschool

De Prinses Margrietschool is een school die behoort tot de Vereniging voor Christelijk Nationaal Schoolonderwijs. De leerlingenpopulatie wordt gevormd door Nederlandse leerlingen en een groot aantal allochtone leerlingen, waaronder zowel Marokkaanse als Turkse kinderen.

De school is in 1965 opgericht als een christelijke lagere school. Zij behoort tot een groep van scholen vallend onder het bestuur van CNS (Christelijk Nationale Scholen) te Ede. Zij staat aan de rand van het oudere gedeelte van Ede, op de grens met het nieuwe gedeelte. Aangrenzend aan de oudere wijk is er namelijk een nieuwbouwwijk gerealiseerd, de Maandereng. De leerlingen zijn voornamelijk afkomstig uit het oudere gedeelte. De meeste leerlingen komen lopend naar school. De wijk is te omschrijven als een arbeiderswijk. Ongeveer eenderde van de leerlingenpopulatie bestaat uit allochtone leerlingen, waarbij de Turkse leerlingen in de meerderheid zijn. Men streeft er naar, het percentage allochtone leerlingen niet groter te laten worden dan dertig procent van het totaal aantal leerlingen.

Met de katholieke en openbare school in de buurt zijn indertijd afspraken gemaakt over de verdeling van de allochtone leerlingen over de scholen. Toen is afgesproken dat de katholieke school zich zou ontfemen over de Turkse leerlingen, en de Prinses Margrietschool over de Marokkaanse leerlingen. In de praktijk heeft die afspraak niet altijd gewerkt, met als gevolg dat ook Turkse leerlingen op de Prinses Margrietschool zijn aangenomen. De leerlingen waarvan de ouders geen godsdienstonderwijs wensten gingen naar de openbare school.

De school is gehuisvest in een gebouw van twee verdiepingen. Het hoofdgebouw is in 1969-1970 gebouwd, de kleuterschool is er later, in 1975, bijgebouwd. Toen het basisonderwijs in 1985 zijn intrede deed is er door middel van een gang een verbin-

ding tot stand gebracht tussen het hoofdgebouw en bij-(kleuter-)gebouw. Daarmee was de basisschool Prinses Margriet een feit.

De Prinses Margrietschool heeft een groot schoolplein, waar de school in u-vorm om heen gebouwd is. De kinderen van groep drie tot en met acht zijn hier tijdens hun speelkwartier. De kleuters (groep één en twee) kunnen op dit plein buiten spelen. Deze speeltijden vinden op verschillende momenten van de ochtend plaats. Op een terrein naast het gebouw staat een gemeentelijke gymzaal, waarvan de school gebruikt maakt voor de gymlessen.

De school maakt deel uit van het Onderwijs Voorrangsgedebied (OVG) in de gemeente Ede. Er vinden regelmatig ouderavonden per klas plaats. Er is een speciaal overleg met de Marokkaanse vaders. Voor de Marokkaanse moeder zijn er koffieochtenden. Nederlandse ouders participeren in Ouderraad en Medezeggenschapsraad.

Aan het begin van de eerste fase van het onderzoek, in het schooljaar 1990-1991, staan er in totaal 126 leerlingen ingeschreven op de Prinses Margrietschool. Vijfendertig kinderen hebben de Turkse nationaliteit, er zijn veertien Marokkaanse leerlingen, vijfenzeventig Nederlandse kinderen en drie Chinese leerlingen. In het schooljaar 1992-1993 zijn dat in totaal 64 leerlingen: zesentwintig Turkse, twee Marokkaanse, drieëndertig Nederlandse en drie Chinese leerlingen.

Het team van de school bestaat in het schooljaar 1990-1991 uit elf Nederlandse leerkrachten, te weten twee mannen (de directeur en de adjunct-directeur), en negen vrouwen. Er is een vakleerkracht voor gymnastiek, in dienst van CNS. Er is een Marokkaanse OETC-leerkracht, in dienst van de Gemeente Ede. In het laatste schooljaar van het onderzoek (1992-1993) zijn er acht leerkrachten werkzaam, waarvan twee mannen en zes vrouwen.

In de loop van het jaar 1991 blijkt dat, door het teruglopend leerlingenaantal, het niet langer rendabel is alle lokalen voor eigen gebruik te reserveren. Met ingang van het schooljaar 1991-1992 verhuurt CNS een aantal leegstaande lokalen van de school aan derden. Uiteindelijk zal het teruglopend aantal leerlingen CNS doen besluiten de school op te heffen. Dat gebeurt tenslotte in 1993.

6.3.2 de leerkrachten

Met elk van de leerkrachten hebben wij aan het begin van de onderzoeksperiode een gesprek gevoerd. Het doel van dat gesprek is tweemaal. Het is namelijk een kennismakingsgesprek, waarbij ook over en weer informatie verstrekt wordt. De teamleden verschaffen kennis over de gang van zaken binnen de school; de onderzoeker vertelt over de voorgenomen activiteiten in het kader van het onderzoek. De teamleden maken op deze manier ook kennis met de onderzoeker, en de onderzoeker leert de teamleden beter kennen. Dat is van belang voor het tot stand brengen van een werkrelatie gedurende de onderzoeksperiode. Een goede werkrelatie heeft een positieve invloed op het maken van afspraken over de activiteiten die plaats vinden in het kader van het onderzoek. Voor het gesprek is een checklist gemaakt. Daarmee is gezorgd voor eenvormigheid in gespreksthema's in een overigens open interview. Deze checklist staat er garant voor dat alle thema's ter sprake komen, en alle informatie verkregen wordt, om een compleet beeld van de school te krijgen. Op de lijst staan onderwerpen als de godsdienstige achtergrond van de leerkracht, het aantal jaren dat hij of zij werkzaam is in het onderwijs, de groep waarmee hij of zij werkt en de manier waarop godsdienstonderwijs vorm krijgt.

Het interview met alle leerkrachten heeft plaats gevonden in de eigen omgeving, bij elk van de leerkrachten thuis. Dat is gebeurd op eigen verzoek van de leerkrachten. Daardoor kregen de gesprekken een informeel karakter.

Aangezien één van de Nederlandse leerkrachten in 1991 langdurig ziek was heeft er derhalve met haar geen gesprek plaats gehad. Met de Marokkaanse leerkracht en de gymnastiekleerkracht heeft op advies van de directie eveneens geen gesprek plaats gevonden. Het argument dat de directeur destijds gaf om hen niet in het onderzoek te betrekken was, dat deze beide leerkrachten geen hechte relatie met de rest van het team en de school hebben. Zij hebben volgens zijn zeggen weinig of geen invloed op de werkwijze en sfeer binnen het team.

Uit de interviews komt naar voren dat bijna alle leerkrachten gedurende langere tijd werkzaam zijn op de Prinses Margrietschool, met uitzondering van één kleuterleidster. De Nederlandse leerkrachten hebben allen een protestants-christelijke opvoeding gehad. Van de meeste leerkrachten waren de ouders vroeger actief betrokken bij de Gereformeerde Kerk. De leerkrachten gingen in hun kinderjaren 's zondags mee naar de kerk, soms twee maal op een dag, er werd aan tafel gebeden, en zij bezochten protestants-christelijke scholen. Dat patroon heeft zich gehandhaafd tot en met hun beroepsopleiding. Een logisch vervolg daarop is voor hen een aanstelling aan een protestants-christelijke lagere school.

In het persoonlijk leven van de Nederlandse leerkrachten speelt het geloof een toonaangevende rol. Er is wel een verschil in vormgeving tussen vroeger en nu, stellen zij vast. In de gesprekken blijkt dat de leerkrachten impliciet vroeger als norm nemen. Eén leerkracht formuleert het als volgt: 'De trouw en intentie van het geloof heb ik wel overgenomen van thuis, maar de vorm die ik er aan geef is een andere'. 'De tijd waarin wij leven speelt een rol in de manier waarop je met je geloof omgaat', aldus een andere leerkracht.

Taalonderwijs, zo blijkt uit de gesprekken, vinden alle leerkrachten één van de belangrijkste aandachtsgebieden in de school. Zingen en het thematisch kringgesprek ervaren de leerkrachten als het plezierigst, het meest gezellig, om te doen met de leerlingen.

De confrontatie met de Islam heeft voor de Nederlandse leerkrachten plaats gevonden door de komst van aanvankelijk vooral Marokkaanse leerlingen binnen de school.

Het gesprek over godsdienstige onderwerpen vindt éénmaal per maand met collega's plaats. Dat is opgenomen in de vaste structuur van vergaderthema's. Op de agenda van de woensdagmiddag-team-vergadering is dan ruimte voor bezinning. De leerkrachten geven aan dat zij een gesprek over persoonlijke aspecten van het geloof een enkele keer met een collega voeren, maar vaker met de levenspartner en/of vrienden.

6.3.3 het schoolwerkplan

De vraag die de Prinses Margrietschool zich in het schoolwerkplan stelt, luidt: 'Wat betekent het voor ons om een Christelijke school te zijn?' In het tweede hoofdstuk van het schoolwerkplan, waarin de opvoedingsdoelen en inspiratiebronnen genoemd worden, werkt men die vraag uit. Men schrijft dan: 'Een school is voor ons een gemeenschap, waar onderwijsgevenden werken met kinderen om hen zo goed

mogelijk voor te bereiden op hun latere leven. Omdat we een Christelijke school zijn willen we ons bij dit alles laten leiden door het woord van God'. Deze gedachten zijn zichtbaar in een aantal concrete kenmerken van de christelijke school. Men noemt een aantal dagelijkse activiteiten die de leerkrachten samen met de kinderen doen, en waaruit de christelijke identiteit van de school blijkt. Elke dag begint met gebed en bijbellessen. Ook zingen de leerkrachten geestelijke liederen met elkaar. Daarnaast zijn er de vieringen van de christelijke feesten. De teamleden hebben een gezamenlijke weekopening en weeksluiting, waarin ook met en voor elkaar gebeden wordt.

Eén van de problemen waar de Prinses Margrietschool mee te maken heeft, is het vrij grote aantal anders-gelovige en niet-gelovige leerlingen. In het schoolwerkplan formuleert het team daarover de volgende vraag: 'Hoe moet je met de bijbel, het bijbellied en het gebed omgaan in de groep, als lang niet alle kinderen dit van huis uit kennen?'. Het antwoord dat het team in het schoolwerkplan op die vraag geeft luidt, dat er geen pasklaar antwoord is: 'Het blijft een voortdurend zoeken naar wegen om samen de bijbelse boodschap uit te dragen. Het samen praten over de spanning, die dit bij ons oproept, wordt door alle teamleden heel zinvol gevonden'. Als inspiratiebronnen bij het 'voortdurend zoeken naar wegen om samen de bijbelse boodschap uit te dragen' noemt men in het schoolwerkplan de bijbel en het bijbellied. Ook uit de gesprekken met de kinderen en andere betrokkenen putten de leerkrachten inspiratie. De natuur als schepping van God is eveneens een belangrijke bron van bezinning en inspiratie voor het team.

Vanuit de hierboven genoemde inspiratiebronnen streeft het team van de school haar opvoedingsdoelen na. Wij lezen in het schoolwerkplan dat het eerste doel dat men beoogt is dat de kinderen zich op school thuis voelen. Vervolgens noemt het team dat zij willen bereiken dat kinderen weten dat God hen liefheeft en dat mensen elkaar moeten liefhebben. Dat kan onder andere blijken uit de vergeving van elkaar.

Men vervolgt in het schoolwerkplan met doelen die op het gebied van de tussenmenselijke relaties liggen. Het team streeft ernaar dat de kinderen vriendelijk voor elkaar zijn, dat ze samen werken aan een goede sfeer op school waarin ruimte is voor iedereen. Ze willen dat kinderen leren elkaar te helpen waar dat mogelijk is. Leerkrachten willen dat ieder kind zich geaccepteerd weet door de afzonderlijke teamleden maar ook door de andere kinderen in de klas. Nadrukkelijk staat in het schoolwerkplan dat het team zich tot doel stelt op te komen voor minderbedeelden en de mensen die het moeilijk hebben. Het uitgangspunt daarbij is dat ieder mens gelijkwaardig is en dat men met respect over elkaar spreekt.

Nu wij de inspiratiebronnen van het team hebben beschreven, en in het schoolwerkplan gezien hebben op welke manier zij daar concreet vorm aan wensen te geven, zullen wij in de volgende paragraaf onze blik richten op de praktijk van alledag.

6.3.4 de praktijk van het lesgeven

De hier boven genoemde inspiratiebronnen binnen de school zien wij op de volgende manier terug in het dagelijkse ritme van de school.

Elke dag begint iedere leerkracht met de bijbelles. Deze neemt ongeveer vijfenveertig minuten in beslag. In die tijd vertelt de leerkracht een verhaal uit de bijbel. De leerkracht probeert de strekking van het verhaal naar deze tijd te vertalen. Samen met de kinderen zingt de leerkracht bijbelliederen uit verschillende gangbare liedbundels.

Tijdens de lessen biologie, of wanneer dat bij andere leergebieden aan de orde komt, wijst de leerkracht de kinderen op de natuur als schepping van God, waar mensen heel zuinig mee om moeten omgaan.

Elke week houdt het team, als collega's onder elkaar, een weekopening en weeksluiting door het lezen van een toepasselijk gedeelte uit de bijbel of een ander boekje. Daarna bidden zij met elkaar.

Regelmatig spreekt men op teambijeenkomsten over de gemeenschappelijke inspiratiebronnen en welke vragen deze in de praktijk bij teamleden op roepen.

6.3.5 het godsdienstonderwijs

De godsdienstlessen zijn steeds ingeroosterd op de eerste drie kwartier van de dag. Het godsdienstonderwijs wordt aan alle leerlingen tegelijkertijd gegeven. Zowel Turkse, Marokkaanse als Nederlandse leerlingen volgen de godsdienstlessen, die klassikaal plaats vinden. De keuze van de verhalen wordt in het algemeen bepaald door wat de methode 'Kind op Maandag' aanreikt. 'Kind op Maandag' is een uitgave van de Nederlandse Zondagschool Vereniging. In het algemeen volgen de teamleden voor de godsdienstlessen de aanwijzingen van deze methode. Er zijn slechts twee uitzonderingen op deze algemeen aanvaarde werkwijze. Ten eerste maakt men vanaf het schooljaar 1990/1991 voor de hoogste klassen een uitzondering op deze werkwijze, omdat volgens de leerkrachten de verhalen uit de methode die in de periode september 1990 - december 1990 aan bod zouden komen, overbekend zijn. En ten tweede volgt de kleuterafdeling 'Kind Op Maandag' niet op de voet, omdat de vertelstof en de verwerkingsmogelijkheden soms te weinig op de belevingswereld van het heel jonge kind zijn afgestemd. Eén kleuterleidster heeft een eigen tweejarig schema ontwikkeld voor de kleuters.

Tijdens één van de wekelijkse godsdienstlessen leert de leerkracht het 'lied van de week' aan. Dat is het lied dat 's zondags in de kerk gezongen wordt. In de hogere groepen zingen de allochtone leerlingen niet mee. Ook de autochtone leerlingen uit de hogere groepen zingen dit lied minder enthousiast mee. In de lagere groepen zingen alle kinderen mee. Ook biedt de leerkracht tijdens de godsdienstles verwerkingstof aan over het vertelde verhaal: een klassikaal gesprek over het thema, een schrijfpdracht of een andere soort van verwerking.

Aan het begin van de dag bidt de leerkracht met de leerlingen en zingen zij samen een lied. Bij het gebed verwacht de leerkracht van de Nederlandse kinderen dat zij hun handen vouwen en ogen sluiten. Van de andere leerlingen wordt verwacht dat zij een 'eerbiedige' houding aannemen. Dat is de manier waarop de leerkrachten laten merken aan de kinderen dat zij het belangrijk vinden dat men respect heeft voor elkaars geloofsovertuiging. Daarna volgt de godsdienstles. Alle leerkrachten zijn van mening, dat niet alleen daarin het christelijke karakter van de school schuilt. Het gaat om een levenshouding, die de leerkracht heeft en die

in alle vakken meespeelt. Het gaat om een christelijke manier van met elkaar omgaan, en dat houdt niet op als de godsdienstles is afgelopen.

Uit het hierboven geschetste beeld blijkt dat de school uitgaat van de christelijk traditie. De school maakt de leerlingen vertrouwd met de christelijke manier van geloven. Leerkrachten vertellen de overgeleverde verhalen, en leren de kinderen de liederen zoals die 's zondags in de kerk gezongen worden. Door de relatie met de kerk, in de vorm van het aanleren van het 'lied van de week', is er sprake van een zekere socialisatie in de christelijke godsdienstige traditie die ook de grondslag van de school vormt. De school heeft vanuit haar grondslag een brede identiteitsopvatting: 'omdat we een christelijke school zijn willen we ons bij dit alles laten leiden door het woord van God', hebben wij kunnen lezen in het schoolwerkplan. Niet alleen tijdens de godsdienstlessen, maar ook in andere lessen leggen leerkrachten waar mogelijk een relatie met het geloof.

Voor alle leerlingen, dus ook de allochtone leerlingen, vinden de leerkrachten het van belang dat ze in aanraking komen met het Evangelie en het geloof in Jezus Christus. De school neemt ten opzichte van de andere godsdiensten een exclusieve positie in. Men verwacht dat van elke leerkracht de eigen geloofshouding een aanmoediging voor de kinderen zal zijn tot het belijden van het christelijk geloof. Door de persoonlijke inkleuring van een enkele leerkrachten krijgen de lessen soms een 'exclusief-inclusief'-karakter.

De communicatiestructuur van de school is te omschrijven als semi-gesloten. Tijdens klassengesprekken, die soms aansluitend aan de bijbelles plaats vinden, geeft de leerkracht wel eens aan een allochtone leerling de gelegenheid om te vertellen hoe bepaalde christelijke godsdienstige gebruiken zoals die in de godsdienstles ter sprake zijn geweest, binnen de eigen islamitische godsdienstige traditie gestalte krijgen. Tussen leerlingen onderling, en leerkracht en leerlingen vindt informatie-uitwisseling plaats; van een gesprek waarin beide partners een inbreng hebben in een dialogische vorm, is geen sprake.

Wanneer wij deze beschrijving van de Prinses Margrietschool vergelijken met de modellen die er ontwikkeld zijn in relatie tot het omgaan met anders-gelovigen in het confessioneel onderwijs dan blijkt dat de school te beschrijven is als een 'zuilschool' volgens de typering die wij in het derde hoofdstuk hebben gegeven (zie figuur 1 blz. 93; zie figuur 2 blz. 224)

Nu wij de christelijke school in beeld hebben gebracht, richten wij onze blik op de islamitische school in Ede, de in 1998 opgerichte El Inkadeschool. Voorafgaand aan de beschrijving van de school, lichten wij in de volgende paragraaf het islamitisch leren toe.

6.4 Islamitisch leren

De bron voor islamitisch leren is de koran (Abdus Sattar 1990, 53 e.v.). Het in de koran en in de *soenna* geschetste mensbeeld is het uitgangspunt voor het islamitische leren. De koran beschrijft aspecten van het hele leven, zodat er aanwijzingen in te vinden zijn voor het bestuderen van vrijwel alle vakgebieden. Daarnaast vinden mensen aanwijzingen voor het leren in de *Hadith*, het woord en het voorbeeld van de profeet Mohammed. De theoloog uit de 11^e eeuw Al Ghazali heeft een onderscheid

aangebracht tussen kennis van innerlijke en kennis van uiterlijke zaken, of ook wel: kennis van godsdienst en kennis van wereldse zaken. De innerlijke zaken bestudeert men in deze tijd bijvoorbeeld in vakken als godsdienst, ethiek, filosofie, psychologie en mystiek. Kennis van de uiterlijke zaken krijgt men door bijvoorbeeld de natuur te bestuderen. Ook in de natuur zijn echter tekenen van Gods schepping te vinden, wat betekent dat de scheidslijn tussen kennis van godsdienst en kennis van wereldse zaken niet duidelijk aan te brengen is. Als het goed is, stelt Abdus Sattar, 'zullen morele en godsdienstige beginselen verweven zijn met alle vakken die worden onderwezen, maar toch zal in een apart vak nog meer specifieke informatie moeten worden gegeven' (Abdus Sattar 1990, 86). Daarmee bepleit zij zowel een brede benadering van de identiteit van het onderwijs, als ook het opnemen van een apart vak Godsdiens naast de andere vakken op school. Zij richt zich daarin naar het onderscheid dat de islamitische filosoof Al Ghazali aanbracht. De bestudering van de wereldse zaken brengt een verbinding aan tussen de mens als spiritueel wezen en de mens als onderdeel van de stoffelijke wereld. De koran moedigt het aan om kennis te vergaren over de geschapen wereld en de handelingen van de mens. De openbaring in de koran nodigt uit tot het bestuderen van de openbaring in de schepping. De volgende *soera* en de uitspraak van Mohammed daarna geven dat weer. In *soera* achtenvijftig vers elf lezen we: '... God verhoogt diegenen van u in rang, die geloven, en diegenen aan wie kennis is gegeven. En God heeft kennis van al wat u doet'. Mohammed zegt daarover: '...Elke moslim, man of vrouw, dient kennis te vergaren'.

Al Ghazali schrijft dat het voor elke moslim essentieel is die kennis te vergaren die nodig is voor het dagelijks leven als gelovige. Dat betekent dat elke moslim kennis moet hebben van 'de geloofsbelijdenis, de dagelijkse rituelen, persoonlijke hygiëne en kennis van wat verboden is en wat toegestaan is, bijvoorbeeld ten aanzien van voedsel' (Abdus Sattar 1990, 64).

De uitbreiding van het verspreidingsgebied van de Islam heeft met zich mee gebracht dat men in contact kwam met andere culturen. De eerste moslims stonden positief tegenover het contact met andere volkeren. Zij doceerden graag uit de koran, maar zij waren evenzeer bereid om te leren van de nieuwe tot dan toe onbekende cultuur (Abdus Sattar 1990, 66). De koran, met de opdracht tot het vergaren van kennis, inspireerde de moslims tot het leren over en van de andere cultuur. De bruikbare kennis, die niet in strijd bleek met de regels van de Islam, nemen zij op in hun islamitische cultuur. Er is sprake van absorptie van andere cultuurelementen en islamisering van aanvankelijk vreemde cultuurkenmerken.

In de islamitische opvatting over opvoeding leren kinderen en leerlingen onder begeleiding van betrouwbare volwassenen. De begeleiding op weg naar volwassenheid wordt weergegeven met het woord *irshad*. Bij het in praktijk brengen van *irshad* is de betrouwbaarheid en geloofwaardigheid van de leerkracht in het geding. Hij is het voorbeeld voor de leerlingen. Abdus Sattar schrijft: 'Van leerlingen kan niet worden verwacht dat zij de lessen van een leraar serieus nemen, die zelf niet leeft volgens de principes die hij verkondigt' (Abdus Sattar 1990, 59). Voor het geval een leraar in die rol faalt, zijn er in de geschiedenis van de Islam vele verhalen te vinden van 'goede voorbeelden', identificatiefiguren. Het grote voorbeeld voor moslims is de profeet Mohammed.

Er worden dan ook hoge eisen gesteld aan de leraar op school die in een enkel lesuur islamitische godsdienstles de kinderen zowel de regels van de Islam moet leren, als de relatie met de andere ‘wereldse’ vakken op school. Daarnaast moet deze leraar ook inzicht hebben in de conflicten waarmee kinderen te maken krijgen als zij opgroeien in een niet-islamitische cultuur, zoals de Nederlandse.

Als aspecten van het islamitisch godsdienstonderwijs die aan de orde moeten komen, noemt Abdus Sattar de ontstaansgeschiedenis van de Islam, de koran en *hadith*verzamelingen, de religieuze wetgeving, de rituele voorschriften voor gebed, vasten, bedevaart en religieuze belasting, persoonlijke hygiëne in navolging van de profeet, omgangsvormen, geestelijke verdieping en morele vraagstukken.

In zijn dissertatie gaat de theoloog Karagül uitvoerig in op het islamitisch leren (Karagül 1994, 30 e.v.). Hij beschrijft de uitgangspunten, het doel en de inhoud ervan. In dat laatste vertoont hij enige overeenkomst met wat wij hiervoor bij Abdus Sattar hebben gezien.

Uitgangspunt in het leren is dat de mens door God geschapen is om verantwoordelijkheid te dragen al naar gelang zijn vermogen: God belast geen ziel boven haar vermogen (*soera 2*, 286). De mens is een persoon, ingeblazen met Gods levensadem. De mens kan leren onderscheiden tussen wat leiding (door God) en dwaling is. Voor wat hij doet is de mens ten volle verantwoordelijkheid verschuldigd aan God. In de schepping neemt de mens een bijzondere positie in. Hij is aangesteld als beheerder van de schepping en andere schepselen zijn in dienst gesteld van de mens. Daarvoor dient de mens God dankbaar te zijn. Het leren van de ervaring van dankbaarheid tegenover God en het dientengevolge dienstbaar zijn aan God, neemt een speciale plaats in het Islamitisch leren.

In de schepping zijn tekenen van God aanwezig, de natuur ‘is als het ware een boek waaruit men de grootheid van God kan lezen’ (Karagül 1994, 43). In relatie tot de medemens krijgen gehoorzaamheid (tegenover ouders/ouderen) en rechtvaardigheid (tegenover de medemens) nadrukkelijk een plaats.

Het onderwijs aan allochtone leerlingen ondervindt groot nadeel van het gebrek aan leermiddelen en methoden in het Nederlands die aansluiten bij de allochtone cultuur en godsdienst (El Manouzi 1995, 27; Van den Boom in: Voorwerk 1996, 60). Het manco betreffende een gebrekkige aansluiting van lesmateriaal geldt voor alle leergebieden, en een gevolg daarvan is dat allochtone kinderen in het onderwijs gemiddeld minder presteren dan autochtone kinderen. De doorstroomcijfers naar het vervolgonderwijs liggen over het algemeen lager dan voor de Nederlandse kinderen. Voor het islamitisch godsdienstig leren geldt eveneens dat er weinig of maar zeer matig lesmateriaal is voor het godsdienstonderwijs in de eigen islamitische traditie. Deze leemte constateert men ook in Duitsland. Knut Nevermann schrijft in 1986 in het voorwoord bij het in Duitsland ontwikkelde model voor het islamitisch godsdienstonderwijs, dat weliswaar godsdienst altijd al wel deel uitmaakte van het aanvullend onderwijs voor de Turkse leerlingen, maar dat er tot dan toe geen kader is ontwikkeld waarbinnen doelstellingen en inhouden van het godsdienstonderwijs beschreven zijn als oriëntatiepunt voor leerkrachten. Vanaf 1980 is aan de ontwikkeling van dit model gewerkt in opdracht van de overheid. Het model droeg aanvankelijk de titel ‘*Religionsunterricht für Schüler islamischen Glaubens*’, wat later is veranderd in ‘*Religiöse Unterweisung für*

Schüler islamischen Glaubens'. In Nederland kent men dit model onder de naam 'het Soester model', vernoemd naar de stad waar het overheidsinstituut gevestigd is onder wiens verantwoordelijkheid dit model ontwikkeld is.

De ontwikkelaars van 'het Soester model' willen voorzien in een manco dat zij vaststellen ten aanzien van het onderwijs betreffende de Islam, in het bijzonder voor Turkse islamitische leerlingen. Zij constateren dat men niet zonder meer lesmateriaal uit het moederland kan gebruiken, omdat de culturele, maatschappelijke en politieke situatie waarin moslims in Duitsland leven een geheel andere is dan die in Turkije. Men gaat bij het ontwikkelen van het lesmateriaal uit van de actuele leefsituatie van de kinderen in Duitsland, en stelt zich doel een bijdrage te leveren aan de bewustwording van de islamitische traditie en haar waarden en normen opdat het kind zich daar aan kan oriënteren. Men verwacht daarvan dat het bevorderlijk zal zijn voor de ontwikkeling van een islamitische identiteit in een niet-islamitische context. Tevens beoogt men dat deze vorm van godsdienstonderwijs een positieve invloed zal hebben op het samenleven van moslims en christenen, in het bijzonder tussen Turken en Duitsers, in gelijkwaardigheid, vrede en wederzijdse betrokkenheid (*Landesinstitut für Schule und Weiterbildung* 1986, 15). Het hiervoor ontwikkelde curriculum is thematisch opgebouwd rond zestien onderwerpen die van belang zijn voor moslims in de Duitse context. De thema's zijn onderverdeeld in twee cluster. Eén cluster met thema's die direct gerelateerd zijn aan de Islam, en één cluster waarbij het zwaartepunt meer ligt op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen in hun leefwereld. *'Wir feiern Feste'*, *'Sauberkeit'* en *'Pilgerfahrt'* zijn voorbeelden van thema's uit het eerste cluster; *'Wir lernen uns kennen'*, *'Wir leben in einer fremden Welt'* en *'die Gemeinschaft hat Allah's Segen'* zijn voorbeelden van thema's uit het tweede cluster.

Deze initiatieven die in Duitsland voor Turkse leerlingen zijn ontwikkeld betreffende het islamitisch leren, hebben in Nederland de toets der kritiek niet kunnen doorstaan. Was het aanvankelijk de bedoeling het 'Soester model' integraal te bewerken voor de Nederlandse situatie, na ampele overweging in de Nederlandse productiegroep is een document tot stand gekomen met 'Aanzetten tot een leerplan Islamitisch godsdienstonderwijs in de basisschool' (Dronkers, in het voorwoord van de 'Aanzetten' 1991, 5).

Hoewel bepaald niet alle moslims in Nederland op dezelfde manier belang hechten aan de Islam voor hun leven, en men zich ook meer of minder streng aan de islamitische leefregels houdt, is het voor veel moslim-ouders in Nederland van belang dat hun kinderen de Islam leren kennen. Het is voor hun belangrijk dat hun kinderen in ieder geval formeel de Islam niet afvallen (Van de Wetering 1996, 45). Daartoe sturen zij hun kinderen op de woensdagmiddag en de zaterdag en zondag naar koranscholen in de moskee. Daar krijgen kinderen kennis van de koran, de Islam en leren zij Arabisch. De Arabische taal leren zij omdat de koran in het Arabisch is geschreven, en elke vertaling van de koran afdoet aan de betekenis ervan. Ook de gebeden zeggen moslims in het Arabisch. Het uit-het-hoofd-leren van koranteksten is een belangrijk onderdeel van het onderwijs in de koranscholen. De Duitse theoloog/godsdienstpedagoog Karl Ernst Nipkow citeert Balić, die van mening is dat vooruitstrevende, liberale koranscholen kunnen bijdragen aan de geloofsopvoeding van kinderen, als ze afstand doen van een

aantal kenmerken zoals een star autoriteitsregime, de strakke hiërarchie, en de verouderde lesmethoden (Nipkow 1996, 200). Nipkow stemt in met Falaturi, die van mening is dat het er in de Islamitische opvoeding niet alleen om gaat anders-gelovigen te dulden en te tolereren, maar dat kinderen ook respect moeten leren opbrengen voor mensen van een andere geloofstraditie. Falaturi baseert zich op de koran als hij zegt dat *'der Muslim konsequenterweise jederzeit zu einem Dialog bereit (zu) sein habe'*. Hij laat er echter op volgen dat de moslim daarbij niets te verliezen heeft, want hij hoeft nergens van af te zien. Daarin klinkt een opvatting door van uniciteit en exclusiviteit, van een afgerond geheel, een onveranderbare traditie, zoals die van ouders op kinderen wordt overgedragen.

Hiervoor hebben wij ten aanzien van de christelijke godsdienst de posities beschreven die mensen kunnen innemen ten aanzien van anders-gelovigen. Ziebertz volgend kwamen wij tot vijf verschillende posities, waarvan die van exclusivisme, inclusivisme (waaronder ook het exclusieve inclusivisme) en het pluralisme het meest herkenbaar zijn.

Als wij de uitgangspositie van het islamitisch leren eveneens in relatie tot andere godsdiensten positioneren, zien wij dat het exclusivisme zowel als het inclusivisme – en de variant daarbinnen – terug in het islamitisch leren. De overige posities zijn in het islamitisch leren, zoals wij dat voor Nederland hebben beschreven, niet te onderscheiden.

Islamitisch leren vindt in Ede plaats op de El Inkadeschool⁹³. Deze school heeft alleen moslimse leerlingen. De islamitische school ziet zich dientengevolge in haar onderwijspraktijk niet geconfronteerd met de vraag 'Hoe om te gaan met anders-gelovige of seculiere leerlingen?'.⁹⁴

Afgezien van een kleine groep Nederlandse moslims, wordt het islamitisch geloofsleren voornamelijk gegeven aan kinderen uit migrantengezinnen. Daaronder is de groep Turken en Marokkanen het grootst. Ook onder Surinaamse en Molukse Nederlanders vinden we moslims. Vluchtelingen uit islamitische landen zoals Somalië en Sudan behoren ook tot de groep moslims in Nederland. De groep is zeer divers wat etnische samenstelling betreft, zo blijkt.

Wij schetsen in de volgende paragraaf het 'portret' van de islamitische El Inkadeschool in Ede bij wijze van voorbeeld van islamitisch leren in Nederland, zoals wij dat in het voorgaande van de Prinses Margrietschool voor het christelijk leren hebben weergegeven. Deze gegevens zijn ontleend aan interviews die eind 2001 plaats vonden met de interim-directeur en de godsdienstleraar⁹⁴ van de islamitische school.

6.4.1 kenmerken van de El Inkadeschool

De El Inkadeschool staat in de wijk Veldhuizen, één van de eerste nieuwbouwwijken van Ede. Ze bestaat uit een hoofdgebouw en een nevenlocatie; in het hoofdgebouw zijn de midden- en bovenbouw gevestigd, de nevenlocatie huisvest de leerlingen van de onderbouw. De school staat in een wijk die

⁹³ El Inkade betekent 'verlossing'.

⁹⁴ De interim-directeur is inmiddels benoemd als directeur. Voor de godsdienstleraar is om rooster-technische redenen een andere docent benoemd.

in de Edese gemeenschap bekend staat als een wijk met Marokkaanse jeugdproblematiek, waardoor er acht extra agenten gestationeerd zijn. Met de agenten en de leerplichtambtenaar vindt maandelijks overleg plaats. De situatie en de leefomstandigheden in de wijk weerspiegelen zich in de houding en het gedrag van de kinderen op school.

De school is in 1991 opgericht. El Inkade is een streekschool, leerlingen komen uit Zwolle, Apeldoorn, Vaassen, Renkum, Kesteren, Rhenen, Wageningen, Epe, Barneveld en natuurlijk Ede. Er rijden taxi's en busjes om de leerlingen te brengen en te halen, en er is een eigen vervoersdienst. Vanuit Ede brengen ouders ook hun kinderen met eigen vervoer. De school heeft ongeveer twee honderd leerlingen, waarvan een groep van ongeveer dertig procent bestaat uit Turkse leerlingen, en een groep van veertig procent uit Marokkaanse kinderen. Voor het overige percentage bestaat de leerlingenpopulatie uit verschillende etniciteiten, waaronder een groot aantal Somalische leerlingen. De Somaliërs in Ede hebben over het algemeen een voorkeur voor de islamitische school. Na een aantal jaren trekken de meeste Somalische gezinnen door naar Engeland, waar een grote Somalische gemeenschap is.

Er zijn in 2001 enkele Nederlandse kinderen op school met een islamitische achtergrond. Er zijn geen Nederlandse kinderen op school die geen moslim zijn. 'Dat zou natuurlijk wel kunnen, als de ouders de identiteit onderschrijven', zegt de interim-directeur. Hij vergelijkt de school met sommige orthodoxe christelijke scholen, met één groot verschil: 'op de islamitische school wordt 'inclusief' gedacht en is dus iedereen welkom. Op de reformatorische school wordt exclusief gedacht: de school is er alleen voor kinderen van de eigen geloofsgemeenschap'. In de onderbouw spelen de kinderen in de pauze samen op het plein. In de bovenbouw spelen ze ook tegelijkertijd op het plein, maar spelen jongens en meisjes niet meer samen.

De interim-directeur en de godsdienstleraar zeggen van de school dat het 'een gewone Nederlandse basisschool met een islamitische identiteit' is. 'De school is niet verbonden aan één van de Edese moskeeën'. Over de identiteit van de school lezen wij het volgende in de schoolgids, onder het kopje 'kennismaking':

'El Inkade is een islamitische basisschool en valt onder de bestuurlijke verantwoordelijkheid van de Stichting Islamitische Basisscholen in Ede. De koran en *soenna* nemen op onze school een centrale plaats in'.

Onder het kopje 'Identiteit' bij de doelstelling van de school, lezen we dat de school zich ten doel stelt kinderen voor te bereiden op een plaats in de maatschappij, waar zij net zoveel kans maken als elk ander kind. Ook noemt men dat men de kinderen islamitische normen en waarden mee wil geven, zodat ze sterk en stevig in hun schoenen staan in deze samenleving. Als laatste kenmerk van de identiteit van de school lezen we dat het team met de ouders samen wil werken om de opvoeding van thuis, op school voort te zetten. Concluderend stelt men dat men een bijdrage wil leveren aan de samenleving in het algemeen, en aan de islamitische samenleving in het bijzonder.

Ouders kiezen bewust voor de islamitische school. Wel blijkt dat bij verschil van mening tussen ouders en directie toch nog wel eens het kind van school gehaald

wordt en naar de openbare school gaat. Verschil van mening ontstaat bijvoorbeeld over vakantiedagen.

De interimdirecteur verzet zich tegen de negatieve beeldvorming van islamitische scholen. Hij wil zich inzetten voor een betere uitstraling, door te werken aan betere resultaten, en door de kwaliteit van het onderwijsaanbod te verhogen. De interimdirecteur ziet de islamitische school als een gevolg van de structuur van het verzuild onderwijs in Nederland. Openbaar onderwijs zoals dat aanvankelijk de opzet was, is zijn ideaal. Hij stelt: 'ik ben een tegenstander van verzuild onderwijs, maar als het nou eenmaal zo is, werk ik er van harte aan mee'. Hij is van mening dat kinderen eigenlijk zouden moeten opgroeien temidden van de diversiteit van gezindten die in Nederland wonen.

6.4.2 de leerkrachten

Van de twintig leerkrachten op de El Inkadeschool is tachtig procent van Nederlandse origine, inclusief de interimdirecteur. Er zijn drie moslimleerkrachten, die van de PABO komen; er zijn drie OALT leerkrachten die moslim zijn. In het team van leerkrachten zijn twaalf vrouwen en acht mannen. De vrouwelijke leerkrachten dragen eind 2000 (nog) een hoofddoek. Met ingang van het nieuwe schooljaar geldt die verplichting niet meer voor de Nederlandse niet-moslimse leerkrachten; wel voor de vrouwelijke moslim leerkrachten. In het gesprek over deze kwestie tussen de interim-directeur en de ouders heeft de interim-directeur gevraagd om redenen op grond waarvan de niet moslimleerkrachten een hoofddoek zouden moeten dragen. De ouders hebben toen uitgesproken dat er geen aanwijsbare identiteitsredenen zijn voor het dragen van de hoofddoek voor Nederlandse niet-moslimse leerkrachten. Voor Turkse of Marokkaanse leerkrachten is men van mening dat geldt dat je als moslima verplicht bent een hoofddoek te dragen.

Van de twintig leerkrachten zijn er twee parttimers. Het beleid van het bestuur is gericht op het aanstellen van fulltime leerkrachten. Want 'Parttimers maken de organisatie van de school moeilijker', stelt de interimdirecteur.

6.4.3 de praktijk van alledag

Op de vraag waaraan het karakteristieke van de islamitische school zichtbaar is, antwoordt de interimdirecteur dat in de klas als permanente decoratie geen afbeeldingen te zien zijn van mensen, noch van bepaalde dieren. Het gaat met name om posters van bepaalde dieren, zoals varkens, en van erotische posters. Hij voegt er aan toe dat posters en platen van mensen en dieren wel gebruikt mogen worden als illustratiemateriaal bij bepaalde lessen. Na gebruik ruimt de betreffende leerkracht het illustratiemateriaal weer op. 'Wij hebben kalligrafische afbeeldingen in de klas', vertelt hij. Verhaaltjes over dieren (Nijntje, fabels) vertellen de leerkrachten wel. Het verbod op afbeeldingen zoals dat geldt in de Islam, werkt ook door in de creatieve vorming van de leerlingen. De opvattingen over wat wel en wat niet mag verschillen per bevolkingsgroep. Turken denken daar soms anders over dan Marokkanen. Ook de aanhangers van de verschillende richtingen in de Islam (soennieten, sji'iten) zijn soms een andere mening toegedaan over dit soort concrete onderwijsinhoudelijke zaken. De directeur en de godsdienstleraar bespreken dit soort 'grens'-gevallen met z'n

tweeën. De godsdienstleraar neemt dan een gefundeerde beslissing, gebaseerd op de koran en de *soenna*.

Elke dag begint met een *soera* uit de koran. Daarna vindt in de meeste klassen eerst een kringgesprek plaats, voordat de leerkracht met de lessen begint. Tijdens de godsdienstles leren de kinderen *soera*'s te reciteren. De pauze is van kwart over tien tot half elf, en de lunchpauze van twaalf uur tot kwart voor één. Er is een korte lunchpauze, omdat bijna alle kinderen overblijven, onder begeleiding van één van de leerkrachten. Om kwart over drie eindigt de dag met een gezamenlijk gebed in de klas. Als er geen islamitische leerkracht is dan verzorgt één van de leerlingen de gebeden.

Bij de toiletten is een aparte reinigingsplaats voor de rituele reiniging voor het gebed. Er zijn gebedskleden beschikbaar in de klas.

De interimdirecteur ziet veel overeenkomsten tussen het christelijke en islamitische denken over opvoedingsdoelen. Hij noemt als voorbeeld dat het kind een onbeschreven blad is, vormbaar in de zin van: te sturen door volwassenen. De volwassene moet het kind zo sturen dat het kind later weer een voorbeeld kan zijn van een goed mens. Een volwassene kan daarop afgerekend worden, als hij niet een goed voorbeeld is geweest. Hij ziet het kind niet als een volwassene-in-zakformaat.

In de islamitische opvoeding stellen de ouders het kind niet verantwoordelijk voor de eigen daden tot het tiende levensjaar. Daarna maakt men het kind langzaam vertrouwd met een eigen verantwoordelijkheid. In eerste instantie zijn de ouders en andere opvoeders verantwoordelijk voor wat het kind aanleert. Op school spreekt men het kind wel aan op een bepaalde verantwoordelijkheid voor zijn daden. 'Dat is de Nederlandse invloed', zegt de directeur. Op school is er veel aandacht voor de islamitische identiteit, thuis niet zoveel, in de moskee wel. Ouders leggen die taak bij de verantwoordelijke instanties neer; dat zijn in hun opvatting de school en de moskee.

De school heeft geen bestuurlijk banden met de moskee. De school maakt geen gebruik van (de diensten van) de moskee bij het vieren van de islamitische godsdienstige feesten. 'Onze ouders zijn ervaringsdeskundigen wat die feesten betreft', zegt de interimdirecteur.

De interimdirecteur vertelt dat de identiteit niet alleen zijn uitdrukking vindt in de godsdienstlessen, maar ook uitstraalt in verschillende ethische zaken. Hij noemt als voorbeeld dat de leesboekkeuze niet in strijd mag zijn met de godsdienstige leer zoals die geldt in de islam. Het bestuur en de godsdienstleerkracht spelen een rol bij het bepalen van wat wel en wat niet kan volgens de islamitische leer.

Gedragsregels op school zijn ook een uitdrukking van de islamitische identiteit van de school. Op deze school dragen de meisjes vanaf groep vijf een hoofddoek. Ze zitten bovendien vanaf groep vijf ook gescheiden in de klas en ze staan gescheiden in de rij op het schoolplein bij het naar binnen gaan. Jongens en meisjes raken elkaar niet aan vanaf groep vijf, en houden daar met het spelen op het plein rekening mee. Ook de gymles vindt gescheiden plaats. Voor zover het mogelijk is verzorgen de vrouwelijke leerkrachten de gymles voor de meisjes. 'Het is een groeiproces', zegt de interimdirecteur, 'Kinderen leren langzaam maar zeker de gedragsregels volgens de Islam in acht te nemen'. De ontwikkeling van dat proces wordt door de school gestimuleerd.

Ook voor de leerkrachten gelden de islamitische gedragsregels. Daaronder valt bijvoorbeeld het geen hand geven aan vrouwelijke leerkrachten. ‘De profeet heeft daar richtlijnen voor gegeven’, vertelt de godsdienstleerkracht. Concrete teksten uit de koran en *soenna* geven richtlijnen voor gedragsregels die vanaf de puberteit gelden, en waarop de school haar leerlingen gericht voorbereidt vanaf groep vijf.

In groep acht vinden de voorbereidingen plaats voor de overgang naar het voortgezet onderwijs. Zij zullen daar namelijk een uitzondering zijn als moslimleerling, terwijl hier op school het hele leven volgens de leer van de Islam is ingericht. De leerlingen moeten leren omgaan met hun eigen anders-zijn. De school ziet het als haar taak de leerlingen van die uitzonderingspositie bewust te maken.

Er is veel aandacht voor de taalontwikkeling van het Nederlands van de kinderen, en ook voor het Turks en Arabisch als levende talen.

De school besteedt uitvoerig aandacht aan de viering van het einde van de Ramadan en andere islamitische feesten, zoals het suikerfeest en het offerfeest. De kinderen komen dan in de ‘zondagse’ kleren op school. Voor het Kerstfeest en andere feesten die in Nederland gevierd worden, is minder aandacht. Het Kerstfeest valt in wat hier genoemd wordt de ‘wintervakantie’, Pasen valt in de voorjaarsperiode. De betekenis van Jezus acht men ondergeschikt aan die van de profeet Mohammed. Dat betekent voor de school dat men geen aandacht schenkt aan feesten die specifiek tot het Christendom behoren.

Er is voor ouders, met name de moeders, een drempel om de school binnen te komen. Over het algemeen spreken de vaders met de leerkracht. Langzaam maar zeker beginnen de moeders te komen. Eénmaal per twee maanden is er een voorlichtingsbijeenkomst van de wijkagent met de moeders. Het gaat dan bijvoorbeeld over criminaliteit of het omgaan met culturele verschillen. Soms vinden er ook op zondag bijeenkomsten voor de moeders plaats, waar gepraat wordt over onder meer seksuele voorlichting. Leerkrachten geven in hun vrije tijd cursussen voor ouders.

Vaders komen naar de school voor de rapportbesprekingen. Zij groeten dan altijd de directeur. Hij heeft onder hen een bepaalde status.

De interimdirecteur noemt de ‘andere manier van met tijd omgaan’ als één van de hobbels in het contact met de ouders. Het is moeilijk om concrete afspraken met ouders te maken.

Er vindt weinig ouderhulp plaats in de school. Een complicatie daarvoor is dat moeders wel mogen helpen, maar dan mag er geen man in de school zijn. Soms komen vaders helpen, bijvoorbeeld vaders die in de WAO zitten.

Er staat een groot hek om de school heen. Dat maakt een indruk van geslotenheid van de school ten opzichte van de buitenwereld, al is dat hek ook nodig vanwege het vandalisme. Dat laatste constateert men met spijt. De school was tot voor kort sterk naar binnen gericht, met weinig aandacht voor de multiculturele samenleving. Langzamerhand ontstaat er een meer open houding naar de omgeving. De participatie aan dit onderdeel van ons onderzoek maakt daar deel van uit. ‘De school moet in de samenleving staan’, is de mening van de interimdirecteur.

Wat de toekomst betreft zijn er plannen om de school in te richten volgens het Brede School-concept. Daaronder verstaat men op de El Inkadeschool een school

waarin ruimten zijn voor gebed en allerlei andere voorzieningen. Voor- en naschoolse opvang valt daar ook onder, evenals jeugdzorg. Dat geeft ouders meerdere redenen om naar de school te komen, wat drempelverlagend werkt in het contact tussen ouders en school met betrekking tot het geheel van de opvoedingssituatie.

De school is een onderwijs-kansen-school, en krijgt externe begeleiding voor het optimaliseren van het onderwijsaanbod, aangepast aan de specifieke doelgroep. De overheid verstrekt subsidie, de schoolbegeleidingsdienst begeleidt het proces. Eén van de nieuwe ontwikkelingen is de invoering van adaptief onderwijs⁹⁵. Men vindt dat zeer gewenst, gezien de leerlingenpopulatie en de achterstandspositie waarin velen van hen verkeren.

6.4.4 het godsdienstonderwijs

Op drie dagen in de week vinden de godsdienstlessen plaats. De godsdienstleraar geeft op die dagen in alle klassen les. De lessen vinden achtereenvolgens plaats in de onder- en bovenbouwgroepen.

De godsdienstleerkracht vertelt dat de kinderen in de onderbouw, die bestaat uit de groepen één, twee en drie, een half uur per week godsdienstles krijgen. De kinderen vanaf groep vier volgen anderhalf uur per week godsdienstlessen. De methode van het godsdienstonderwijs is gebaseerd op de koran en *soenna*. De godsdienstleraar vertelt dat de basisschool Al Ghazali in Rotterdam haar eigen methode ontwikkeld heeft, waar hij overigens geen gebruik van maakt. Hij maakt ook geen gebruik van het zogenoemde Soester model, dat hierboven beschreven is. De godsdienstleraar laat zich, bij de ontwikkeling van het materiaal voor zijn eigen godsdienstlessen, door Turkse en Arabische boeken inspireren.

Uit het ‘portret’ van de islamitische El Inkadeschool kunnen wij concluderen dat de school uitgaat van een exclusieve opvatting ten aanzien van de islamitische godsdienst (zie figuur 1 blz. 93; zie figuur 2 blz. 224). De school vat haar identiteit breed op. De leerkrachten dragen de islamitische geloofsopvattingen uit in hun gedrag, zoals het dragen van een hoofddoek door de vrouwelijke leerkrachten. De kinderen hebben elk een boekje met gedragsregels, die zij memoriseren en waar de leerkrachten bij overtreding hen nadrukkelijk naar verwijzen. Aan de christelijke feesten besteedt men op school geen aandacht. Er vindt geen informatieoverdracht plaats over een andere dan de islamitische levensbeschouwing. Door het ontbreken van observatiemateriaal uit lesbezoeken is niet vast te stellen of en op welke manier leerkrachten individueel de gedachte van de inclusieve exclusiviteit uitdragen. Er is weliswaar geen formele relatie met een moskeebestuur, maar er is wel sprake van een duidelijke afstemming op de geloofsopvoeding en –socialisatie thuis. Dat laatste blijkt uit het raadplegen van de ouders als ‘ervarings’-deskundigen voor het vormgeven aan de islamitische feesten. Het interviewmateriaal wekt de indruk dat de communicatiestructuur in de godsdienstlessen gesloten van aard is.

⁹⁵ De stuurgroep Weer Samen Naar School heeft het begrip ‘adaptief onderwijs’ geïntroduceerd. Daaronder verstaat men onderwijs dat is aangepast aan de onderwijsbehoeften van individuele leerlingen. Het uiteindelijke doel is om het leren voor alle leerlingen effectiever te maken. Men spreekt ook wel van adaptief onderwijs als onderwijs dat leert omgaan met verschillen.

6.5 Interreligieus leren

Door de verandering in de samenstelling van de bevolking in bepaalde wijken en buurten van de wat grotere steden, waartoe ook Ede behoort, is de leerlingenpopulatie op sommige scholen gewijzigd. De schoolbevolking bestaat niet langer alleen uit autochtone Nederlanders, er zitten ook allochtone leerlingen in de klas. Deze kinderen komen uit een andere culturele en godsdienstige traditie. Voor confessionele scholen betekent dat de confrontatie met een andere godsdienst dan die waartoe de school volgens haar grondslag behoort. De komst van allochtone leerlingen heeft ook geleid tot de oprichting van nieuwe scholen, op basis van de voor Nederland nieuwe godsdienst. Vanaf de negentiger jaren kent Nederland islamitische basisscholen. De hiervoor beschreven islamitische school in Ede, de El Inkadeschool, is in 1991 van start gegaan. De islamitische school kent een homogene islamitische leerlingen populatie. Binnen de confessionele scholen onderscheiden wij twee typen scholen. Van sommige christelijke scholen geldt dat ze, ondanks de multiculturele context waarin zij zich bevinden, een homogene christelijke leerlingenpopulatie hebben. Andere scholen besluiten 'iets te doen' met de leerlingen waarvan de ouders hun godsdienstige opvoeding niet in een christelijk, maar in een islamitisch godsdienstige kader plaatsen. We hebben in hoofdstuk drie gezien dat zo het ontmoetingsonderwijs is ontstaan. 'Interreligieus leren' ontwikkelt zich vanuit het ontmoetingsonderwijs, als gevolg van de behoefte in de klas constructief bezig te zijn met de diversiteit aan geloofsbelevingen en de ontwikkeling daarvan van de leerlingen. Vanuit de dagelijkse praktijk van het ontmoetingsonderwijs groeit het concept 'interreligieus leren'. In de klas treffen kinderen van verschillende culturen elkaar. Spelenderwijs komen zij in aanraking met elkaars culturele en religieuze achtergrond.

'In een educatieve context kan vanuit diverse levensovertuigingen een (onderwijs)leerproces tot stand gebracht worden, waarin men over en weer van elkaars godsdienstige achtergronden leert', schrijven Andree en Bakker in hun bundel waarin zij het interreligieus leren nader verkennen (Andree en Bakker 1996, 12). Zij signaleren twee spanningsvelden waar het interreligieus leren mee te maken krijgt. In de eerste plaats noemen zij de gelijkwaardigheid van de ander en zijn godsdienstige overtuiging, en de mate waarin men binnen de eigen waarden en normen ruimte kan maken voor die ander. Voor het onderwijs betekent dat een bezinning op de vraag: 'Hoe en op welke leeftijd laat je kinderen ervaren dat elk kind, elke mens, weliswaar anders maar juist daarin gelijk aan de ander en gelijkwaardig is?'. Als tweede spanningsbron noemen zij de overtuiging dat het eigen geloof 'het enige ware' is naast de behoefte tot toenadering. Dit vertaalt zich naar het onderwijs als de vraag 'Welke eigenheid kan je je kind meegeven, en hoeveel kennis met betrekking tot het anders-zijn van anderen is wenselijk en vanaf welke leeftijd? (Andree, in: Andree en Bakker 1996, 24). Drie doelen vloeien hier voor het onderwijs uit voort. In de eerste plaats noemen zij het grote belang van de vorming in eigenheid. Daarbij dient er aandacht te zijn voor de ontwikkeling van een open houding ten opzichte van wat 'anders' is. Vanuit de opgewekte nieuwsgierigheid naar het 'andere' moet het onderwijs de bereidheid stimuleren om met en van elkaar te leren (Andree, in: Andree en Bakker 1996, 31; zie ook de bijdrage van Nipkow in: Van der Ven e.a. 1996).

De ontmoeting met de ander in de klas, en de aanwezigheid van de ander in de samenleving, maakt men in sommige scholen van een probleem tot een uitdaging, om de ander te bevragen vanuit het eigen religieuze referentiekader. Dat betekent dat aan de ontwikkeling van dat eigen referentiekader, de eigenheid van de leerling, aandacht is besteed. Het betekent ook dat de leerkracht in de klas haar deskundigheid heeft ingezet om een sfeer van vertrouwen te creëren, waarin het mogelijk is dat leerlingen elkaar op zodanige wijze bevragen dat de één zich uitgenodigd voelt in alle openheid te reageren op de interesse van de ander. Een dergelijke leerkracht doet op deze manier aan gemeenschapsvorming. In een dergelijke context kunnen leerlingen komen met hun eigen vragen, op hun eigen niveau, en kunnen zij samen zoeken naar antwoorden op de vragen zoals die voor hen leven. Dat is: leren met en van elkaar.

Voorwaarde voor een dergelijk leer- en vormingsproces is dat de gelijkwaardigheid van alle betrokken levensbeschouwingen boven alle twijfel verheven is. 'Bij interreligieus leren mag men niet uitgaan van een voorkeurspositie van de westerse cultuur en daarin de christelijke godsdienst als enige bron van waarheid (Steezman 1994, 56).

In de hiervoor geciteerde definitie van interreligieus leren neemt de dialoog, gekoppeld aan het zich inleven in de ander, een belangrijke plaats in. Het godsdienstonderwijs richt zich met het interreligieus leren op het verkennen van de ander vanuit het binnenperspectief van de verschillende godsdiensten. Het gaat niet om kennisoverdracht over godsdiensten, maar om het perspectief op het leven bekeken vanuit de verschillende godsdienstige tradities. Het doel is *'sachgemäß, inhaltlich differenziert, möglichst unverzerrt und vorurteilsfrei, mit einem Wort; authentisch in andere religiöse Traditionen einzuführen'* (Tworuschka in: Van der Ven e.a. 1994, 175). Het is een dialoog waarbij op tweeërlei wijze sprake is van een inculturatieproces: 'Ik moet mij inleven in de cultuur van de ander, en wat mij daarin treft of boeit, moet ik aanpassen aan of inplanten in mijn eigen cultuur' (Steezman 1996, 39). Nieuwe interreligieuze symbolen, rituelen en feesten kunnen in en uit deze dialoog groeien. Deze dialoog die leidt tot het creëren van nieuwe eenheidschepende gebeurtenissen, beschrijft de theoloog Paul Knitter in zijn boek *'No other name?'* als een proces van *'unitive pluralism'* (Knitter 1985). De Nederlands-Turkse politica Fadime Örgü spreekt van intercreatie, wanneer zij het heeft over de mogelijke gevolgen die voortvloeien uit de ontmoeting van culturen. Daarbij staat haar ook voor ogen wat Bakker omschrijft als 'een zich steeds verder verenigende pluraliteit' (Bakker 1996, 52).

Interreligieus leren stelt, zo blijkt uit het voorgaande, hoge eisen aan de leerkracht. Zij moet zelf 'een zekere persoonlijke religieuze ervaring' hebben; zij moet zelf ergens voor staan. Zij dient in staat te zijn te erkennen, dat ook in andere dan de eigen religieuze overtuiging (een deel van de) 'waarheid' te vinden kan zijn. Zij moet informatie over godsdiensten kunnen aandragen en zo de subjectief ingekleurde belevingen van leerlingen in een groter kader plaatsen. En, niet op de laatste plaats moet zij pedagogisch/didactisch geschoold en gevormd zijn, opdat er een sfeer van openheid en vertrouwen in de klas ontstaat waarin de dialogische kwaliteiten van zijn leerlingen kunnen groeien. *'Die Ausbildung zum Religionslehrer muss Studienelemente aus der Theologie, den Religionswissenschaften und der Religionspädagogik enthalten'*, schrijft Tworuschka naar aanleiding van de

verwachtingen over het interreligieus leren in het onderwijs (Tworuschka in: Van der Ven e.a. 1994, 173).

Volgens sommigen is er sprake van interreligieus leren op elk moment en in elke situatie waarin de intentie aanwezig is om grenzen tussen godsdiensten op de een of andere manier te overschrijden (Bakker 1996, 53). Daar waar Steegman met enige aarzeling zich afvraagt of er in het 'eigen-groep-model' sprake is van interreligieus leren⁹⁶, zou Bakker volmondig 'ja' antwoorden. Hij gaat er namelijk van uit dat er steeds sprake is van interreligieus leren wanneer de leerkracht er op gericht is 'de ander' aan het woord te laten in dialoogsituaties, ook als dat gebeurt vanuit het 'eigen-groep'-perspectief. Wij sluiten ons aan bij de definitie van Steegman⁹⁷ en combineren die met een kritische kanttekening van Schweitzer: *'gelegentliche Thematisierung anderer Religionen reicht nicht aus'* (in: Van der Ven 1994, 174). Wij spreken in het vervolg van interreligieus leren wanneer de school structureel werkt aan het tot stand brengen van dialogische situaties waarin kinderen vanuit de door hen ontwikkelde levensbeschouwing van en met elkaar leren, tegen de achtergrond van de godsdienstige tradities zoals mensen die in Nederland beleven. In de formulering '... vanuit de door hen ontwikkelde levensbeschouwing ...' klinkt het gedachtegoed van Tworuschka door. Hij stelt dat het principe van de dialoog er aan bijgedragen heeft dat niet langer religieuze 'systemen' centraal staan, maar mensen die in een bepaalde traditie religieus zijn: *'Das stärker zur Geltung gebrachte Princip der Dialogizität in Theologie und Religionswissenschaft hat religionspädagogisch zu einer 'Personalisierung' geführt und wesentlich dazu beigetragen, dass nicht mehr religiöse Systeme, also 'Objekte', im Mittelpunkt stehen, sondern religiöse Personen und die 'subjective' Weise ihrer Religionspraxis. Statt Religionen bloß von auszen zu vermessen, zu analysieren, ist auch die Innensicht bedeutungsvoll geworden'* (Tworuschka in: Van der Ven e.a. 1994, 176). Met interreligieus leren in de school, bedoelen wij binnen het onderwijs behalve het model, een expliciete methode, zoals er ook andere methodes in de school zijn. Interreligieus leren betreft een methodische aanpak voor het godsdienstonderwijs, zoals er ook voor andere vakken methodes zijn ontwikkeld. De toevoeging 'interreligieus' geeft aan volgens welk model de methode is opgezet, zoals de toevoeging 'intercultureel' ook aangeeft dat de methode bijvoorbeeld voor het aardrijkskunde- of geschiedenisonderwijs volgens het model van het Inter Cultureel Onderwijs is opgezet. De vraag kan gesteld worden of een interreligieuze en/of interculturele lesmethode niet betrekking zou moeten hebben op meerdere vakken, of zelfs vakoverschrijdend zou moeten zijn. Nipkow spreekt van een *'Gesamtauftrag der Schule'*, het schoolconcept en de pedagogische opdracht van de school, waarin zowel de verwachtingen van de ouders als de eisen van de samenleving doorklinken. Daarmee is het principe van het interreligieus leren aangegeven. Dit principe is door het team van de Juliana van Stolbergschool al doende en met vallen en opstaan uitgewerkt, zowel in een model als in een methode met experimenteel lesmateriaal.

⁹⁶ Steegman, P. in: Andree en Bakker 1996, 38.

⁹⁷ Interreligieus leren is 'een vorm van levensbeschouwelijk leren met en van elkaar, waarin de interreligieuze dialoog centraal staat, op basis waarvan de leerling vanuit zijn/haar eigen levensbeschouwelijke identiteit zich kan inleven in die van de ander' (Steegman, in: Andree en Bakker 1996, 36-37).

6.5.1 een model van interreligieus leren

De leerkrachten van de Juliana van Stolbergschool zijn vanaf het begin actief betrokken geweest bij de ontwikkelingen van hun school. Vanaf het moment dat de school het experimentele stadium van intercultureel onderwijs achter zich laat (1985), is met behulp van onder andere christelijke en islamitische theologen, gewerkt aan de ontwikkeling van een model en een methode voor het interreligieus leren voor kinderen in de basisschoolleeftijd⁹⁸. In dat model is islamitisch godsdienstonderwijs in het lesrooster opgenomen, naast het reeds bestaande christelijke godsdienstonderwijs. Uitgangspunt is daarbij steeds geweest de aansluiting bij de godsdienst waarin het kind van huis uit gesocialiseerd wordt, én de ontwikkelingsfase waarin het kind zich bevindt. Daarbij heeft men zowel aandacht voor de cognitieve ontwikkeling, als de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind. Theoretisch heeft men de lessen onderbouwd vanuit de *Elementarisierungstheorie* van Schweitzer e.a. (Schweitzer e.a. 1995), en de pluralistische theologie van Knitter (Knitter 1986, 1995). De overkoepelende begrippen voor de onder-, midden- en bovenbouw zijn respectievelijk: herkenning (van het eigene), ontmoeting (met de ander) en de (gezamenlijke) dialoog. De lessen zijn opgebouwd vanuit wat de beide godsdiensten gemeenschappelijk hebben. Dat zijn de gemeenschappelijke profeten, de gemeenschappelijke verhalen, en gemeenschappelijke symbolen en rituelen. In het exploreren van de godsdienstige verhalen heeft men echter, al naar gelang de leeftijd van de kinderen, ook aandacht voor de verschillen die er zijn in beide godsdienstige tradities. In figuur 2 zijn schematisch de aandachtspunten en beslismomenten weergegeven zoals men die is tegengekomen in de ontwikkeling van het interreligieuze model.

De Juliana van Stolbergschool is, omwille van de verdere ontwikkeling van haar leerlingen, niet gestopt bij het zacht pluralisme. De school werkt in het 'ideologisch grenscontact' het idee van het 'harde pluralisme' uit zoals dat door de Duitse theoloog-godsdienstpedagoog Ernst Nipkow is beschreven. Nipkow spreekt van een 'zacht' en een 'hard' model van de interreligieuze dialoog. In sommige stromingen van interreligieus leren *'zeigt sich die Tendenz die vorhandenen Gegensätze zu verharmlosen'*, zegt hij. Hij noemt dat als kenmerk van het 'zachte pluralisme' dat voortkomt uit de behoefte verbinding tot stand te brengen. Men zoekt naar gemeenschappelijke beelden en ervaringen, zoals het vertrouwen in God en de zorg voor de mede-schepselen, wat zowel in het Christendom als de Islam belangrijke aspecten zijn. De waarheidsvraag is tussen haakjes geplaatst, en de ethiek van het dagelijks leven krijgt alle aandacht in deze benadering. Onder 'hard pluralisme' verstaat Nipkow een interreligieuze dialoog die ruimte geeft aan de verschillen in de godsdienstige tradities (Nipkow 1992). De profilering en de afbakening van de eigenheid staat in die benadering voorop. Hard pluralisme bestaat dankzij de niet verenigbare standpunten van gelovige mensen. Nipkow sluit met zijn opvatting van het harde pluralisme aan bij Raimon Panikkar, en citeert hem met instemming: *'Das Problem des Pluralismus entsteht dort, wo wir mit wechselseitig unversöhnlichen Weltanschauungen oder ultimativen Denk- und Lebenssystemen konfrontiert sind. Pluralismus hat mit letzten unüberbrückbaren menschlichen Haltungen zu tun. Wenn*

⁹⁸ Het ontwikkelde experimenteel lesmateriaal is gearchiveerd en na overleg met de auteur in te zien.

zwei Ansichten eine Synthese erlauben, können wir nicht von Pluralität sprechen' (in: Van der Ven 1996, 207).

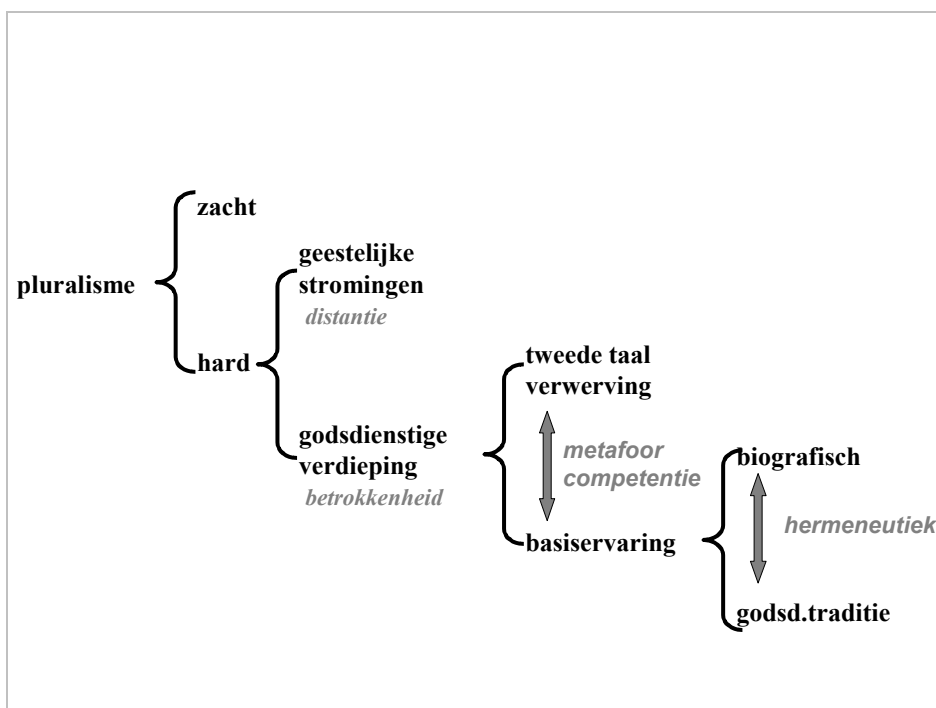
Het team van de Juliana van Stolbergschool heeft interreligieus leren opgevat als een vorm van 'tweede taal'-verwerving, daarbij voortbordurend op Halfbass die zegt *'dasz sich der Reilgionsunterricht (...) grundlegend als religiöse Sprachlehre verstehen musz'* (geciteerd door Tworuschka, in: Van der Ven 1996, 183). Daarmee bedoelt hij dat de 'tweede taal'-verwerving betrekking heeft op het leren van het geheel van symbolen en rituelen waarmee een godsdienst te kennen is. Het gaat daarbij om zowel taalsymbolen (mythen en dogma's) als handelingssymbolen (rituelen) en kunstzinnige symbolen. De Amsterdamse theoloog M. van den Boom spreekt van de uitdaging die de 'vreemde' symboliek van andere godsdiensten vormt, welke de ontwikkeling stimuleert van een *'new sensitivity for the language of religion as a necessary condition for understanding the biblical message'* (Van den Boom 1989, 26; geciteerd door Tworuschka). De godsdienstpedagoog H. Kuindersma heeft zich in zijn dissertatie uitvoerig bezig gehouden met de ontsluiting van symbolen en rituelen voor kinderen. Hij ontwikkelde een symbooldidactiek als methode van 'tweede-taal'-verwerving zoals hiervoor bedoeld is met betrekking tot de sensitiviteit voor de taal van de godsdienst. Verhalen vertellen maakt een belangrijk deel uit van zijn didactiek. Hij wil kinderen vertrouwd maken met en het leren verstaan van de symboliek van de christelijk godsdienstige traditie die bestaat uit de bijbelverhalen, de liederen en de kunstwerken. De ontwikkeling van metafoorcompetentie is daarvoor onontbeerlijk. Met de door hem ontwikkelde symbooldidactiek geeft hij vorm aan een socialisatieproces, dat zijns inziens gevolgd dient te worden door kritische reflectie. Zijn symbooldidactiek is gericht op herhaling van wat thuis als basis 'met de paplepel' is meegegeven, en wat gecontinueerd wordt in het curriculum van de basisschool. Zijn model sluit daarmee aan bij wat Snik schrijft ten aanzien van de door hem onderscheiden fasen in de opvoeding die hij aanduidt met de begrippen socialisatie, overdracht, verheldering en dialoog.

Bij de ontwikkeling van het model van interreligieus leren heeft het team van de Juliana van Stolbergschool zich tevens laten inspireren door de Amsterdamse theoloog Henk Vroom. In zijn werk gaat hij er van uit dat godsdiensten antwoorden formuleren op belangrijke ervaringen in het leven van mensen (Vroom, 1988). Hij noemt vijf basiservaringen, namelijk de ervaring van eindigheid, de ervaring van falen, het ontvangen van inzicht, de ervaringen van het goede en de ervaring van het kwaad en het lijden. Deze basiservaringen ziet men ook in de belevenissen die kinderen opdoen. Ze vinden plaats op het niveau van het kind en zijn te 'vertalen' als basiservaringen. Omgekeerd zijn de basiservaringen herkenbaar in de kinderlijke leefwereld. Existentiële kindervaringen geven toegang tot de godsdienstige traditie als een samenstel van symbolen. Met behulp van de godsdienstige traditie kunnen existentiële ervaringen van kinderen tot transcendent religieuze ervaring worden. In de ontwikkeling van het interreligieus leren volgt de Juliana van Stolbergschool haar eigen weg. Een weg die afwijkt van de dimensies van godsdienst die men op dat moment het meest aantreft als kader voor modellen en methodes van het godsdienstonderwijs en waarin men zich baseert op het werk van de theoloog Ninian Smart uit de Lancaster-school.

In het kader van het te ontwikkelen interreligieuze model werken leerkrachten samen met christelijke en islamitische theologen, als ook met vertegenwoordigers uit de verschillende geloofsgemeenschappen. De theologen begeleiden bij het lezen van de godsdienstige teksten zoals die in de bijbel en de koran zijn opgenomen, en om die voor zich te laten spreken en juist te verstaan. *'Der Grundgedanke ist, daß religiöse Texte wie die hebräische Bibel, das Neue Testament, der Koran, ... voll ihre Aussagekraft entfalten sollen. ... Jenen Texten eignet vielmehr eine eigene sprachliche und sachliche Anrede- und Aussagekraft, die sich von sich aus geltend machen kann und wird'* (Nipkow in: Van der Ven 1996, 213). Dat is zoals Nipkow de hermeneutiek plaatst in het interreligieus leren.

In het model zoals dat vanuit het ontmoetingsonderwijs is ontwikkeld, streeft men er ook naar de informatie over de verschillende godsdiensten op een zakelijke manier te geven. Daaruit blijkt de integratie van het leergebied Geestelijke Stromingen in dit model⁹⁹. Daarnaast wil men ook de betrokkenheid bij de eigen traditie laten klinken en kinderen uitnodigen in hun eigen geloofstraditie te participeren. Distantie en betrokkenheid beschouwt men niet als tegenstellingen. Men ziet deze twee aspecten als complementair in het interreligieuze leerproces. Men streeft niet naar objectiviteit, maar naar 'vooroordeelvrij'. Het engagement richt zich enerzijds op het aanmoedigen van de betrokkenheid bij de eigen religieuze identiteit. Het team is bezorgd om de religieuze ontwikkeling van alle kinderen, elk in de eigen traditie waarin het van huis uit gesocialiseerd wordt. Engagement betekent anderzijds ook begrip voor de ander en betrokkenheid bij wat voor de ander zichtbaar belangrijk is. De school wil dat bevorderen, door perspectiefwisseling als aandachtspunt in het onderwijs op te nemen. Dat maakt het begrip tolerantie tot meer dan alleen maar 'leven en laten leven', het wordt op die manier tot 'samen leven'. Pas in de hoogste groepen kunnen de kinderen aangemoedigd worden vanuit de eigen religieuze identiteit de dialoog aan te gaan. Het model sluit daarmee aan bij wat door Theo Sundermeier genoemd is *'Konvivenz'*: *'gegenseitige Hilfeleistung, ... wechselseitiges Lernen und ... gemeinsames Feiern'* (geciteerd door Nipkow in: Van der Ven e.a. 1996, 217). De hoofdgedachte is kinderen stapsgewijs de dialoog te leren, noodzakelijk voor het 'ideologisch grenscontact'. Daarvoor is het noodzakelijk dat het kind allereerst thuis raakt in het eigen geloof. Dialoog is niet interessant met iemand die niet ergens voor staat. Volgens de ontwikkelingstheorie van Fowler zijn mensen pas tot dialoog in staat op het postconventioneel niveau, omdat ze dan pas relationeel kunnen denken, en niet meer relativistisch. Uiteindelijk kan de basisschool niet meer dan een eerste aanzet geven, in de zin van op het gevoelsmatige niveau verbinding met de ander ervaren. Dat is een voorwaarde. Vanuit die verbondenheid, die vertrouwen schenkt, kan het kind leren de dialoog aan te gaan. *'Der Weg zu diesen Höhen dialogischen Verständnis is ein langer Weg, der in der Schule nur in kleinen Schritten angebahnt werden kann'*, merkt Nipkow naar onze mening terecht op (in: Van der Ven 1996, 223).

⁹⁹ Westerman noemt in zijn dissertatie een dergelijke integratie van Geestelijke Stromingen en godsdienstonderwijs/levensbeschouwing een vorm van onderwijs '... waarmee de grenzen worden doorbroken ... en het kunstmatige onderscheid tussen kennis en betrokkenheid vervalt' (Westerman 2001, 220).



figuur 2: De aandachtspunten en beslismomenten in het ontwikkelingsproces van interreligieus leren.

In 1989 is door de school voor intern gebruik een document vervaardigd waarin de genomen beslissingen, en de ervaringen tot dan toe zijn vastgelegd in uitgangspunten en doelstellingen van het interreligieus leren zoals men dat voor ogen heeft¹⁰⁰.

De school gaat er van uit dat ontmoeting met de ander alleen kan vanuit een eigen persoonlijk geloof. Dat eigen geloof krijgt aandacht in de christelijke en islamitische godsdienstlessen. Deze lessen verzorgt men voor de kinderen die van huis uit christelijk of islamitisch opgevoed worden. Deze lessen vinden gescheiden plaats voor christelijke en islamitische kinderen. In wat genoemd 'de herkenninglessen' genoemd worden, herkennen de kinderen het eigene in de ander, ontmoeten zij elkaar en leren zij de dialoog. Deze lessen worden naast de gescheiden lessen gegeven. Al naar gelang het ontwikkelingsniveau van het kind ligt de nadruk op het gemeenschappelijke dan wel op de aanwezige verschillen in de tradities.

De zogenoemde 'theologengroep' stelt de thema's vast voor de lessen, welke vervolgens door de 'ontwikkelgroep' voor de verschillende groepen leerlingen zijn uitgewerkt tot proefmateriaal in de vorm van concrete lessen. Thema's die aan de orde zijn geweest, zijn bijvoorbeeld: de profeten, leefregels en de Naam van God.

In dit document stelt men zich ten doel dat de leerlingen de grote verhalen uit de eigen en uit de andere traditie kennen, dat zij weet hebben van de relatie tussen de

¹⁰⁰ Dit document is ontstaan op grond van gesprekken in de zogenoemde theologengroep, de ontwikkelgroep en het team; vastgelegd door K.H. ter Avest en L. Spek. Zie ook: Roest, E. van der, 'Wie voor interreligieus leren kiest' 1994, 49-51.

verhalen en de belangrijke godsdienstige feesten, dat zij de symbolen, rituelen en gebruiken van de eigen en de andere godsdienst kennen. Als laatste doelstellingen formuleert men dat de kinderen de houding van eigenwaarde, respect en tolerantie die zij ontwikkeld hebben ten aanzien van het Christendom en de Islam ook ontwikkelen ten aanzien van andere (godsdienstige) levensbeschouwingen.

Nu wij het concept 'interreligieus leren' en het ontwikkelde model hebben beschreven, portretteren wij in de volgende paragraaf bij wijze van voorbeeld de Juliana van Stolbergschool.

6.5.2 kenmerken van de Juliana van Stolbergschool

De Juliana van Stolbergschool maakte tot 1991 formeel deel uit van het verband van scholen van de Vereniging voor Christelijk Nationaal Onderwijs te Ede. Binnen die school ontstonden vernieuwingstendensen ten aanzien van het godsdienstonderwijs aan autochtone en allochtone (moslim-)leerlingen. Een eigen, en binnen dat verband afwijkende mening ten aanzien van de richting die ingeslagen moest worden, vormde de reden dat de school vanaf januari 1991 zelfstandig is geworden.

De school opent als CNS-school in 1956 de deuren van haar noodgebouw. De school begint als een drieklassige lagere school onder bestuur van CNS in Ede. CNS is dan nog een jonge vereniging met slechts drie scholen onder haar beheer. In 1958 is het permanente gebouw van de Juliana van Stolbergschool gereed. De school krijgt haar leerlingen voor een deel uit de Indische buurt, een wijk met goedkopere huurwoningen. Het aantal kinderen in achterstandssituaties is in deze wijk relatief groot. Ook komen er leerlingen op school van gezinnen die gehuisvest zijn in de flats aan de Proosdijerveldweg. Vanaf 1980 vestigen zich in deze flats vele Turkse gezinnen. Deze gezinnen zijn naar Nederland gekomen in het kader van de gezinshereniging. In latere jaren volgen ook Marokkaanse gezinnen.

De Juliana van Stolbergschool is een buurtschool. Het christelijk karakter van de school is voor de ouders van secundair belang. Door de gewijzigde huisvestingsomstandigheden in de buurt waarin de school staat, wordt de school niet alleen met de achterstandssituaties van de Nederlandse gezinnen geconfronteerd, maar tevens met de problematiek van de gastarbeiders, die in de Nederlandse samenleving een vaste plaats gaan innemen.

De school is gehuisvest in een stenen gebouw, vlakbij een kinderboerderij. Met de komst van de basisschool is de aanvankelijk vrij staande kleuterschool door middel van een gang verbonden met de lagere school. Tot die tijd heeft de kleuterschool een eigen naam, de Paddestoel. De school staat op de hoek van een drukke straat. Voetgangerslichten helpen de kinderen bij het oversteken van het zeer drukke kruispunt. Brede, drukke wegen scheiden het terrein van de school van de wijk waarin de leerlingen wonen.

De school heeft een groot, ruim schoolplein. Op het plein zijn hinkelblokken geschilderd. Afgeschermd door struiken is een kleinere speelplaats voor de kleuters. Daar bevindt zich een zandbak en enkele speeltoestellen.

De school werkt sinds het schooljaar 1979-1980 aan een de ontwikkeling van een onderwijskundig concept voor onderwijs aan leerlingen met een zeer verschillende culturele achtergrond. Vanaf die tijd is de school een opvangschool voor kinderen uit culturele minderheidsgroeperingen. Bij het zoeken naar een geschikte vormgeving voor het onderwijs aan leerlingen van verschillende nationaliteiten staat op dat

moment het tijdelijke karakter van hun aanwezigheid voorop. Het gaat dan met name om de opvang van kinderen van de gastarbeiders, die via gezinshereniging in Nederland zijn komen wonen. Men verwachtte destijds dat deze gezinnen tijdelijk in Nederland zouden wonen, om na een aantal jaren weer terug te keren naar het land van herkomst.

Het onderwijskundig concept van de Juliana van Stolbergschool is in toenemende mate gericht op de permanente aanwezigheid van de groep allochtonen, zowel ouders als kinderen. Van een werkwijze gericht op tijdelijke opvang, heeft men gewerkt aan het ontwikkelen van ontmoetingsonderwijs dat model staat voor de nieuwe ontstane situatie waarin allochtone leerlingen een blijvend, kleurrijk, element vormen in de Nederlandse basisschool.

De ouders worden in toenemende mate in het veranderingsproces betrokken. Regelmatig vinden ontmoetingen met Turkse en Marokkaanse vaders plaats. Moeders ontmoeten elkaar op apart voor hen georganiseerde koffie-ochtenden.

In de jaren 1982-1985 is de school een experimentele basisschool. Eén van de activiteiten richt zich in die jaren op het nader invullen van het begrip ‘intercultureel onderwijs’. De uitwerking daarvan verscherpt de inzichten op de positie van een school voor protestants-christelijk onderwijs met kinderen die thuis in een andere godsdienst worden opgevoed. Na afloop van de periode 1982-1985 krijgt de school de mogelijkheid dat aspect nader uit te werken in een meer toegespitste vorm van intercultureel onderwijs, dat later ‘ontmoetingsonderwijs’ zal gaan heten. Als verbijzondering van het intercultureel ontmoetingsonderwijs groeit het concept van het interreligieus leren.

Tijdens het schooljaar 1990-1991 telt de school 142 leerlingen, waarvan 61 Turkse leerlingen, 65 Marokkaanse leerlingen, één Afrikaanse leerlinge en 15 Nederlandse leerlingen.

In het schooljaar 1992-1993 is de leerlingenpopulatie als volgt samengesteld: in totaal zijn er 114 leerlingen, waarvan 59 leerlingen van Marokkaanse herkomst, en 47 leerlingen uit Turkse gezinnen. Eén Afrikaanse leerling maakt deel uit van de leerlingenpopulatie. Aan het einde van de onderzoeksperiode (in het jaar 2000) zijn er nog 88 leerlingen op school: 49 leerlingen van Marokkaanse origine, en 38 leerlingen van Turkse origine. Eén vluchtelingenkind zit op dat moment op school. Wegens het afnemend leerlingenaantal is de school gedwongen in 2003 haar deuren te sluiten.

Het team van de school bestaat aan het begin van de onderzoeksperiode (1990-1991) uit elf Nederlandse leerkrachten, en een Turkse en een Marokkaanse OETC-leerkracht. Daarnaast zijn twee Marokkaanse vaders ingeschakeld in het onderwijs, om de Marokkaanse kinderen islamitisch godsdienstonderwijs te geven.

Aan het einde van de tweede fase van de onderzoeksperiode, in het jaar 2000, zijn tien leerkrachten op school werkzaam, te weten acht Nederlandse, één Marokkaanse en één Turkse leerkracht.

6.5.3 de leerkrachten

Van alle leerkrachten is aan het begin van de onderzoeksperiode door de onderzoeker een interview afgenomen. Ook op de Prinses Margrietschool zijn de gesprekken gevoerd aan de hand van de van tevoren geformuleerde vragen. De onderzoeker is reeds bekend met enkele teamleden. Doel van het gesprek is

enerzijds een wederzijdse, in sommige gevallen: hernieuwde, kennismaking met het oog op de toekomstige samenwerking gedurende de onderzoeksperiode. Anderzijds is het doel door middel van gerichte vragen inzicht te krijgen in de godsdienstige achtergrond van de leerkrachten, het aantal dienstjaren die de leerkracht in het onderwijs werkzaam is, de groep waarmee hij/zij werkt en de manier waarop hij/zij het godsdienstonderwijs gestalte geeft.

De leerkrachten zijn bijna allemaal langer dan acht jaar werkzaam op de Juliana van Stolbergschool. De allochtone leerkrachten en twee parttime kleuterleidsters vormen daarop een uitzondering.

De Nederlandse leerkrachten hebben allen een protestants-christelijke opvoeding gehad. Van de meeste waren de ouders actief betrokken bij de Gereformeerde Kerk. De leerkrachten gingen 's zondags met hun ouders mee naar de kerk. De kerkgang bleef tot in de volwassenheid een gezamenlijk gezins-gebeuren, soms twee maal op een dag. Eén van de leerkrachten herinnert zich de levendige gesprekken die in het gezin gevoerd werden over de preek, na het kerkbezoek. Ook werd er bij vrijwel alle leerkrachten vroeger thuis aan tafel gebeden, en bezochten zij protestants-christelijke scholen, zowel gedurende de lagere schoolleeftijd en de middelbare schoolleeftijd, als gedurende hun beroepsopleiding. Het lag voor hen in de lijn der verwachting om daarna een aanstelling aan een protestants-christelijke lagere school te ambiëren.

In het persoonlijk leven van de Nederlandse leerkrachten speelt het geloof momenteel een andere rol dan vroeger. Tijdens het gesprek blijkt 'vroeger' impliciet het ijkpunt te vormen voor de huidige geloofsbeleving. Eén van de teamleden formuleert het als volgt: 'Ik geloof wel, net zoals mijn ouders, maar het uit zich anders. Ik ga bijvoorbeeld niet meer regelmatig naar de kerk'. 'De manier waarop mijn ouders geloofden past ook niet meer bij de tijd waarin wij nu leven', aldus een andere leerkracht.

De Marokkaanse leerkracht beschouwt zichzelf als een liberale moslim. Hij is door zijn ouders vrij opgevoed. Dat hield in dat zij hem de regels van de Islam hebben voorgeleefd, en dat hij werd vrijgelaten in het al dan niet navolgen daarvan. Deze Marokkaanse leerkracht verweeft godsdienstige aspecten in zijn gewone lessen. De Marokkaanse leerkracht verbindt de onderwerpen van de lessen 'levensbeschouwelijke vorming' met de situaties van alledag, wanneer daartoe aanleiding bestaat. Twee Marokkaanse vaders geven op vrijwillige basis de ingeroosterde islamitische godsdienstlessen.

De Turkse leerkracht ziet zichzelf als moslim, maar hij is niet streng in het navolgen van de regels van de Islam. Zijn vader heeft hem de Islam voorgeleefd, maar hij is nooit gedwongen de leefregels op te volgen. De kennis over zijn godsdienst heeft hij opgedaan op school. Hij geeft tijdens zijn OETC-lessen geen godsdienstles. Dat laat hij over aan de *imam*, die speciaal daarvoor op school komt.

Het gebed heeft voor de Nederlandse leerkrachten een andere betekenis dan voor de Marokkaanse en Turkse leerkracht. Tot aan de verzelfstandiging van de Juliana van Stolbergschool, in januari 1990, werd de dag 's morgens begonnen met gebed: handen gevouwen en ogen gesloten. Nu heeft elke leerkracht voor het moment aan het begin van de dag een eigen vorm gekozen, een vorm die het beste bij haar of hem past. Dat varieert van het zingen van een lied, het lezen van een gedicht en het samen uitspreken van een spreuk, tot opmerkingen van de leerlingen over iets dat op dat moment voor hen van belang is.

Wanneer met collega's over religieuze zaken wordt gesproken, dan is de aanleiding daartoe een thema of lied dat tijdens de godsdienstlessen aan de orde komt. Soms is de aanleiding een vraag of een opmerking van één van de leerlingen. De leerkrachten zelf nemen geen initiatief voor een dergelijk gesprek. Meer persoonlijke zaken die het geloof betreffen, worden over het algemeen besproken met de eigen levenspartner en/of met vrienden. De leerkrachten zijn van mening dat hun religiositeit bij de overige vakken tot uitdrukking komt in de benadering van het vak, en van de leerlingen. Kortom: in hun levenshouding.

Godsdienstige vorming en taalonderwijs worden genoemd als de belangrijkste vakken in de school. Zingen en het kringgesprek worden genoemd als de vakken waaraan de leerkracht zelf ook veel genoeg beleeft. Bovendien vinden de leerlingen deze lessen over het algemeen ook het leukst.

De confrontatie met de Islam heeft voor alle Nederlandse leerkrachten plaats gevonden door de komst van Turkse en Marokkaanse leerlingen binnen de school. Zij zijn daardoor met andere ogen naar hun eigen traditie gaan kijken. De leerkrachten constateren een groot tekort aan Islamitisch godsdienstmateriaal, zoals verhalen en liederen. Ook zijn er weinig verhalen en gedichtjes uit de Marokkaanse en Turkse (kinder)literatuur voorhanden. Daardoor dreigen steeds dezelfde *soera's* uit de koran verteld te worden.

De kennismaking met de Islam, én het feit dat ze in hun werk met allochtone en autochtone kinderen religieuze zaken zelf aan de orde moeten stellen, is voor de meeste leerkrachten aanleiding om over deze zaken te lezen en er tv-programma's over te volgen.

Het 'leerhuis' dat onder leiding van mevrouw ds. Gé Speelman (ten tijde van het onderzoek als islamologe werkzaam binnen de Nederlands Hervormde Kerk) op vier middagen heeft plaatsgevonden, is door alle leerkrachten als zeer informatief ervaren. Aan dat leerhuis hebben zowel teamleden deelgenomen als belangstellende ouders en leden van de ouderraad. Een enkeling had graag wat meer tijd en aandacht willen besteden aan het onderling uitwisselen van ervaringen op het gebied van het godsdienstonderwijs.

6.5.4 het schoolwerkplan

De vormgeving van het intercultureel onderwijs wordt sterk bepaald door de aanwezigheid van kinderen en hun ouders van verschillende godsdiensten en culturen binnen de schoolgemeenschap. Het gaat steeds meer om een samenleven met elkaar, een ontmoeten. In het schoolwerkplan staat beschreven dat de school het als haar taak ziet te werken aan positief gerichte attitudes. De school gaat daarbij uit van de ervaringswereld van alle kinderen binnen de school. Daaruit vloeit als opdracht voor de school intercultureel onderwijs voort. In het kader van dat intercultureel onderwijs beoogt men de identiteit van ieder kind tot zijn recht te laten komen. Ontmoetingsonderwijs, zoals het in die jaren heet, ziet men als een keuze voortvloeiend uit het intercultureel onderwijs. In het verslagboek dat de afronding vormt van de experimenteer-fase (1982-1985), staat het als volgt geformuleerd:

'De school streeft in de ontmoeting met belijders van andere godsdiensten een dialoog na op basis van gelijkwaardigheid'.

De school is aanvankelijk een school die, onder verantwoordelijkheid van het bestuur van de Vereniging voor CNS te Ede, gekozen heeft voor zogenoemd ‘christelijk ontmoetingsonderwijs’. Het team is zich er steeds meer van bewust geworden dat de allochtone kinderen geen tijdelijke leerlingen zijn, maar definitief deel uit maken van de schoolsamenleving. In het schoolwerkplan stelt men zich de vraag: ‘Hoe wil je als christen-onderwijsgevende omgaan met het anders-geloven?’. Als richtlijn is in het schoolwerkplan een aantal aandachtspunten geformuleerd. Centraal staat dat de school herkenbaar moet zijn voor ouders en leerlingen. Ontmoeting is daarbinnen een kernbegrip. Het moet worden opgevat als een keuze in de vormgeving van intercultureel onderwijs en kan omschreven worden met: ‘ontmoeting is gericht op het leren kennen, aanvaarden en waarderen van elkaar met als uitgangspunt dat mensen rijker worden door de uitwisseling van voor elkaar waardevolle gedachten en gewoonten’.

Men kiest voor waarden-georiënteerd onderwijs, onderwijs waarvan de waarden geworteld zijn in de verschillende levensbeschouwingen. Belangrijke gemeenschappelijke waarden zijn samenwerking en ontmoeting. Voor die ontmoeting maakt men structureel ruimte in het onderwijsaanbod in het kader van het levensbeschouwelijk vormingsonderwijs. Onderwijs in eigen taal en cultuur zal in het onderwijs geïntegreerd moeten worden.

6.5.5 de praktijk van het lesgeven

Hiervoor is gesteld dat ontmoetingsonderwijs is beschouwd als een keuze binnen het intercultureel onderwijs. In de jaren na de verzelfstandiging van de school blijkt het niet alleen een keuze te zijn, maar ook een proces. Het team is voortdurend met elkaar in gesprek over de inhoud van het onderwijsaanbod en de vormkenmerken van hun school, die zij steeds duidelijker wensen te profileren als een interreligieuze school. In het schooljaar 1992-1993 werkt men aan de voltooiing van een (voorlopige) formulering van de grondslag van de interreligieuze school voor het schoolwerkplan.

6.5.6 het godsdienstonderwijs

Het godsdienstonderwijs vindt plaats op de Juliana van Stolbergschool onder de naam Levensbeschouwelijke Vorming. Deze levensbeschouwelijke vorming vindt op verschillende momenten plaats: tijdens de afzonderlijke christelijke en islamitische godsdienstles, tijdens de herkenningsles en tijdens de weekopening en -sluiting. Deze activiteiten nemen gemiddeld per week 120 minuten in beslag. Alle leerlingen nemen deel aan godsdienstlessen: de christelijke kinderen volgen de christelijke godsdienstlessen, de moslim kinderen volgen de islamitische godsdienstlessen.

Wanneer de Nederlandse kinderen de christelijke godsdienstles volgen, wordt tegelijkertijd in een andere ruimte voor de moslimkinderen de islamitische godsdienstles verzorgd door de *imam* en de Marokkaanse godsdienstleraar¹⁰¹.

Alle leerlingen volgen in hun eigen jaargroep (dat zijn de leerlingen met wie zij samen een klas vormen) de herkenningsles. De herkenningslessen worden door de eigen leerkracht in de eigen groep gegeven. Die les volgen alle leerlingen dus in hun

¹⁰¹ Over deze splitsing van leerlingen horen wij later tijdens de informele afronding van één van de interviews: ‘Als wij iets leukis gingen doen met de juf, gingen zij iets leukis doen met de *imam*’.

eigen klaslokaal. In de hal van de school vinden de weekopeningen en -sluitingen plaats: afzonderlijk voor de onderbouw (de groepen één, twee en drie) en de midden- en bovenbouw (de groepen vier tot en met acht). Aan deze weekopeningen en -sluitingen nemen alle leerlingen deel (dus: zowel christen- als moslimleerlingen). In figuur 3 is de organisatie van deze lessen schematisch weergegeven.

maandag	weekopening onderbouw/middenbouw + bovenbouw		
dinsdag		verdiepingslessen	herkenningslessen
woensdag		gescheiden: christelijk islamitisch	ob: groep 1, 2, 3: herkenning
donderdag			mb: groep 4, 5, 6: ontmoeting
vrijdag	weeksluiting onderbouw/middenbouw + bovenbouw		bb: groep 7, 8: dialog

figuur 3: Een schematische weergave van de organisatie van de lessen Levensbeschouwelijke Vorming op de Juliana van Stolbergschool.

De christelijke lessen worden gegeven door de eigen (christelijke) leerkracht. Het islamitisch godsdienstonderwijs wordt in de onderbouw verzorgd door één van de beide moslimleerkrachten. In de midden- en bovenbouw verzorgen de Marokkaanse godsdienstleraar (de vader van twee leerlingen) en de Turkse *imam* de lessen.

De godsdienstlessen zijn per bouw geschreven, door een speciaal daarvoor samengesteld ontwikkelteam van de school. Daarbij houdt men expliciet rekening met de ervaringswereld van het kind en het stadium van ontwikkeling van de leerling, ontwikkelingspsychologisch gezien. De verhalen die in het lesmateriaal zijn opgenomen, komen zowel uit de christelijke als uit de islamitische traditie. De lessen staan in een thema, zoals 'De Profeten' of 'Bidden ... de Naam aanroepen van God'. Zo is er in de loop van de jaren vanaf de verzelfstandiging van de school, experimenteel lesmateriaal ontwikkeld in een driejarige cyclus voor de onderbouw, de midden- en de bovenbouw.

Men zingt praktisch alleen liederen uit de christelijke traditie, waarbij de leerkrachten wel rekening houden met wat moslimkinderen wel en niet mee kunnen zingen. De liederen die volgens de leerkrachten niet gezongen kunnen worden, zijn die liederen waarin sprake is van Jezus als Zoon van God, en liederen waarin de drie-eenheid van God bezongen wordt. Als in een lied de naam van Jezus voorkomt, zegt de leerkracht tegen de jongste moslim-kinderen dat ze beter niet mee kunnen zingen; de kinderen uit de hogere klassen nemen zelf de beslissing of ze wel of niet mee

kunnen zingen. De liederen die volgens de leerkrachten wel gezongen kunnen worden zijn liederen zoals: ‘God heeft het eerste woord’, en liederen over Abraham.

Uit het hierboven geschetste beeld blijkt dat de school zich ontwikkelt van een exclusief christelijke positie waarin men ruimte creëert voor de andere godsdienst, die men als gelijkwaardig ziet, naar een positie die Knitter genoemd heeft het *unitive pluralisme* (zie figuur 1 blz. 93; zie figuur 2 blz. 224). Voor deze vorm van leren gebruiken wij de term ‘interreligieus leren’, dat is een vorm van onderwijs waarin leerkrachten voorwaarden creëren voor momenten van herkenning, ontmoeting en dialoog tussen alle leden van de schoolgemeenschap. Kenmerkend voor het interreligieus leren is de open communicatiestructuur.

6.6 Diversiteit in het onderwijs

In hoofdstuk drie hebben wij verschillende modellen beschreven die we aantreffen in het onderwijs in Nederland in relatie tot de diversiteit aan (godsdienstige) levensbeschouwingen in de klas. Wij hebben daarbij een relatie gelegd met de formele identiteit van de school. In dit hoofdstuk hebben wij bij wijze van voorbeeld van drie scholen de manier beschreven waarop zij in de praktijk van alledag vormgeven aan de godsdienstige opvoeding in de klas. Wij willen deze drie voorbeeldscholen, en de manier waarop daar christelijk, islamitisch en respectievelijk interreligieus leren gestalte krijgt, beschrijven in termen van de eerder genoemde theoretische modellen ten aanzien van vorm en inhoud van het godsdienstig leren.

De Prinses Margrietschool is een christelijke school. De christelijke godsdienst bepaalt de manier waarop andere godsdiensten een plaats krijgen in het curriculum. Voor alles wat er binnen de school plaatsvindt, neemt men de christelijke traditie als ijkpunt. De christelijke godsdienst neemt een exclusieve positie in. Men socialiseert de leerlingen in de christelijke traditie, en informeert hen over andere godsdiensten vanuit het christelijk perspectief. De andere godsdiensten bespreekt men vanuit het perspectief van het Christendom: ‘Zoals wij elke zondag naar de kerk gaan, zo gaan moslims elke vrijdag naar de moskee’. Moslimkinderen mogen, afhankelijk van welke leerkracht voor de klas staat, vertellen over hun godsdienst bij wijze van illustratie, als antwoord op de vraag: ‘Hoe doen jullie dat?’. De leerlingen zijn opgenomen in een socialisatieproces, waarin kerk, school en gezin in gezamenlijkheid de verantwoordelijkheid voor de gelovige opvoeding van het kind dragen. De kinderen leren op school het ‘lied van de week’ dat men op zondag in de kerkelijke gemeente, waartoe de ouders verondersteld worden te behoren, zingt. Men hanteert een brede identiteitsopvatting, en gaat uit van de exclusiviteitsgedachte ten aanzien van de christelijke traditie, zoals Ziebertz dat heeft beschreven. De communicatiestructuur is gesloten.

De El Inkadeschool is een islamitische school. De interim-directeur spreekt bij voorkeur van ‘een basisschool op islamitische grondslag’. De Islam staat niet alleen centraal tijdens de specifieke ingeroosterde godsdienstlessen. Ook de inrichting van de school en de geldende gedragsregels zijn geïnspireerd op de Islam. Islamitische feesten krijgen op school alle aandacht; het kerstfeest is een feest in de ‘wintervakantie’. De school heeft geen formele banden met de moskee. De

godsdienstleraar is de autoriteit als het gaat om vragen betreffende de Islam en islamitische leefregels; de ouders zijn ervaringsdeskundigen. De school heeft een brede identiteitsopvatting, en hanteert een exclusieve godsdienstige uitgangspositie. Er heerst een gesloten communicatiestructuur.

De Juliana van Stolbergschool is een interreligieuze school. Men stimuleert de kinderen in het ontwikkelen van een eigen godsdienstige identiteit. Dat geldt zowel voor de christelijke als de moslim leerlingen. Daarnaast brengt men hen met elkaar in gesprek. Deze aanpak toont overeenkomsten met het Engelse '*conversational religious education*' (Jackson 1997, 11 e.v.). De ontwikkeling van de eigen religieuze identiteit, de ontmoeting en de dialoog met elkaar zijn belangrijke doelen van het onderwijs op de Juliana van Stolbergschool. Men gaat uit van de pluraliteitopvatting en streeft een *unitive pluralism* na. Men beschouwt de christelijke en de islamitische godsdienst als gelijkwaardige heils-wegen. De thema's uit de overeenkomstige verhalen uit beide godsdienstige tradities relateert men in de ontwikkelde methode aan de levenservaringen van de kinderen. De communicatiestructuur is open.

Hieronder zijn de scholen in een schema gepositioneerd, onderscheiden naar theoretische posities, zowel wat betreft de uitgangspositie als volgens de inhoudelijke aspecten van het godsdienstonderwijs (zie figuur 4).

		inhoud		
		godsdienstig exclusief gesloten comm.	godsdienstig inclusief open+semi-gesl. comm.	godsdienstig pluraliteit open comm.
uitgangspositie	geloven in (teaching in) socialisatie + overdracht	El Inkade		
	weten over (teaching about) overdracht + verheldering	Prinses Margriet		
	wijzer worden van (teaching from) argumentatie			J. van Stolberg

figuur 4: De voorbeeld-scholen gepositioneerd volgens uitgangspositie en inhoud van het godsdienstig leren

De Prinses Margrietschool, de El Inkadeschool en de Juliana van Stolbergschool zijn beschreven bij wijze van voorbeeld van christelijk, islamitisch en interreligieus leren. Voorbeelden van de manier waarop scholen met een formele door godsdienst bepaalde identiteit het (godsdienst)onderwijs verzorgen. De in dit en de vorige

hoofdstukken onderscheiden modellen schetsen de theoretische posities; de ‘portretten’ van de scholen geven aan hoe leerkrachten in de praktijk omgaan met de diversiteit aan levensbeschouwingen in hun klas. In de context van twee van deze drie exemplarisch beschreven scholen vindt een deel van de godsdienstige opvoeding plaats van de kinderen die in ons onderzoek participeren.

Nu wij de context geschetst hebben, zowel landelijk, als in het Nederlandse onderwijs als, bij wijze van voorbeeld, op drie basisscholen in Ede, beschrijven wij in het volgende hoofdstuk de opzet, de uitvoering en de resultaten van ons onderzoek onder kinderen die opgroeien in een door diversiteit gekenmerkte omgeving. Dit onderzoek exploreert de ontwikkeling van het religieuze denken, in het bijzonder van in Nederland wonende leerlingen, in de praktijk van de veelkleurigheid op basisscholen met een godsdienstige grondslag.

Hoofdstuk 7 Opzet, uitvoering en resultaten van het onderzoek

7.1 Inleiding

De *developmental niche* van ons onderzoek is in de voorgaande hoofdstukken beschreven. Nadat wij in het eerste hoofdstuk de keuze voor onze onderzoeksmethodologie toegelicht hebben, zijn in het tweede hoofdstuk de wijzigingen beschreven die zich in de Nederlandse samenleving hebben voltrokken gedurende de laatste decennia van de vorige eeuw. Het derde hoofdstuk staat in het teken van het onderwijs en de veranderingen die daarin tot op de dag van vandaag plaatsvinden als gevolg van de ontwikkelingen in de samenleving. Een belangrijk aspect van de context van de godsdienstige opvoeding is de godsdienstige traditie en haar spreken over God. Om die reden is het vierde hoofdstuk geheel gewijd aan de geschiedenis van het concept ‘God’, zowel in de christelijke als in de islamitische traditie. In het vijfde hoofdstuk tenslotte zijn wij ingegaan op de praktijk en het daarbij ontwikkeld theoretisch kader met betrekking tot religieuze opvoeding en ontwikkeling.

Zowel het christelijke en het islamitische als het interreligieuze godsdienstonderwijs richt zich op de religieuze ontwikkeling van leerlingen. Deze drie vormen van godsdienstig leren zijn in het zesde hoofdstuk beschreven. Bij wijze van voorbeeld hebben wij drie scholen geportretteerd waar men de genoemde vormen van godsdienstonderwijs in praktijk brengt.

Met deze eerste hoofdstukken is een beeld geschetst van de context waarin de kinderen die de onderzoekspopulatie vormen, leven en (godsdienstig) leren. Wij voldoen daarmee aan de eis die wij in het vijfde hoofdstuk ten aanzien van onderzoek naar religieuze ontwikkeling hebben geformuleerd. Wij hebben gesteld dat ontwikkeling bestaat uit graduele, kleine en continue, veranderingen in functie van de adaptiviteit aan de omgeving. Onderzoek naar dat ontwikkelingsproces kan alleen beschreven worden door aandacht te schenken aan de componenten die samen de ‘omgeving’ de *developmental niche*, vormen.

In ons onderzoek wordt de externe omgeving gevormd door de Nederlandse cultuur en daarbinnen het Nederlandse onderwijs, in het bijzonder de Prinses Margrietschool en de Juliana van Stolbergschool, waarvan de leerlingen participeren in ons onderzoek. Van de *developmental niche* maakt ook de opvoeding in het primaire leefmilieu deel uit. Voor ons onderzoek is met name de godsdienstige opvoeding van belang, en onlosmakelijk daaraan verbonden de godsdienstige traditie, in het bijzonder haar spreken over God. De interne omgeving van ons object van onderzoek hebben wij geoperationaliseerd in de variabelen geslacht, leeftijd, cognitieve ontwikkeling en zelfbeeld.

In dit zevende hoofdstuk kijken we naar de opzet, de uitvoering en de resultaten van ons onderzoek naar het interactieve proces van de ontwikkeling van het godsconcept.

In ons onderzoek beschrijven wij de aangetroffen onderwijscontext van kinderen in relatie tot hun religieuze ontwikkeling. Nipkow schrijft over het godsdienstonderwijs dat wenselijk is voor kinderen in een multireligieuze context (Nipkow 2002, 25). De vraag die hij zich stelt luidt: *'What kind of interfaith encounter is needed in our schools?'*. Hij zet in zijn artikel twee mogelijke onderwijsvormen naast elkaar. De ene vorm legt de nadruk op de gehechtheid aan de eigen godsdienstige traditie, en pleit voor afzonderlijke godsdienstlessen voor kinderen die opgroeien in de onderscheiden tradities. In de andere onderwijsvorm staat de noodzaak tot samenleven voorop en zoekt men naar vormen van ontmoetingsonderwijs. Nipkow persoonlijk denkt dat: *'there needs to be a balance between them, with the practical implication for the classroom of an alternation pattern according to which pupils move from religiously separate classes, in which they can be immersed more deeply in a particular religion or denomination, to integrative co-operative forms of learning all together in their normal class'* (Nipkow 2002, 26).

De vormen van godsdienstonderwijs die Nipkow naast elkaar zet, tonen overeenkomsten met de manier waarop de leerkrachten van de scholen van ons onderzoek het godsdienstonderwijs geven. In ons onderzoek willen wij nagaan welke invloed de verschillende modellen hebben op de ontwikkeling van het godsconcept van de kinderen. Nadat de probleemstelling nader is toegelicht, schetsen wij de opzet van het longitudinale exploratieve¹⁰² onderzoek naar de aard van de relatie tussen het godsdienstonderwijs op de basisschool en de ontwikkeling van het godsconcept.

7.2 Probleemstelling en vraagstelling van het onderzoek

In de verzuilde samenleving groeien kinderen op in een homogene context, zowel in culturele als in godsdienstige zin. De godsdienstige opvoeding op school volgt op de religieuze en godsdienstige opvoeding thuis en draagt het karakter van een nadere socialisatie op dat gebied. Godsdienst heeft in die situatie binnen de eigen kring een grote mate van plausibiliteit. De ontwikkelingen die in de afgelopen decennia de samenleving veranderden, zetten die plausibiliteit op losse schroeven. Twee veranderingen spelen daarin een prominente rol, namelijk het proces van multiculturalisering en dat van secularisatie. De christelijke godsdienst en God zijn niet langer vanzelfsprekend. Eén van de vragen van dit onderzoek is welke gevolgen dit heeft voor de religieuze ontwikkeling van kinderen die opgroeien in een multiculturele samenleving en een interreligieuze onderwijscontext.

Om deze vraag te kunnen onderzoeken hebben wij in ons eerste hoofdstuk, in paragraaf 1.3, de volgende probleemstelling geformuleerd:

¹⁰² Exploratie verstaan wij als: verkennen, nieuwsgierig naar en geïnteresseerd in alles wat met het onderwerp van onderzoek te maken kan hebben (Blumer, in: Wester 1987, 53).

Creëert de Juliana van Stolbergschool met de door haar ontwikkelde driejarige cyclus van interreligieus godsdienstonderwijs de voorwaarden tot het verrichten van denkhandelingen welke stimulerend zijn voor de religieuze ontwikkeling, in het bijzonder de ontwikkeling van het godsconcept van zowel haar autochtone en als haar allochtone leerlingen?

Twee onderzoeksvragen leiden wij uit deze algemene vraag af. De eerste luidt:

1. Kunnen wij in de tijd een verandering signaleren in het godsconcept van leerlingen van de Juliana van Stolbergschool en de leerlingen van de Prinses Margrietschool? Zo ja, is er sprake van ontwikkeling?

De tweede vraag hebben wij als volgt geformuleerd:

2. Is er een verschil in verandering, eventueel ontwikkeling, van het godsconcept van de kinderen van de Juliana van Stolbergschool in vergelijking met het godsconcept van de kinderen van de Prinses Margrietschool? Zo ja, wat is de aard van het verschil?

Om deze vragen te kunnen beantwoorden is gedurende tien jaar onderzoek gedaan naar de verandering van het godsconcept in relatie tot het godsdienstonderwijs in de context van de twee genoemde multiculturele basisscholen. De aandacht in deze exploratie is daarbij van de kant van de onderzoeker gericht door 'zekere verwachtingen van een min of meer theoretisch raam, hij is gericht op het vinden van bepaalde soorten samenhangen in zijn materiaal, maar deze zijn niet in de vorm van scherp gestelde (toetsbare) hypothesen vooraf door hem geformuleerd, zodat ze ook niet in eigenlijke zin getoetst kunnen worden' (De Groot, 1961; zie ook: Kidder and Judd 1986, 24). De 'zekere verwachtingen' bestaan uit de veronderstelling dat de manier waarop de leerkracht het godsdienstonderwijs geeft, de methode en de context waarin het godsdienstonderwijs plaatsvindt, een rol spelen bij de ontwikkeling van het godsconcept. De 'zekere verwachtingen' zijn dat er een verschil zichtbaar kan worden tussen de veranderingen in het godsconcept van de leerlingen van de beide scholen, omdat zij elk een eigen methode gebruiken voor het godsdienstonderwijs. Ook op andere gebieden speelt immers de methodenkeuze een rol bij de ontwikkeling van concepten, zoals onder andere bekend is op het gebied van de taalontwikkeling en het rekenen.

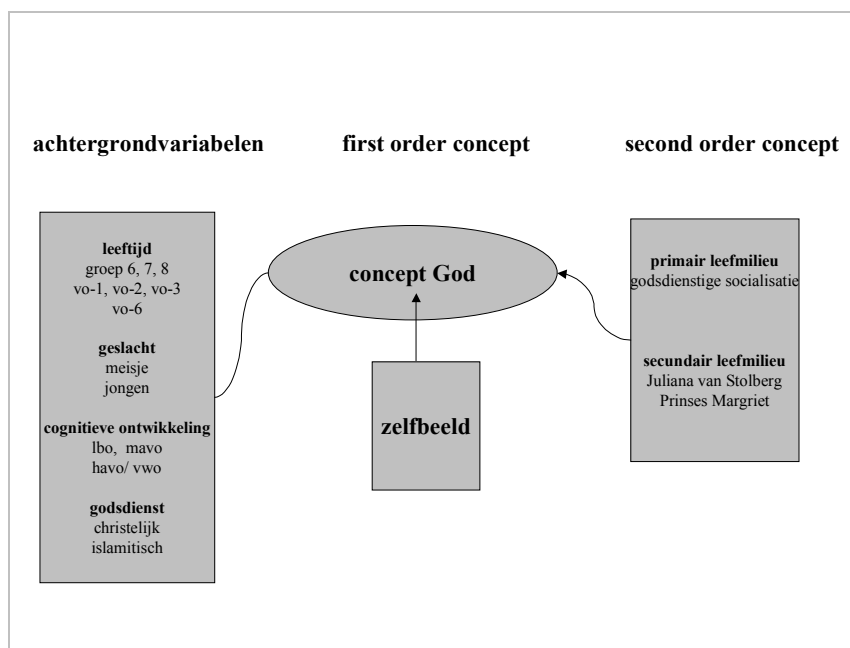
De twee scholen die in het onderzoek participeren, hanteren elk een eigen methode voor het godsdienstonderwijs. De protestants-christelijke Prinses Margrietschool maakt gebruik van de methode 'Kind op Maandag', een uitgave van de Nederlandse Zondagschool Vereniging. De interreligieuze Juliana van Stolbergschool ontwikkelt gaandeweg het interreligieus model, met een eigen lesmethode en proef-lesmateriaal. Het vermoeden, de 'zekere verwachting', bestaat dat de methode en het lesmateriaal van de interreligieuze basisschool de leerlingen op een andere manier stimuleert in de ontwikkeling van het godsconcept dan op de Prinses Margrietschool gebeurt. De Juliana van Stolbergschool confronteert in een interculturele onderwijscontext, zowel de

autochtone als allochtone leerlingen, structureel met prikkels zoals dat beschreven is in de theorie van de Russische leerpsychologie (Vygotskij, 1986, 1996). Uit deze 'zekere verwachtingen' zijn de hiervoor geformuleerde probleemstelling en vraagstellingen voortgekomen.

De ontwikkeling van het godsconcept wordt niet alleen beïnvloed door het onderwijs. Chad Nye en Carlson vragen zich af welke rol de godsdienstige traditie van 'thuis' speelt in de ontwikkeling van religieuze concepten (1984). Het primaire leefmilieu - het gezin waarin het kind opgroeit - is van groot, zo niet groter, belang in de religieuze ontwikkeling en de ontwikkeling van het godsconcept (Andree 1983, 1989; Alma 1998). Goldman legt in navolging van Piaget een relatie tussen de ontwikkeling van godsdienstige concepten en de cognitieve ontwikkeling. Eveneens is er in de literatuur een relatie gelegd tussen het godsconcept en het zelfbeeld dat het kind ontwikkelt (Wulff 1997, 367). In Nederland bespreekt Maykel Verkuyten in zijn proefschrift (1988) de plaats van religie in de zelfbeschrijving van onder andere Marokkaanse en Turkse jongeren. Voor ons is dat de aanleiding geweest om de volgende onderzoeksvraag aan de bovengenoemde twee vragen toe te voegen:

3. Op welke manier is de verandering, eventueel ontwikkeling, van het godsconcept, die wij verwachten aan te treffen gerelateerd aan:
 - het geslacht van de leerling
 - de cognitieve ontwikkeling
 - de godsdienst
 - de godsdienstige socialisatie in het primaire leefmilieu
 - het zelfbeeld.

In figuur 5 staat het conceptueel schema van het onderzoek. Het conceptueel schema borduurt voort op het schema zoals dat ontwikkeld is door Grom (Wulff 1997, 368). Behalve de relatie met de ouders (in Grom's schema: *Parental relationship*) en de relatie tot het onderwijs (in Grom's schema *Instruction about God en God's relationship to humankind*) hebben wij in dit schema ook de achtergrondvariabelen opgenomen. Daarnaast is in dit schema vermeld of het om *zogenoemde 'first order'*, dan wel *'second order'* concepten gaat. Het godsconcept, evenals het zelfbeeld, is hier een *'first order'* concept: een concept dat langs inductieve weg ontstaat uit de data (Cook and Reichardt 1978). De concepten met behulp waarvan wij proberen inzicht te krijgen in de ontwikkeling van het godsconcept worden ook wel *'second order'* concepten genoemd: het primaire (gezin) en het secundaire (school) leefmilieu. Leeftijd, geslacht, cognitieve ontwikkeling en godsdienst vormen de achtergrondvariabelen.



figuur 5: Het conceptueel schema van het onderzoek.

7.3 Onderzoeksopzet en methode

In dit onderzoek is sprake van ‘een intensieve benadering van het te onderzoeken verschijnsel, in al zijn aspecten zoveel mogelijk intact gelaten, en worden juist een groot aantal kenmerken in hun onderling verband onderzocht bij een kleinere steekproef, die ... niet representatief is voor een bepaalde populatie’ (Komter geciteerd in: Claessens en Van Tillo, 1990).

Het onderzoek lijkt op een *quasi experiment*. In een natuurlijke situatie vindt in die onderzoeksopzet een *pretest*, een *treatment* en een *posttest* plaats. Bij dit onderzoek heeft er geen *random* bepaling van de onderzoekspopulatie plaatsgevonden, en kan er geen controle worden uitgeoefend op de in de vraagstelling genoemde variabelen.

In ons onderzoek bestaat de onderzoekspopulatie uit twee natuurlijk voorkomende groepen (van elke school een bestaande groep, namelijk groep zes aan het begin van het onderzoek in het schooljaar 1990-1991). De variabelen worden niet in een klinische setting onder controle gehouden. In die zin kunnen wij in ons onderzoek niet spreken van een experiment. Wel kent ons onderzoek een controlegroep, een groep waarmee een vergelijking mogelijk is. De *treatment* valt in ons onderzoek min of meer samen met het begin van het onderzoek. Beter zou het daarom zijn te spreken van een onderzoek *ex post facto*, waarmee men een onderzoek aangeeft waarvan de *treatment* al begonnen is voordat de onderzoeker iets heeft kunnen voorbereiden, laat staan er invloed op uitoefenen (Cook en Campbell 1979, 98). Hoewel het onderzoek in de strikte betekenis van het woord geen *quasi experiment* is, maken wij in het navolgende ter

verduidelijking gebruik van het begrippenkader van het *quasi experiment* om de opzet van het onderzoek te beschrijven (Kidder en Judd, 1986, 102 e.v).

We kunnen de onderzoeksvariabelen én de onderzoekspopulatie, die gelijksoortig is maar niet identiek, observeren en exploreren. Ons onderzoek toont gelijkenis met het *'pretest - posttest nonequivalent control group design'* (Kidder en Judd 1986, 115). Schematisch ziet het onderzoek er uit zoals weergegeven in figuur 6:

	fase nul			fase 1		fase 2
fase 3						
Juliana van Stolbergschool O14	O-nul	X1	O1	O2.....O10		O11.....O13
Prinses Margriet O14	O-nul	X1	O1	O2.....O10		O11.....O13

figuur 6: De onderzoeksopzet op de beide scholen, *treatment* (X1 en X2) en onderzoeksmomenten (O1, O2, ... O14).

Wat betreft fase O-nul (de *pilot study*) stellen wij vast dat beide scholen in het schooljaar 1989-1990 het godsdienstonderwijs op gelijksoortige wijze invullen. Het verschil in godsdienstonderwijs op de scholen is dan te verwaarlozen. Beide scholen vallen op dat moment nog onder het bestuur van CNS¹⁰³ in Ede. Wanneer de Juliana van Stolbergschool verzelfstandigt start zij in 1990 officieel met het interreligieus onderwijs¹⁰⁴. In het schema wordt dit weergegeven met *treatment* X1 (= methode interreligieus leren, in ontwikkeling) en *treatment* X2 (= Kind op Maandag). De letter-cijfer combinaties O1, O2 tot en met O14, geven de momenten weer waarop de gegevens ontstaan zijn tijdens de ontmoetingen met de leerlingen, met gebruikmaking van de verschillende onderzoeksinstrumenten. Wij gaan er vanuit dat de wijze waarop elk van de leerkrachten het godsdienstonderwijs vormgeeft onderlinge verschillen kent. In hoofdstuk zes zijn die verschillen beschreven als de manier waarop men zich verhoudt tot de eigen en de andere traditie. De teams zijn daarin vergelijkbaar.

Om de hiervoor beschreven onderzoeksvragen te beantwoorden, hebben wij in de jaren 1989 – 2000 ons onderzoek in drie fasen uitgevoerd. Het onderzoek is in fase nul voorafgegaan door een *pilot study*. In diezelfde fase, tijdens het schooljaar 1989-1990, heeft in de loop van dat jaar tevens een interview met de leerkrachten plaatsgevonden.

De eerste fase van ons onderzoek loopt vanaf het schooljaar 1990-1991 tot en met het schooljaar 1992-1993. In deze fase vinden de onderzoeksactiviteiten plaats met de kinderen die dan in groep zes zitten, en aan het einde van de eerste fase in groep acht van de basisschool.

In fase twee worden de kinderen, die dan in de puberteit zijn, gedurende de eerste drie jaren van hun schoolloopbaan in het vervolgonderwijs gevolgd. In die periode vindt in elk jaar één ontmoeting plaats met de leerling en zijn of haar

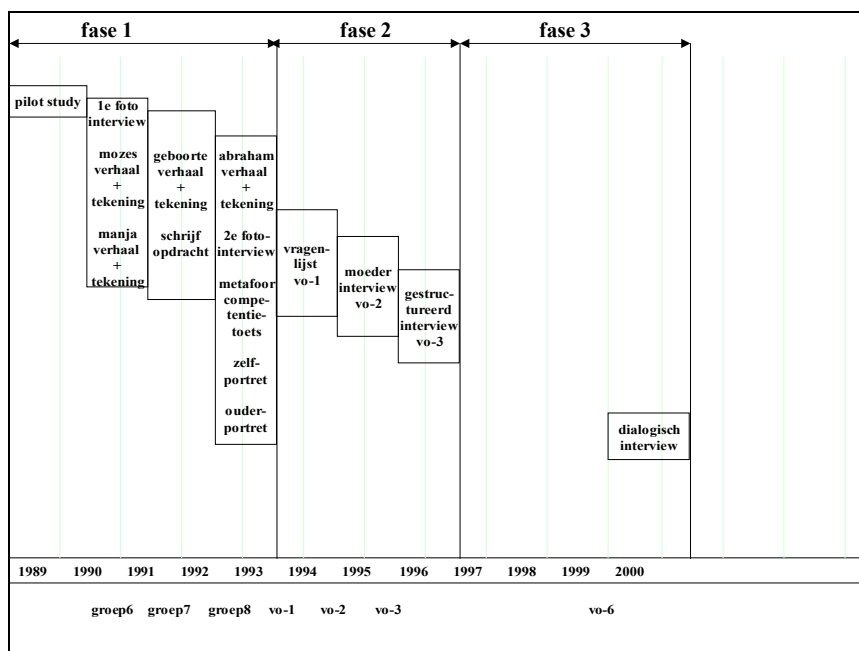
¹⁰³ Vereniging voor Christelijk Nationaal Schoolonderwijs te Ede.

¹⁰⁴ Vanaf dat moment krijgt de in de school ontwikkelde visie op interreligieus leren en de daaruit voortvloeiende methode voor het godsdienstonderwijs met het bijbehorende (experimentele) lesmateriaal een herkenbaar gezicht.

moeder. Deze fase loopt vanaf het schooljaar 1993-1994 tot en met het schooljaar 1995-1996.

In fase drie vindt de laatste ontmoeting met de leerlingen, dan jonge adolescenten, plaats. Dat is zes jaar na het verlaten van de basisschool, in het schooljaar 1999-2000.

Hieronder is in figuur 7 het tijdpad gevisualiseerd van de tien schooljaren waarin het onderzoek heeft plaatsgevonden.



figuur 7: Het tijdpad van de onderzoeksactiviteiten.

7.4 Operationalisatie van de concepten

In het conceptueel schema van het onderzoek zijn de zogenoemde *first order* en *second order* concepten al eerder genoemd. Onder een *first order* concept verstaan wij een concept dat niet op grond van theoretisch onderzoek, bijvoorbeeld een conceptuele analyse, is ontstaan, maar dat wordt geformuleerd op grond van wat de onderzoeksdata daarover aanreiken. Deze data komen tot stand op grond van veertien voor dit onderzoek ontwikkelde, dan wel bewerkte onderzoeksinstrumenten¹⁰⁵. Wij gebruiken in ons onderzoek de werkwijze zoals die in de *grounded theory* van Glaser en Strauss is beschreven (1976) en verder door Glaser is uitgewerkt (1978). Het godsconcept, evenals het zelfbeeld, is in dit onderzoek een *first order* concept.

¹⁰⁵ In paragraaf 7.6.1 tot en met 7.6.14 beschrijven wij deze instrumenten, en de resultaten van de toepassing ervan.

De *second order* concepten, te weten de socialisatie in het primaire en secundaire leefmilieu, zijn als volgt geoperationaliseerd. In het moederinterview dat in het tweede jaar van het vervolgonderwijs is afgenomen, zijn de richtvragen zo geformuleerd dat ze informatie verschaffen over de primaire (godsdienstige) socialisatie. Daarnaast leveren ook andere onderzoeksinstrumenten informatie over de manier waarop het kind thuis opgevoed wordt. Onder meer tijdens de beide foto-interviews komt naar voren hoe ouders hun kinderen opvoeden. De secundaire (godsdienstige) socialisatie is geoperationaliseerd in de identiteit van de beide scholen, te weten de protestants-christelijke Prinses Margrietschool en de interreligieuze Juliana van Stolbergschool.

De leeftijd is geoperationaliseerd door de groep waarin het kind zit aan het begin van het onderzoek, namelijk groep zes, en de daaropvolgende schooljaren van groep zeven tot en met het derde jaar in het vervolgonderwijs.

Voor de bepaling van de cognitieve ontwikkeling is gekozen voor de aard van het vervolgonderwijs waar het kind naar toe is gegaan na het verlaten van de basisschool, zoals dat blijkt uit de vragenlijst vo-1 en het gestructureerde interview vo-3. Wij zijn ons bewust van de globale en de in sommige gevallen wellicht gebrekkige indicatie die dit vormt voor de cognitieve ontwikkeling. Niet onbekend is het zogenoemde 'Assepoester-effect'. Dit effect betreft de soms te lage leerlingverwachting die leerkrachten hebben wat betreft de intellectuele prestaties van bijvoorbeeld meisjes vergeleken met jongens, of allochtone leerlingen ten opzichte van de verwachtingen van autochtone leerlingen. Gezien onze vraagstelling, en de rol die cognitieve ontwikkeling daarin speelt als één van de achtergrondvariabelen, menen wij echter te kunnen volstaan met deze indicatie voor de cognitieve ontwikkeling.

De leerlingenkaart uit de leerlingenadministratie van de basisschool is de bron voor de informatie over het geslacht van de leerling en de godsdienst waaronder het kind is ingeschreven.

7.5 Onderzoekspopulatie

De onderzoekspopulatie bestaat uit twee groepen kinderen, te weten leerlingen die in het schooljaar 1990/1991 in groep zes zitten van twee verschillende scholen in Ede. Daarbij gaat het om de protestants-christelijke Prinses Margrietschool en de interreligieuze Juliana van Stolbergschool; allebei scholen voor primair onderwijs. Ouders zijn van te voren schriftelijk geïnformeerd over de aanleiding van het onderzoek en de doelstelling ervan. Voorafgaand aan het onderzoek krijgen zij de gelegenheid zich op een ouderavond te laten informeren over het onderzoek, knelpunten te laten verhelderen en eventuele bezwaren te verwoorden. Geen van de ouders heeft bezwaar gemaakt tegen de deelname van de kinderen aan ons onderzoek.

De twee groepen leerlingen zijn niet voor het onderzoek samengesteld, maar zijn natuurlijk voorkomende groepen op de genoemde scholen. Zowel de Juliana van Stolbergschool als de Prinses Margrietschool zijn op het moment dat het onderzoek begint, en ten tijde van het vooronderzoek (in het schooljaar 1989-1990), kleine protestants-christelijke basisscholen¹⁰⁶ met in totaal respectievelijk

¹⁰⁶ Vallend onder het bestuur van het Christelijk Nationaal Schoolonderwijs (CNS) in Ede.

142 en 126 leerlingen. Aan het einde van de eerste onderzoeksfase telt de Juliana van Stolbergschool 110 leerlingen, de Prinses Margrietschool heeft dan nog 64 leerlingen. Deze laatste school moet enkele jaren later haar deuren sluiten. In 1994 wordt deze school opgeheven. De Juliana van Stolbergschool sluit in de zomer van 2003 definitief haar deuren, na jaren van moeizaam zoeken naar samenwerkingspartners om het voortbestaan veilig te stellen. Het openbaar onderwijs in Ede is eveneens benaderd met het verzoek leerlingen uit een groep zes van één van de scholen te laten participeren in het onderzoek. Het openbaar onderwijs zag daar echter van af¹⁰⁷. Op dat moment was er in Ede nog geen islamitisch onderwijs; de El Inkadeschool bestond nog niet.

Beide deelnemende scholen bevinden zich aan de rand van een wijk waarvan het karakter in de loop der jaren is veranderd van een arbeiderswijk naar een buurt met voornamelijk allochtone Nederlanders. De Juliana van Stolbergschool ligt aan de rand van de Indische Buurt, de Prinses Margrietschool is gesitueerd in Ede-West. Autochtone Nederlanders zijn uit deze buurten weggetrokken naar de nieuwbouwwoningen in de wijken Veldhuizen en de Maandereng.

De onderzoekspopulatie bestaat uit Marokkaanse, Nederlandse en Turkse jongens en meisjes die in het schooljaar 1990-1991 leerling zijn van groep zes van de hiervoor genoemde scholen. Aan het begin van het onderzoek zijn de leerlingen negen à tien jaar. Er is gekozen om met kinderen in deze leeftijdsgroep te beginnen, omdat vanaf die leeftijd leerlingen in staat geacht worden zelfstandig die informatie te verstrekken die van belang is voor het onderzoek.

De twee groepen leerlingen zijn in het kader van het onderzoek gedurende tien jaren gevolgd. In de eerste fase van het onderzoek hebben de kinderen aan onderzoeksactiviteiten geparticipeerd gedurende de laatste drie jaar dat zij op de basisschool zitten. In de tweede fase hebben zij deelgenomen aan het onderzoek gedurende drie achtereenvolgende jaren in het vervolgonderwijs. De laatste onderzoeksactiviteit vindt plaats op het moment dat zij zes jaar van de basisschool af zijn. Aan het einde van de eerste fase van het onderzoek zijn de leerlingen ongeveer twaalf jaar, en aan het einde van de tweede fase zijn zij pubers van vijftien à zestien jaar. Op het moment dat zij de onderzoeker voor de laatste keer ontmoeten zijn zij jong-volwassenen van ongeveer achttien jaar.

Op beide scholen zitten in groep zes aan het begin van de eerste fase van het onderzoek zowel Nederlandse kinderen, als leerlingen van Turkse als Marokkaanse origine. De Turkse en Marokkaanse leerlingen vormen samen de moslimleerlingen; de Nederlandse leerlingen vormen de groep christelijke leerlingen.

De onderzoekspopulatie bestaat aan het begin van het onderzoek uit in totaal negentwintig kinderen: negentien leerlingen van de Juliana van Stolbergschool, en tien leerlingen van de Prinses Margrietschool. Aan het einde van de eerste fase maken drieëntwintig kinderen deel uit van de onderzoekspopulatie. Er zijn vier leerlingen van de Juliana van Stolbergschool afgevallen en twee leerlingen van de Prinses Margrietschool. Aan het einde van de tweede fase van de

¹⁰⁷ In de schriftelijke reactie op het verzoek tot participatie in het onderzoek wordt gezegd dat 'om verschillende redenen' de benaderde directeurs van openbare basisscholen niet konden participeren.

onderzoeksperiode bestaat de onderzoekspopulatie uit in totaal vijftien kinderen: negen oud-leerlingen van de Juliana van Stolbergschool en zes van de Prinses Margrietschool. Aan het dialogisch interview werken zeven leerlingen mee, namelijk vier van de Juliana van Stolbergschool en drie van de Prinses Margrietschool. De kinderen participeren in het onderzoek op basis van vrijwilligheid, en zo lang zij dat zelf (en/of hun ouders) dat wensen.

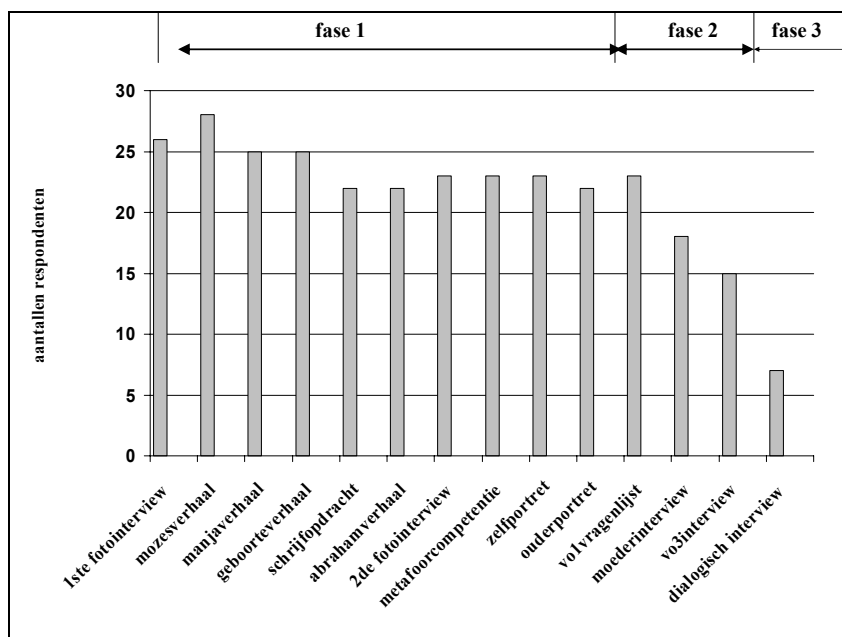
In de afname van het leerlingenaantal wordt één van de belangrijke problemen van longitudinaal onderzoek zichtbaar, namelijk dat niet alle leerlingen steeds aanwezig zijn ten tijde van het werken met de onderzoeksinstrumenten. In de fase na de basisschool zien wij een duidelijke afname in het aantal respondenten. Figuur 5 brengt dat in beeld. In de eerste fase van het onderzoek, als de leerlingen op school opdrachten maken, ontstaat de uitval doordat enkele leerlingen op het moment van de afname niet aanwezig zijn, bijvoorbeeld vanwege een bezoek aan een arts. Schoolverlating door verhuizing of anderszins leidt er in deze onderzoeksfase toe dat de onderzoekspopulatie aan het einde van de eerste onderzoeksfase uit zes leerlingen minder bestaat dan aan het begin van die fase. Zoals gezegd tellen wij in het begin van fase 1 negentwintig kinderen in de onderzoekspopulatie, aan het einde van fase 1 bestaat de onderzoekspopulatie uit drieëntwintig leerlingen.

In de tweede fase ontstaat er uitval in de onderzoekspopulatie, doordat een enkele leerling zelf, maar ook een aantal ouders geen reden ziet om langer deel te nemen aan het onderzoek. Sommige leerlingen nemen niet langer deel aan het onderzoek, omdat zij naar een andere school gaan of verhuizen. Enkele leerlingen zijn om deze redenen in de loop van fase 2 niet meer te traceren. Datzelfde probleem van ‘zoek geraakte’ leerlingen speelt nog sterker bij het maken van de afspraak voor het dialogisch interview, zes jaar na het verlaten van de basisschool.

Hieronder is in figuur 8 een overzicht gegeven van de samenstelling van de leerlingpopulatie aan het begin van het onderzoek. Daarna geven wij in figuur 9 een overzicht van de participatie van de leerlingen aan de verschillende onderzoeksinstrumenten.

aantal respondenten N=29	Juliana Stolbergschool n=19	van Prinses Margrietschool n=10
Meisjes	7	5
Jongens	12	5
allochtoon	4	6
autochtoon	15	4

figuur 8: De samenstelling van de leerlingpopulatie aan het begin van het onderzoek.



figuur 9: De participatie van de leerlingen aan de verschillende onderzoeksinstrumenten.

7.5.1 achtergrondvariabelen

De afhankelijke variabele in dit onderzoek is het godsconcept van de leerlingen. Hiervoor is dat een *first order* concept genoemd, evenals het zelfbeeld. Deze beide concepten ontstaan namelijk op grond van de analyse van het tot stand gekomen onderzoeksmateriaal. Als second order concepten hebben wij het primaire en secundaire sociale leefmilieu onderscheiden: thuis en school. We onderscheiden de volgende achtergrondvariabelen: leeftijd¹⁰⁸, geslacht, cognitieve ontwikkeling en de godsdienst waarin van huis uit gesocialiseerd wordt.

Hiervoor is beschreven op welke manier de probleemstelling van het onderzoek vertaald is in onderzoeksvragen. Daarbij is genoemd dat wij met behulp van veertien onderzoeksinstrumenten antwoorden zoeken op deze onderzoeksvragen. Tevens hebben wij aangegeven op welke wijze de onderzoekspopulatie is samengesteld. In de volgende paragraaf doen wij verslag van de manier waarop het voorwerk voor ons onderzoek heeft plaatsgevonden in de vorm van een *pilot-study*. Wij beschrijven de context van de klassensituaties en de individuele gespreksmomenten waarin de data van dit onderzoek tot stand zijn gekomen.

7.5.2 verslag van het vooronderzoek

Voorafgaand aan het onderzoek vindt in het schooljaar 1989-1990, in het voorjaar van 1990, een *pilot-study* plaats, fase 0). De *pilot study* bestaat uit een verhaal uit de godsdienstige traditie en een foto-interview. De bedoeling bij het verhaal in de

¹⁰⁸ De leeftijd varieert met het tijdstip waarop de verschillende onderzoeksactiviteiten plaatsvinden.

pilot study is om te achterhalen of de taal waarin het verhaal verteld wordt voldoende aansluit bij de passieve (luisteren) en actieve (terugvertellen) taalbeheersing van de kinderen. Het doel bij het foto-interview uit de *pilot study* is om de vragen zo helder mogelijk te formuleren bij de foto's. We willen daarbij aansluiting zoeken bij de natuurlijke belangstelling van de kinderen. Daarnaast willen wij de kinderen ook overtuigingen over God(sdienst) ontlokken, om na te gaan of het gesprek inderdaad die informatie oplevert die wij nodig hebben om de onderzoeksvragen te beantwoorden. Aan dit vooronderzoek nemen alleen leerlingen van de Juliana van Stolbergschool deel. Op het moment dat wij met de *pilot study* starten heeft de Prinses Margrietschool het verzoek tot deelname in overweging, en is verder nog niet geheel duidelijk of er eventueel andere scholen naast de Prinses Margrietschool aan het onderzoek zullen gaan deelnemen¹⁰⁹.

In de loop van het schooljaar waarin het vooronderzoek plaatsvindt, worden alle leerkrachten van zowel de Juliana van Stolbergschool als de Prinses Margrietschool geïnterviewd. Elke leerkracht heeft het verslag van het eigen interview ingezien. De interviews zijn waardevol voor het ontwikkelen van een prettig werkklimaat voor de overige onderzoeksactiviteiten. Dat het werkklimaat goed is, blijkt onder andere uit de flexibiliteit die zowel de leerkrachten als de onderzoeker tonen bij het maken van de afspraken. Beide partijen wegen steeds alle belangen en maken in goed overleg afspraken om het normale dagritme van het leven in de klas zo min mogelijk te verstoren. Wat dit betreft is zowel recht gedaan aan het dagritme van de leerlingen als aan dat van de betreffende leerkrachten. De feitelijke gegevens uit het interview zijn als uitgangspunt genomen voor de exemplarische beschrijving van de beide scholen, respectievelijk als voorbeeld van christelijk en als voorbeeld van interreligieus leren, zoals wij dat in hoofdstuk zes hebben gegeven.

Tijdens hetzelfde schooljaar 1989-1990 zijn in het kader van de vooronderzoeksactiviteiten de volgende meetinstrumenten ontwikkeld: het Mozes-verhaal¹¹⁰, het fotoboekje ten behoeve van het eerste foto-interview, het Manja-verhaal, en de instructie ten behoeve van het zelfportret. In het eerste jaar van fase 1 van het onderzoek zijn de ideeën voor de overige meetinstrumenten ontwikkeld, zijn de gewenste verhalen geschreven en is het onderzoeksinstrument ten behoeve van de metafoorcompetentie samengesteld. De richtvragen voor het gestructureerde interview en de ontlockers voor het dialogisch interview zijn in de loop van fase twee van het onderzoek geformuleerd.

Verder wordt een keuze gemaakt voor het verhaal van de roeping van Mozes, evenals voor de verhalen die de leerlingen achtereenvolgens zijn verteld in groep zeven (de geboorteaankondiging aan Zacharias en Maria) en groep acht (de binding van de zoon van Abraham). Er is juist voor deze verhalen gekozen, omdat zij zowel in de islamitische als in de christelijke traditie voorkomen. Het zijn bekende en vertrouwde verhalen voor ouders en leerkrachten, die deze

¹⁰⁹ In de loop van het schooljaar stemt het team van de Prinses Margrietschool in met deelname aan het onderzoek van haar leerlingen die in het schooljaar 1990-1991 in groep 6 zitten.

¹¹⁰ In dit verslag van het onderzoek is gekozen voor in het Nederlands geschreven namen van personen uit de godsdienstige tradities, en van God. In het gesprek met de leerlingen is waar nodig gesproken van Allah, Musa, Zakarija, Marjam, 'Isa en Ibrahim. Wij volgen de schrijfwijze van de weergave van de betekenis van de Arabische tekst van de koran in het Nederlands door Fred Leemhuis.

verhalen vertellen in het kader van de godsdienstige opvoeding. Bovendien gaat het in de gekozen verhalen om concrete handelingen van mensen, waarmee leerlingen zich kunnen identificeren. Tenslotte speelt ook bij de keuze van deze verhalen mee, dat ze goed passen in het rooster van vertellingen dat de leerkrachten van beide scholen hanteren.

In de drie gekozen en bewerkte verhalen komt God ter sprake. Mozes hoort Gods stem in de oproep om het volk Israël uit Egypte te redden; in het geboorteverhaal ervaren Zacharias en Maria in de engel Gods stem bij de aankondiging van de geboorte van hun zoon; Abraham gaat met zijn zoon op weg omdat hij zich daartoe door God uitgenodigd weet. Op grond van de manier waarop de personen uit de verhalen zich tot God verhouden en zich tot Hem richten, vormen kinderen zich een beeld van God. In deze godsdienstige verhalen is ook de relatie van mens tot mens belang. Het verhaal van Mozes vertelt over de aarzelings van Mozes en zijn vraag of zijn broer hem terzijde kan staan; Zacharias is met stomheid geslagen en kan geen woorden vinden om zijn vrouw in zijn ervaring te laten delen; Jozef heeft een bijzondere relatie met Maria; Abraham staat voor een moeilijke keus waar het zijn relatie tot God en tot zijn zoon betreft, beiden zijn hem namelijk zeer dierbaar. God komt ter sprake in de verhalen, en mensen communiceren met elkaar over God. De luisteraar vormt zich op grond van deze verhalen een beeld van God en mens, en hun onderlinge verhoudingen. De identificatiemogelijkheden en de mogelijkheden tot rolname en –overname maken deze verhalen geschikt in relatie tot de religieuze ontwikkeling van kinderen. In ons onderzoek zijn wij met name geïnteresseerd in het beeld van God dat kinderen zich op grond van onder andere deze verhalen vormen.

De verhalen die wij gekozen hebben uit de beide godsdienstige tradities zijn in samenspraak met een theoloog geëxegeseerd. Daartoe zijn de teksten zoals die in de bijbel en in de koran voorkomen met elkaar vergeleken, en vergeleken met kinderversies van de verhalen. De verhalen zijn vervolgens herschreven in taal die aansluit bij het actieve en passieve taalbeheersingsniveau van de leerlingen uit de onderzoekspopulatie. In het kader van het onderzoek is de kinderen eveneens een ‘gewoon’ verhaal verteld, het ‘Manja-verhaal’. Dat verhaal volgt de structuur van het Mozes-verhaal. Het is zodanig geschreven dat het kind geprikkeld wordt tot het leggen van een relatie met ‘de stem van God’, bijvoorbeeld in de zin van ‘het geweten als roepstem van God’.

Nadat de leerlingen een verhaal gehoord hebben vindt met elk kind afzonderlijk steeds een individueel gesprekje plaats. De onderzoeker stelt het kind daarin vragen over en naar aanleiding van het verhaal. De verhalen die in de *pilot study* in fase nul aan de kinderen zijn verteld en waarover vragen zijn geformuleerd, zijn in ‘belangrijke elementen’ onderverdeeld. In de pilot study in groep zes is van de leerlingen bijgehouden welke en hoeveel van de ‘belangrijke elementen’ zij tijdens het terugvertellen noemen. Hierbij gaat het zowel om het technisch verstaan van het verhaal, als om het begrip ervan. Om tegemoet te komen aan een eventuele moeilijkheid in het verwoorden, is de kinderen ook gevraagd een tekening te maken van wat volgens hen het belangrijkste is in het vertelde verhaal. Op deze manier is inzicht verkregen in de mate waarin het kind het verhaal kan volgen en kan terugvertellen in woorden of beeldend in een tekening.

De drie hierboven beschreven instrumenten, het foto-interview, het Mozes-verhaal en het Manja-verhaal, zijn in de tweede helft van het schooljaar 1989/1990 uitgetoetst met leerlingen die op dat moment in groep zes van de Juliana van Stolbergschool zaten. Uit dit vooronderzoek (fase nul) blijkt dat de leerlingen als zij de verhalen terugvertellen, goed de feiten van het verhaal kunnen noemen, de kern van het vertelde verhaal verwoorden en begrijpen waar het over gaat. De controle middels het navertellen van de verhalen is daarom in het uiteindelijke onderzoek in groep zes, groep zeven en groep acht niet meer uitgevoerd. De opdracht voor de tekening is in het vooronderzoek voor de leerlingen duidelijk. Deze opdracht is in het onderzoek gehandhaafd, omdat de tekening laat zien welk mentaal beeld het kind vasthoudt van het verhaal.

Tijdens het afnemen van de foto-interviews komt naar voren dat niet alle foto's voor de kinderen even goed te plaatsen zijn. Ook blijkt de manier waarop de vragen gesteld zijn niet in alle gevallen goed aan te sluiten bij de belevingswereld van het kind. Observatie tijdens de lessen waarin de leerkracht het verhaal uit de godsdienstige traditie leest, maakt duidelijk dat de instructie voor de leerkracht te vrijblijvend is. De meetinstrumenten zijn na deze *pilot study* uit fase nul aangepast, voordat zij in fase 1 in het onderzoek toegepast zijn. De onderzoeksgegevens uit de *pilot study* behoren niet tot de data van het onderzoek.

Het merendeel van de onderzoeksmomenten heeft plaats in de context van de eigen school van de kinderen. Voor de Juliana van Stolbergschool geldt dat de klassikale momenten plaatsvinden in het eigen klaslokaal, en de individuele gesprekken in de schoolbibliotheek, een ruimte van drie bij vier meter waarin langs de wand boekenkasten staan opgesteld. De ruimte heeft een smal hoog raam, dat licht binnen laat maar door de hoogte geen uitzicht op de omgeving van de school biedt. Er staan twee tafels in deze ruimte. Aan één ervan zit de onderzoeker met tegenover haar de leerling. De cassette recorder staat op de tafel. Op de Prinses Margrietschool vinden de individuele gesprekken plaats in de directiekamer, tevens de koffiekamer voor de leerkrachten. Dit is een ruime zonnige kamer van zes bij drie meter, die uitzicht biedt op het schoolplein. Aan het ene uiteinde van de kamer staat het bureau van de directeur. Daarop staat de telefoon. Het rinkelen daarvan verstoort met enige regelmaat het gesprek dat met één van de kinderen plaatsvindt. Aan de andere zijde van deze directie-/docentkamer bevindt zich een tijdschriften- en boekenkast, en postvakjes voor de leerkrachten. In het midden staat een langwerpige tafel waaraan de onderzoeker en de leerling plaatsnemen. De cassette recorder staat steeds naast de onderzoeker op tafel. De klassikale momenten vinden steeds plaats in het eigen klaslokaal.

7.6 Beschrijving van onderzoeksinstrumenten, werkwijze en resultaten

Hiervoor zijn de verschillende onderzoeksactiviteiten genoemd die met leerlingen en hun moeders zijn uitgevoerd om gegevens te verzamelen ter beantwoording van de onderzoeksvragen. We hebben onder andere gesproken van 'foto-interview', 'Mozes-verhaal', 'gestructureerd interview' en 'moeder-interview'. In het navolgende geven wij een nauwkeuriger beschrijving van hetgeen wij in het kader van de verschillende activiteiten hebben gedaan, welke veertien

onderzoeksinstrumenten wij hebben gehanteerd, welke verwachtingen wij daarbij hebben geformuleerd en geven wij de resultaten van elke afzonderlijke onderzoeksactiviteit. Van de reacties op ieder onderzoeksinstrument geven wij ter illustratie een concreet voorbeeld. Voor meer gedetailleerde informatie verwijzen wij naar bijlage 7.4, de overzichtstabel van alle onderzoeksinstrumenten en de resultaten.

7.6.1 eerste foto-interview

In het schooljaar 1990/1991 vindt in groep zes met elke leerling het eerste foto-interview plaats. Met behulp van twaalf foto's (waaronder één foto als inleiding op het gesprek) prikkelen wij het kind tot het nadenken en vertellen over God en godsdienst. De tekeningen zoals Goldman die gebruikt heeft bij zijn onderzoek, hebben geïnspireerd tot het maken van deze set foto's. Zo is er bijvoorbeeld een foto van een biddend kind en een foto van een kerk. In ons onderzoek is ook de moskee opgenomen in de foto-set.

De kinderen zijn, voorafgaand aan dit moment in het onderzoek, niet bevooroordeeld door een verhaal uit de godsdienstige traditie waarin God ter sprake komt. Wij verwachten dat de leerlingen in deze encensering spontane uitspraken over God doen. Bovendien verwachten we dat het kind benoemt op welke manier God en godsdienst een plaats hebben in zijn leefwereld. Onze vraag luidt: 'Met welke componenten vult het kind het concept 'God' in de context van de eigen leefwereld?' Na een eerste inleidende vraag naar wat het kind ziet op de foto, wordt bijvoorbeeld gevraagd: 'De meeste mensen die jij kent hebben een idee in hun hoofd over God. Wat denk jij, dat deze mensen op de foto denken van God?'

Dit foto-interview wordt met elke leerling afzonderlijk afgenomen. Vooraf zijn enkele richtvragen geformuleerd, die het gesprek structureren (zie bijlage 7.1 voor de foto's en de bijbehorende vragen). De opmerkingen en uitspraken van het kind bepalen daarnaast evenzeer het verloop van het gesprek.

Dit eerste foto-interview opent met een foto van een verjaardagstaart. Alhoewel niet bij alle kinderen thuis de verjaardag gevierd wordt, is voor de meeste kinderen de verjaardag in het schoolleven een opvallende en plezierige gebeurtenis om over te vertellen. De bedoeling van deze opening van het gesprek is om het vervolg van het interview in te bedden in een prettige en vertrouwenwekkende sfeer. De overige foto's bieden, de één iets opvallender dan de ander, aanknopingspunten om met de kinderen te spreken over God.

In totaal worden er aan elke leerling twaalf foto's voorgelegd. De foto's betreffen: een kind dat kaarsjes op een verjaardagstaart uitblaast, mensen in voorover gebogen gebedshouding, jongens- en meisjesnamen, kerkhof, vrouw met hoofddoek, kind met bijbel waarvan een bladzijde verscheurd is, kerk¹¹¹, rituele reiniging, vrouw met hoedje, moskee, kind geknield voor het bed, koran met verscheurde bladzijde.

¹¹¹ Zowel van de kerk als van de moskee zijn meerdere foto's in de foto-set opgenomen. Alle foto's zijn gemaakt in Ede, zodat voor elk kind een herkenbare kerk/moskee aanwezig is in de foto-set.

Bij elke foto stelt de onderzoeker aan het kind een aantal vragen. Daarnaast reageert zij op uitspraken van het kind¹¹². Bij elke foto stelt de onderzoeker steeds eerst aan het kind de vraag te beschrijven wat het ziet. Daarna stelt zij vragen zoals: Welke kinderen ken jij die naar de kerk gaan (of bij een andere foto: die naar de moskee)? Wat denk jij dat het kind denkt als hij dit ziet (de verscheurde bladzijde uit de bijbel, of op een andere foto: de verscheurde bladzijde uit de koran)? Wat denkt dit kind over God? Wat bidt dit kind? Deze gesprekken duren elk tussen twintig en dertig minuten. De uitspraken die de kinderen doen tijdens deze gesprekken verschaffen informatie over wat en hoe het kind denkt over God. Het eerste foto-interview vormt de kernactiviteit voor de beschrijving van de elementen waarmee kinderen in groep zes het concept 'God' vullen. Triangulatie vindt plaats middels de onderzoeksinstrumenten 'Mozes-verhaal' en 'Manja-verhaal'. Zo komt het substantief begrip 'God' tot stand. Op grond van dit begrip is van elk kind in de eigen bewoordingen het godsconcept beschreven. Het kind-eigen godsconcept is vastgelegd in de onderzoeksbiografie van elke leerling, zoals dat, bij wijze van voorbeeld, van één leerling in bijlage 7.2 is opgenomen. Het persoonlijke godsconcept vormt het ijkpunt waaraan wij veranderingen, dan wel ontwikkelingen zullen vaststellen. Wij doen dat met behulp van de onderzoeksinstrumenten 'geboorteverhaal' in groep zeven, 'schrijfpodracht' in groep zeven, 'Abraham-verhaal' in groep acht, het 'tweede foto-interview' in groep acht, de 'vragenlijst vo-1' in het eerste jaar van het vervolgonderwijs, het 'gestructureerd interview vo-3' in het derde jaar van het vervolgonderwijs en het 'dialogisch interview' zes jaar na het verlaten van de basisschool. In de onderzoeksbiografie zijn voor elke leerling de data vastgelegd, die tot stand gekomen zijn met behulp van de onderzoeksinstrumenten. Op grond van de gegevens in de onderzoeksbiografie kunnen wij inter-individueel en intra-individueel vergelijkingen maken met het oog op de beantwoording van de onderzoeksvragen.

Het eerste foto-interview staat aan het begin van dit onderzoek. Het resultaat ervan vervult een centrale rol. De verwerking van deze eerste data heeft stapsgewijs plaatsgevonden. Van de Juliana van Stolbergschool zijn zeventien foto-interviews verwerkt (twee kinderen waren op de afnamedagen niet op school). Van de Prinses Margrietschool zijn negen foto-interviews verwerkt (één kind was ziek gemeld op het moment van het foto-interview).

¹¹² De kinderen vertellen enthousiast naar aanleiding van de foto's. Naast de verwachte gegevens, blijkt dat er heel veel informatie beschikbaar komt over de godsdienstige socialisatie van het kind in het primaire leefmilieu. Op grond daarvan is besloten in de onderzoeksopzet een interview met de moeder van elk kind op te nemen. Dat interview is gesitueerd in het tweede jaar van fase 2. De gegevens van dit eerste foto-interview zijn (samen met de onderzoeksinstrumenten 'schrijfpodracht', 'vragenlijst vo-1', 'moederinterview' en 'gestructureerd interview vo-3') betrokken bij de beantwoording van de derde onderzoeksvraag betreffende de relatie tussen de verandering/ontwikkeling in het godsconcept en de godsdienstige socialisatie in het primaire leefmilieu.

Van elk gesprek is een bandopname gemaakt, die letterlijk is uitgetypt in een protocol¹¹³. De uitspraken die elk kind gedaan heeft in het gesprek¹¹⁴ naar aanleiding van de foto's zijn gelezen en herlezen. De interviewprotocollen zijn in segmenten opgedeeld, waarbij iedere foto één segment tekst oplevert. Uit die segmenten zijn de zinnen geselecteerd waarin God ter sprake komt. Deze zinnen zijn geïnterpreteerd en er is een code aan toegekend, de zogenoemde *sensitizing concepts* (Glaser en Strauss 1976).

In ons onderzoek worden de analyse en de werkwijze van de *grounded theory* gevolgd, waarbij een zo groot mogelijke zorgvuldigheid is betracht om de interpretatie en codering van elke uitspraak eenduidig te laten zijn. Zorgvuldigheidsoverwegingen hebben er toe geleid dat wij meerdere personen hebben gevraagd steekproefsgewijs te coderen ten behoeve van de *interrater reliability*.

Om te kunnen spreken van *interrater-reliability*¹¹⁵ is voorafgaand aan de codering door buitenstaanders een informatieve bijeenkomst belegd voor de codeerders. Deze bijeenkomst is als volgt opgezet: de onderzoeker geeft aan de codeerders een korte uitleg over de aard van het onderzoek, en het onderdeel waarop het werk van de codeerders gericht is. Zij laat een drietal foto's zien, om de codeerders een indruk te geven van de gang van zaken tijdens het foto-interview. Vervolgens geeft de onderzoeker een toelichting op het proces van totstandkoming van de voorlopige categorieën en het codeboek. Daarna is gezamenlijk één (proef)segment gecodeerd. De codeerders lezen daartoe eerst het segment rustig door. Vervolgens zijn de uitspraken waarin God expliciet voorkomt met elkaar besproken en zijn de betreffende zinnen gecodeerd. Op die manier zijn eventuele onduidelijkheden in het codeboek verhelderd. Op grond van deze oefening is vastgesteld dat de codeerders een juist beeld hadden van hun taak.

Na deze inleidende 'oefening' hebben de codeerders vervolgens onafhankelijk van elkaar zes geselecteerde segmenten tekst gecodeerd. Deze zes segmenten zijn door de onderzoeker geselecteerd uit het totaal van 438 segmenten tekst uit 26 interviewprotocollen. De onderzoeker heeft de zes segmenten geselecteerd onder

¹¹³ Elk protocol van het eerste foto-interview in groep zes is een document in het analyseprogramma Kwalitan. Elk document is opgesplitst in segmenten: elk segment bevat de uitspraken van het kind over God die gedaan zijn naar aanleiding van de vragen bij één foto (van in totaal dertien foto's). Elk document bestaat dus uit dertien segmenten. Aan één segment kunnen meerdere codes worden toegekend. Een kind kan immers naar aanleiding van één foto een uitspraak doen over Gods aanwezigheid, alsook bijvoorbeeld over de inhoud van het gebed. In datzelfde segment kan het kind daarbij nog iets zeggen over de manier waarop hij God heeft leren kennen.

¹¹⁴ Wat het kind gezegd of (in latere onderzoeksactiviteiten) geschreven heeft is letterlijk overgenomen, inclusief grammaticale oneffenheden en spellingsfouten. Zie ook noot 22.

¹¹⁵ Bij de analyse van de gegevens die zijn voortgekomen uit dit eerste foto-interview zijn codeerders ingeschakeld die niet door studie of andere activiteiten actief betrokken zijn bij geloof- en/of opvoedingspraktijken. Dat waarborgt een zekere mate van objectiviteit. De groep codeerders is gevormd door studentes van de Universiteit van Amsterdam, de Vrije Universiteit in Amsterdam en de Hogeschool Holland. Zij studeren theater- en film-wetenschappen, bewegingswetenschappen, geschiedenis en cultuur & beleid. De codeerders zijn te werk gegaan volgens het aan hen beschikbaar gestelde codeboek. Deze wijze van controle op de door de onderzoeker toegekende codering heeft plaatsgevonden als maat voor de *interrater-reliability*.

meer op grond van het feit dat er bij het controleren van de eigen codering van deze segmenten op tegenstrijdigheden is gestuit. Ook is één segment gekozen, omdat daarin uitspraken van een kind zijn weergegeven die volgens de onderzoeker slechts voor één uitleg vatbaar zijn. Tevens is bij de selectie rekening gehouden met een evenredige vertegenwoordiging in de segmenten van beide scholen en van de drie etniciteiten.

Een voorbeeld van een moeilijkheid waar de onderzoeker voor kwam te staan tijdens de codering en controle op een reeds toegekende code is de volgende uitspraak van een kind op de vraag: 'Kun je God zien?'. Het kind reageerde als volgt: 'Nou, zeg maar, als het gaat, als het de volgende dag mooi weer wordt, dan weet je het gewoon'. Hoort bij dit antwoord de code 'De mens ziet God niet', of de code 'De mens ziet God indirect', of de code 'Geen beeld van God'. Tijdens het gesprek dat naar aanleiding van de codering door de codeerders plaatsvond is helderheid ontstaan over de manier waarop dergelijke uitspraken bij een laatste codering behandeld dienen te worden. Ook de vergelijking van de door de codeerders toegekende codes met de door de onderzoeker toegekende codes gaf in enkele gevallen aanleiding tot veranderingen.

Een voorbeeld van een éénduidige uitspraak van een kind, behorend tot de categorie 'Gods (al)macht' is: 'Ja, God, die kan alles, hè?'.
 Hiervoor hebben wij de codering van de onderzoeker vergeleken met die van de codeerders. Ook de coderingen van de codeerders zijn onderling met elkaar vergeleken. Verschil in de codering tussen de codeerders ontstond bijvoorbeeld doordat er geen nadere nuancering door hen gemaakt was, waar het codeboek die mogelijkheid wel aangaf. Eén van de codeerders had de code 'God hoort' toegekend, waar het op grond van het interviewprotocol mogelijk was nader te nuanceren en de betreffende uitspraak te coderen als 'God luistert onder bepaalde condities'. Een andere afwijkende codering ontstond doordat de onderzoeker geen code had toegekend in een geval waar méér antwoorden werden gegeven dan waar om gevraagd was. De vraag aan het kind luidde: 'Als dit meisje iets vraagt aan God, doet God dat dan?'. Daarop antwoordde de leerlinge: 'Ja, Hij doet dat want ze vraagt het misschien heel lief', en ze voegt daar in één adem aan toe: 'God is eigenlijk altijd wel bij alle mensen'. De onderzoeker had het tweede gedeelte van het antwoord aanvankelijk niet gecodeerd, maar na doordenking van de intentie van deze uitspraak in het kader van het onderzoek, is besloten ook die reacties van de kinderen te coderen voorzover zij (weliswaar niet gevraagde) uitspraken over God bevatten en de onderzoeksvraag bestrijken. In het bovenstaande voorbeeld is aan het betreffende segment tekst náást de codering 'God luistert onder bepaalde condities' ook de code 'God aanwezig' toegekend.

Enkele discrepanties in codering zijn tijdens deze bijeenkomst niet opgeheven. Op de vraag 'Als dit kind bidt, gebeurt dan waar dit kind voor bidt?', reageert één leerling: 'Soms, gewoon soms'. Aan dit antwoord is door enkele codeerders de code toegekend 'God verhoort sommige gebeden'. Anderen gaven die uitspraak de code 'God helpt sommige mensen'. In dit soort gevallen is voor de onderzoeker doorslaggevend geweest dat de codering allereerst vanuit de gestelde vraag dient plaats te vinden. In het genoemde voorbeeld wordt gevraagd naar 'bidden' en niet naar 'het handelen van God, helpen'. De onderzoeker kent daarom uiteindelijk de code 'God verhoort sommige gebeden' toe. Op dezelfde manier is te werk gegaan in het volgende voorbeeld.

De vraag aan het kind luidt: ‘Kunnen mensen een idee hebben van hoe God er uit ziet, en wat denken ze dan?’. Eén kind antwoordt: ‘Dat het een aardige man is, dat hij goeie ... dat hij iedereen geneest, dat het eh ... dat hij mensen helpt’. Voor de onderzoeker is de vraag bepalend voor de codering ‘God is een soort (super)mens’, en niet ‘God helpt alle mensen’. Er wordt immers in de vraag niet geïnformeerd naar bijvoorbeeld het handelen van God.

Na vergelijking van de door de onderzoeker toegekende coderingen met de door de codeerders toegekende coderingen, kan vastgesteld worden dat er een grote mate van overeenstemming bestaat in het lezen, interpreteren en vervolgens coderen van de tekstsegmenten. Alle codeerders hebben zes dezelfde tekstsegmenten gecodeerd, namelijk het segment drie uit twee verschillende documenten, segment zes uit twee verschillende documenten, en segment elf uit twee verschillende documenten. Aan elk segment zijn meerdere codes toegekend, overeenkomstig de verschillende uitspraken over God die het kind doet in dat segment. Wat betreft de hoofdcategorieën blijkt dat de codeerders overeenkomstige codes toekennen; over de subcategorieën heerst in enkele gevallen echter onduidelijkheid. Soms ligt de oorzaak daarvan in de onduidelijkheid van de uitspraak van het betreffende kind, soms in de onduidelijkheid van de manier waarop een subcategorie is omschreven. Dit leidt bij de definitieve codering door de onderzoeker tot extra aandacht voor de context waarin het kind de uitspraak doet, en een duidelijker formulering van de subcategorieën. Het codeboek is overeenkomstig de op- en aanmerkingen aangepast.

De eenheid waarin het onderzoek plaatsvindt, is in eerste instantie het geheel aan voorhanden liggende tekst van één leerling. Dat betekent dat wij de verschillende zinnen met dezelfde code, hetzelfde *sensitizing concept*, met elkaar vergelijken, eerst per segment en later in het geheel van de tekst zoals die van de betreffende respondent tot stand is gekomen.

De *sensitizing concepts* die uit één interview naar voren komen, zijn vervolgens als aandachtspunten gebruikt bij het lezen van vijf andere protocollen. Deze vijf protocollen zijn geselecteerd, omdat deze kinderen het meest uitgebreid reageren op de richtvragen bij de foto's. Van deze protocollen zijn alle uitspraken over God gelezen en geïnterpreteerd in de context waarin God bij die kinderen ter sprake komt. Op grond van deze herlezing van de uitspraken van deze kinderen, ontstaat er een indeling in zes categorieën, te weten uitspraken betreffende de manier waarop je God leert kennen, betreffende de communicatie met God, de verblijfplaats van God, de aanwezigheid van God, het handelen van God, en de (al)macht van God.

Eén van de categorieën hebben wij genoemd ‘God leren kennen’. Als kinderen spreken over God dan vertellen ze namelijk hoe ze God hebben leren kennen, waar en van wie ze over God hebben gehoord. Een kind zegt bijvoorbeeld: ‘wij leren van de *hodja*¹¹⁶ van God’, en aan ander kind zegt: ‘de mensen vertellen over God’.

Kinderen zeggen ook iets over het al dan niet aanwezig zijn van God, vroeger en nu. Die uitspraken zijn bijeengebracht in de hoofdcategorie: ‘Gods

¹¹⁶

De *hodja* is de godsdienstleraar.

aanwezigheid'. Ze vertellen ook over de manier waarop ze met God communiceren: wat ze vragen en wat niet, óf ze vragen of dat ze vertellen wat ze hebben meegemaakt en wat hen bezighoudt. Dit soort uitspraken staan in de hoofdcategorie 'communicatie met God'. Het houdt kinderen evenzeer bezig wat God eigenlijk doet; die uitspraken vormen de hoofdcategorie 'Gods handelen'. Ze denken na over wat God kan en wat niet, uitspraken daarover zijn te vinden in de hoofdcategorie 'Gods Almacht'.

Het volgende fragment is afkomstig uit het interview met Vincent, en is onderdeel van het gesprek dat plaatsvindt naar aanleiding van de foto met de kerk: 'Ik ga nooit naar de kerk. Grote mensen die gaan wel omdat ze er in geloven, omdat ze katholiek zijn, omdat ze er heen moeten van hún vader en moeder. Ze geloven dat God bestaat. Dan gaan ze lezen uit de bijbel en ze gaan daar liedjes zingen, ja en dan wéét je meer over God. Dat Hij vroeger bestaan heeft. Ja, Hij bestaat nu nog wel, maar je ziet Hem niet'.

De scheiding die Vincent aanbrengt tussen vroeger en nu, zo blijkt uit de resultaten van het onderzoek, is een kenmerk van het denken over God van kinderen in de basisschoolleeftijd. Deze ene reactie van Vincent bevat uitspraken die gecodeerd zijn als 'God leren kennen' ('Dan [in de kerk] gaan ze lezen uit de bijbel en ze gaan daar liedjes zingen, ja en dan wéét je meer over God'); aan diezelfde reactie is ook de code toegekend 'Gods aanwezigheid' (Ja, Hij bestaat nu nog wel, maar je ziet Hem niet').

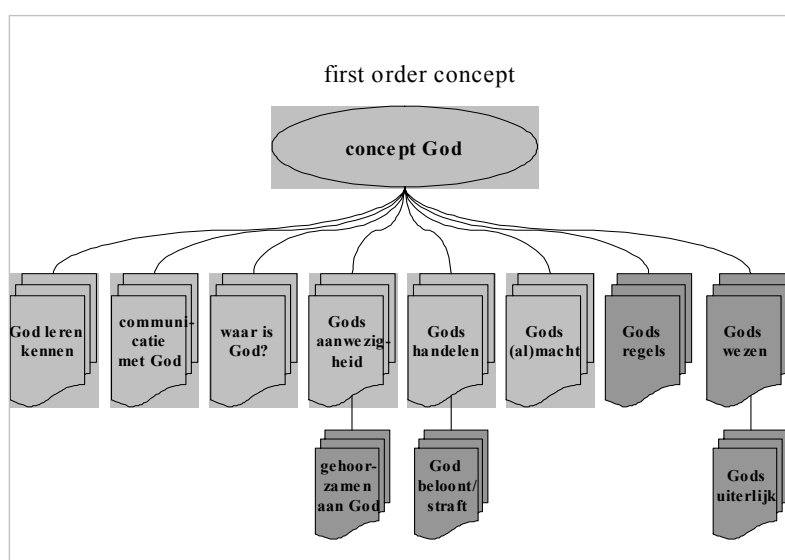
Na de hiervoor beschreven werkwijze toegepast te hebben op vijf interviewprotocollen, is op dezelfde manier deze *sensitizing concepts* toegepast op de tekst van acht andere interviews.

Het werken met codes uit het bijgestelde codeboek, op uitspraken over God in acht nieuwe protocollen, is aanleiding geweest om het aantal hoofdcategorieën uit deze lijst met twee uit te breiden. Toegevoegd zijn de hoofdcategorieën 'regels van God' en 'Gods wezen'. Ook voegen wij drie subcategorieën toe, namelijk 'gehoorzamen aan God', 'God belooft/straft' en 'Gods uiterlijk'.

De hoofdcategorie 'regels van God' is toegevoegd voor de groep uitspraken die gaat over leefregels in het leven van alledag. In deze hoofdcategorie zijn de uitspraken ondergebracht over regels ten aanzien van het gedrag en ten aanzien van kleding. Wat God voorschrijft valt onder deze categorie, alsook uitspraken waaruit blijkt hoe kinderen hun best doen om juist dat te doen wat God goed vindt, en niet te doen wat afkeurenswaardig is volgens God. De hoofdcategorie 'Gods wezen' bevat uitspraken als 'God is heel goed, veel meer als de mensen', en 'God is denk ik een soort van superman, geloof ik'.

Er is een nieuwe subcategorie gevormd voor de groep uitspraken over het straffen en belonen van God. Die is als subcategorie 'God belooft/straft' gekoppeld aan de hoofdcategorie 'Gods handelen'. Een andere toegevoegde subcategorie bestaat uit uitspraken waarin het kind iets zegt over hoe het zich God voorstelt of hoe het denkt dat God er uitziet. Wij hebben die subcategorie benoemd met de term 'Gods uiterlijk', behorend tot de hoofdcategorie 'Gods wezen'. Aan de hoofdcategorie 'Gods aanwezigheid' is toegevoegd de subcategorie met uitspraken over het gehoorzaam zijn aan wat je ervaart of weet dat God van je vraagt: de subcategorie 'gehoorzamen aan God'.

Met deze aanvullingen op het bijgestelde codeboek is het definitieve codeboek samengesteld. Met behulp daarvan zijn de uitspraken over God van álle zesentwintig protocollen van de foto-interviews gecodeerd (zie voor het definitieve codeboek bijlage 7.3). Dit codeboek bestaat uit een achttal hoofdcategorieën van uitspraken over God, onderverdeeld in subcategorieën. De categorie ‘Overige’ bevat restuitspraken. Daarin zijn opmerkingen opgenomen over onder andere de relatie tussen de beide godsdiensten, de godsdienstige opvoeding van huis uit en de verhouding tot wat anders, onbekend en vreemd is. Deze laatste categorie gebruiken wij als informatie over de socialisatie in het primaire leefmilieu.



figuur 10: Structuur van elementen waaruit het godsconcept is geconstrueerd door kinderen in groep zes. Donkergekleurd zijn de categorieën die later zijn toegevoegd.

De acht hoofdcategorieën die in het vooronderzoek uit het onderzoeksmateriaal naar voren komen in de manier waarop kinderen over God spreken zijn: God leren kennen, communicatie met God, waar is God?, Gods aanwezigheid, Gods handelen, Gods (al)macht, Gods regels, en Gods wezen (zie figuur 10). Met behulp van deze categorieën zijn van alle interviewprotocollen de tekstfragmenten gecodeerd waarin God voorkomt.

De uitspraak van kinderen ‘God kan alles’ lijkt een concluderende uitspraak, een samenvatting als het ware op kind-niveau betreffende de (al)macht van God. Aan die uitspraak ‘God kan alles’ gaan bijvoorbeeld uitspraken vooraf als: ‘God hoort alle mensen die bidden’, en ‘God kan je horen, of je nou zachtjes praat of hardop’. Op grond van het ogenschijnlijk concluderende karakter van de uitspraak ‘God kan alles’ is nagegaan in welke context die uitspraak voorkomt. Met andere woorden: met welke andere codes komt de code ‘God kan alles’ samen voor in hetzelfde tekstsegment. De volgende combinaties treffen wij aan: ‘God kan alles’, en ‘God luistert’; ‘God kan alles’ en ‘God verhoort

(alle/sommige gebeden/onder bepaalde voorwaarden); ‘God kan alles’ en ‘de mens ervaart God’. Deze combinaties van uitspraken zien wij terug in de reacties van de respondenten op de vragen bij de verhalen uit de godsdienstige traditie.

Op grond van de analyseresultaten blijkt dat in het algemeen kinderen in groep zes van de Juliana van Stolbergschool en de Prinses Margrietschool de volgende aspecten van God in eigen woorden benoemen:

God is overal en altijd aanwezig.
 Hij luistert naar iedereen, Hij hoort en verhoort gebeden.
 De mens kan God niet zien en ook niet horen.
 Soms kan de mens God – direct of indirect – ervaren.
 God stelt regels, Hij straft en beloont.
 God is Almachtig, Hij kan alles.

Wij zijn in fase 1 begonnen op het niveau van de individuele leerlingen en komen op grond van alle individueel gedane uitspraken tot de formulering van een algemeen godsconcept. Vervolgens richten wij onze aandacht weer op elk kind afzonderlijk.

In de tekst van elke afzonderlijke respondent is gekeken naar de manier waarop bij de betreffende leerling het algemene godsconcept op de leerling-specifieke manier verwoord is. Van elk van de zesentwintig kinderen is nagegaan op welke manier het kind het algemene godsconcept in eigen woorden heeft weergegeven. Er is gezocht naar de manier waarop het kind aan de algemene beschrijving de eigen unieke invulling geeft. Dit leidt tot het godsconcept in de onderzoeksbiografie van elke leerling, waarin wij weergeven op welke manier bij dit kind de kernbegrippen verwoord zijn en een rol spelen in het denken ten aanzien van God.

Bij wijze van voorbeeld geven wij hier het eigen godsconcept van Anthonie:

God is aanwezig bij de mensen.
 Je weet gewoon als je gaat bidden dat Hij luistert. God verhoort gebeden: ‘Als het de volgende dag mooi weer wordt, dan weet je het gewoon’. Maar soms verhoort Hij gebeden niet ‘misschien dat Hij er dan niet bij is’.
 De mens kan God niet zien. God bestaat wel, maar je ziet Hem niet. De mensen kunnen God niet horen.
 De mens kan God ervaren: ‘Als je niet goeie dingen doet, als je steelt, dan zeg je: ik durf het niet zo, dan ben je bang dat je gestraft wordt of zo. Dan voel je dat’.
 God stelt regels, bijvoorbeeld dat je naar de kerk moet gaan.
 God is een aardige goeie man die naar iedereen luistert, die mensen helpt, en iedereen geneest: ‘God kan alle mensen horen, ik weet niet hoe dat kan, maar dat kan Hij gewoon’.

Nadat wij zo met behulp van het eerste onderzoeksinstrument van elke leerling het kind-eigen godsconcept beschreven hebben, vindt in de jaren daarop het onderzoek plaats naar de mogelijk optredende verandering in het godsconcept. Daartoe hebben wij nog dertien andere onderzoeksinstrumenten ontwikkeld. Deze beschrijven wij hierna, evenals de resultaten van elk onderzoeksinstrument. Bijlage 7.4 bevat de overzichtstabel waarin in gecomprimeerde vorm de

resultaten zijn opgenomen van alle hierna te beschrijven onderzoeksinstrumenten. Het hiervoor beschreven eerste foto-interview is niet in de overzichtstabel opgenomen.

7.6.2 Mozes-verhaal

In groep zes van de basisschool leest de leerkracht een voor dit doel bewerkte versie van het verhaal van de roeping van Mozes voor. Wij verwachten dat een kind, nadat het dit verhaal gehoord heeft, kan vertellen wat het denkt ten aanzien van God. In het bijzonder verwachten wij dat het kind vertelt over de tegenwoordigheid van God en de autoriteit. Ook denken wij dat het kind zal praten over de (on)mogelijkheid van God toen en nu.

Onze vraag luidt: Welke component(en) van het concept ‘God’ percipieert het kind in de context van het Mozes-verhaal?

Om het kind te stimuleren in het vertellen, stellen wij enkele prikkelende vragen, zoals: ‘In het verhaal wordt Mozes geroepen door God. Als Mozes gekeken had waar die stem vandaan kwam, wat zou hij dan gezien hebben?’.

Elk kind is ook gevraagd een tekening te maken naar aanleiding van het verhaal. Wij verwachten dat het kind in de tekening weergeeft wat hij het belangrijkste vindt in het verhaal, en in zijn perceptie van God. Wij gaan er van uit dat de tekening onderstreept wat het kind vertelt.

Dit verhaal is, evenals de verhalen die in de volgende jaren verteld worden gekozen omdat het in beide godsdienstige tradities voorkomt. Het verhaal is voor dit doel bewerkt en wordt door de eigen leerkracht in het eigen klaslokaal aan alle leerlingen voorgelezen¹¹⁷. Als dat is gebeurd, maken de leerlingen een tekening van het verhaal. In die tijd gaat elke leerling afzonderlijk met de onderzoeker mee naar een andere ruimte in de school, en hebben zij een gesprekje over en naar aanleiding van het verhaal. Deze gesprekjes duren per kind ongeveer zeven á acht minuten. Als alle kinderen van de groep aan de beurt zijn geweest, zijn ook de tekeningen klaar.

Het verhaal van de roeping van Mozes (Exodus 2: 15 - 25)¹¹⁸ is in de context gelezen en vergeleken met hetgeen hierover in de koran¹¹⁹ (soera 20: 9 - 14) is geschreven. Op grond hiervan is het verhaal herschreven in taal die voor de kinderen begrijpelijk is. De leerkracht leest dit verhaal voor, waarna er een gesprek plaatsvindt met elk kind aan de hand van vooraf opgestelde vragen (zie bijlage 7.5 voor het Mozes-verhaal en de vragen). Bijzondere aandacht krijgt tijdens dit gesprek de wijze waarop kinderen God percipiëren uit de context van dit verhaal.

¹¹⁷ De verhalen uit de godsdienstige traditie zijn steeds verteld door de groepsleerkracht in het klaslokaal van de betreffende groep. Ook de tekening is in de eigen klas gemaakt, evenals de schrijfpodochten. De interviews met de afzonderlijke leerlingen vinden plaats in een aparte ruimte: op de Juliana van Stolbergschool in de schoolbibliotheek, op de Prinses Margriet in de directiekamer. In diezelfde ruimte krijgt elke leerling de toets betreffende de metafoorcompetentie voorgelegd.

¹¹⁸ *De Bijbel uit de grondtekst vertaald*, Willibrordvertaling, Katholieke Bijbelstichting Boxtel, 1975.

¹¹⁹ *De Koran*, een weergave van de betekenis van de Arabische tekst in het Nederlands door Fred Leemhuis, Het Wereldvenster, 1990.

Het verhaal is voorgelezen door de groepsleerkracht in het eigen klaslokaal. De leerkracht leidt het verhaal als volgt in:

‘Ik ga jullie een verhaal vertellen van de roeping van iemand die in de koran *Musa* genoemd wordt en in de bijbel Mozes. Daarna mogen jullie over wat jullie het belangrijkste vinden van het verhaal een tekening maken. Daarbij gaat het er niet om hoe goed je tekent, maar dat je tekent wat je het belangrijkste vindt van het verhaal. Deze mevrouw gaat één voor één met ieder van jullie over het verhaal praten. Jullie gaan om de beurt naar het bibliotheekkamertje (respectievelijk de kamer van de directeur) om met haar te praten. Maar nu ga ik jullie eerst het verhaal voorlezen’.

Tijdens het voorlezen is de onderzoeker aanwezig. Daarna verlaat zij met één van de leerlingen de klas. Elk gesprek begint met het navertellen van het verhaal door de leerling¹²⁰. Hiermee krijgt de onderzoeker een indruk van de mate waarin en de manier waarop het verhaal onthouden is. Dat leidt in een enkel geval tot het wijzigen van de volgorde van de vragen, of tot het stellen van verhelderingsvragen.

De onderzoeker stelt vervolgens enkele vragen over het vertelde verhaal (zie bijlage 7.5). Eén van de vragen luidt bijvoorbeeld: ‘In het verhaal dat je net zelf weer verteld hebt, wordt gezegd dat Mozes geroepen werd door God. Als Mozes gekeken had waar die stem vandaan kwam, wat zou hij dan gezien hebben?’, en ‘Als Mozes doof was geweest, had hij dan Gods stem kunnen horen?’

Het gesprek met elk kind duurde ongeveer zeven à acht minuten. Van elk kind zijn de antwoorden op de vragen gecompileerd tot een korte tekst waarin is beschreven wat en hoe het kind denkt over God naar aanleiding van het voorgelezen Mozes-verhaal.

Pieter¹²¹ zegt bijvoorbeeld tegen de onderzoeker (O):

P: ‘Ik denk niet dat het verhaal echt gebeurd is. Hij kan niet uit de lucht praten’.

O: ‘Kan Hij wel praten?’

P: ‘Hij kan wel praten, maar niet zo dat Hij boven in de lucht hangt, en dat Hij dan gaat praten. Dan moet Hij erachter staan. Als Mozes God had zien staan, dan was het wel echt gebeurd, ja.’

Van elke kind is tevens vastgelegd wat er centraal staat op de tekening die hij gemaakt heeft. Pieter tekent een blijde Mozes in z’n eentje, midden in een heuvelachtige woestijn.

In totaal hebben achtentwintig kinderen naar dit verhaal geluisterd; negentien leerlingen van de Juliana van Stolbergschool en negen van de Prinses Margrietschool. De reactie van de kinderen op de vragen bij dit verhaal is genoteerd. Vervolgens zijn de antwoorden gegroepeerd op gelijksoortigheid van de uitspraken.

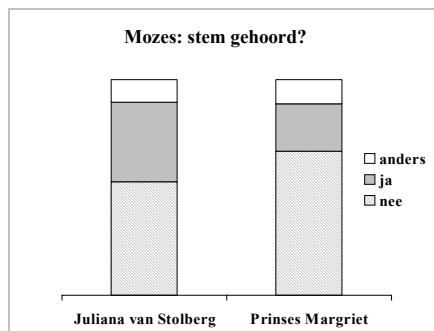
¹²⁰ De verhalen die verspreid over drie schooljaren aan de kinderen zijn verteld en waarover hen vragen zijn gesteld, zijn in belangrijke elementen onderverdeeld. In het eerste onderzoeksjaar is van de leerlingen bijgehouden hoeveel van die verhaalelementen zij terugvertellen. Omdat alle leerlingen de verhalen goed tot uitstekend hebben naverteld heeft deze scoring in de groepen zeven en acht niet meer plaatsgevonden. Wel is de leerlingen elke keer gevraagd het verhaal na te vertellen.

¹²¹ Om privacy-redenen zijn de namen van de leerlingen gefingeerd. De naam die zij gekozen hebben in het eerste foto-interview doet dienst als pseudoniem.

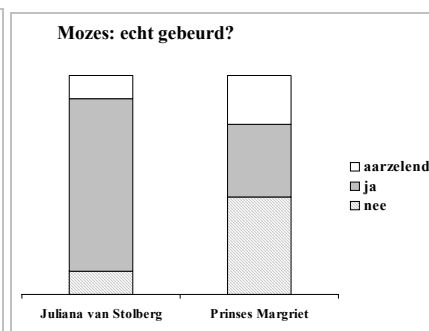
Zo zijn ook de tekeningen van de kinderen geordend naar de aard van het aspect dat centraal staat op elke tekening.

God is voor de helft van de kinderen aanwezig in het vuur, blijkt uit de gesprekken en uit de tekeningen. De andere kinderen tekenen een put of een oase. Als Mozes doof was geweest, dan had hij volgens meer dan de helft van de kinderen de stem niet kunnen horen. Op de Juliana van Stolbergschool is de helft van de kinderen deze mening toegedaan. Op de Prinses Margrietschool zelfs tweederde van de leerlingen.

Enkele kinderen exploreren mogelijkheden voor Mozes om de stem op een andere manier te kunnen horen, bijvoorbeeld 'als in een droom', of 'dat hij dan opeens kon horen en dat hij dat dan hoort'. Drie kinderen zeggen dat Mozes de stem hoort 'in z'n hart' of 'in zijn hersenen' (zie figuur 11).



figuur 11: De reactie op de vraag: 'Kan Mozes de stem horen als hij doof is?' verhoudingsgewijs voor het totaal aantal leerlingen, per school.



figuur 12: De reactie op de vraag: 'Is het verhaal van Mozes echt gebeurd?' verhoudingsgewijs voor het totaal aantal leerlingen, per school.

Er zijn ook kinderen die geen raad weten met de vraag naar de gevolgen van de eventuele doofheid van Mozes. Met de opmerking 'misschien was er wel een tolk' zoekt één van de kinderen een uitweg uit dit probleem. Aan de stem wordt gehoor gegeven, zeggen alle kinderen van beide scholen.

Van de achtentwintig kinderen die naar dit verhaal geluisterd hebben, zeggen achttien kinderen dat dit verhaal echt gebeurd is, zes kinderen zijn van mening dat het verhaal niet echt gebeurd is en voor vier kinderen is dat een open vraag. Driekwart van de leerlingen van de Juliana van Stolbergschool denkt dat het verhaal echt gebeurd is; de helft van de leerlingen van de Prinses Margrietschool geeft dat antwoord. Twee van de kinderen van de Juliana van Stolbergschool denken dat het verhaal niet echt gebeurd is; vier van de leerlingen van de Prinses Margrietschool, dat is de helft, zijn van mening dat het verhaal niet echt gebeurd kan zijn (zie hierboven figuur 12).

Drieëntwintig kinderen zijn van mening dat het verhaal nu niet kan gebeuren. Drie kinderen denken dat de gebeurtenissen uit het verhaal ook nu zouden kunnen plaatsvinden: twee kinderen van de Juliana van Stolbergschool en een van de

Prinses Margrietschool. Twee kinderen van de Juliana van Stolbergschool aarzelen.

Op de beschikbare tekeningen is te zien dat op ongeveer de helft het vuur prominent aanwezig is, soms met een tekstwolkje; op de andere tekeningen is vaak het water getekend. De helft van de kinderen heeft kennelijk (het gesprek bij) de bron als een belangrijk moment in het verhaal ervaren. Daarin verschillen de leerlingen van de Juliana van Stolbergschool en de Prinses Margrietschool niet van elkaar.

7.6.3 Manja-verhaal

De derde activiteit die in het eerste jaar van fase 1 plaatsvindt, bestaat uit het klassikaal voorlezen van een ‘gewoon’¹²² verhaal over een meisje, genaamd Manja. Dit verhaal is speciaal voor het onderzoek geschreven en vertoont wat structuur en inhoud betreft overeenkomsten met het Mozes-verhaal. Het grote verschil is dat het Manja-verhaal zich afspeelt in een context die vergelijkbaar is met die waarin de kinderen leven. Daardoor is het hen gemakkelijk gemaakt zich te identificeren met de hoofdpersoon of één van de andere personages. In het verhaal staat Manja op het punt om naar een vriendinnetje te gaan. Ze hoort op dat moment een stem, die haar zegt bij haar zieke vader thuis te blijven (zie bijlage 7.6 voor het volledige verhaal en de vragen). De leerkracht introduceert het verhaal als volgt:

‘Ik ga jullie een verhaal vertellen over een meisje dat Manja heet. Daarna mogen jullie over wat jullie het belangrijkste vinden van het verhaal een tekening maken. Daarbij gaat het er niet om hoe je tekent, maar dat je tekent wat je het belangrijkste vindt van het verhaal. Deze mevrouw gaat met ieder van jullie over het verhaal praten. Jullie gaan daarvoor weer naar de bibliotheek/het kamertje van de directeur. Maar nu ga ik eerst het verhaal voorlezen’.

Onze verwachting is dat het kind zich verplaatst in de situatie en de persoon van Manja, de hoofdrolspeelster in dit verhaal, en dat het kind vertelt over de manier waarop het een plaats geeft aan het onverwachte en onverklaarbare in gebeurtenissen.

Onze vraag luidt: ‘Welk(e) component(en) van het concept God percipieert het kind in de context van een verhaal uit het leven van alledag?’

Enkele vooraf geformuleerde richtvragen geven structuur aan het gesprek dat na het voorlezen met elke leerling plaatsvindt. In totaal is met vijftientig leerlingen gesproken over het Manja-verhaal. Op de Juliana van Stolbergschool is met vijftien leerlingen gepraat, op de Prinses Margrietschool met tien leerlingen. De reactie van de kinderen op de vragen bij dit verhaal is vastgelegd. Vervolgens zijn de antwoorden gegroepeerd op gelijksoortigheid van de uitspraken.

Tevens heeft elk kind een tekening gemaakt naar aanleiding van het vertelde verhaal. Op die tekening, vermoeden wij, geeft het kind weer wat hem of haar het meeste heeft geraakt in het verhaal. Net als bij het Mozes-verhaal, gaan wij er van uit dat de tekening als het ware een onderstreping is van wat het kind vertelt. Ook de tekeningen van de kinderen zijn geordend naar de aard van het aspect dat centraal staat.

¹²² We gebruiken de term ‘gewoon’ verhaal ter onderscheiding van de verhalen uit de godsdienstige traditie, die de leerkrachten voorlezen aan de kinderen in het kader van het onderzoek.

Tijdens het gesprek met de onderzoeker vertelt de betreffende leerling eerst het verhaal na. Daarna stelt de onderzoeker enkele vragen: ‘In het verhaal dat je me net verteld hebt, wordt gezegd dat Manja een stem hoorde terwijl ze de trap oprende. Als ze goed gekeken had waar die stem vandaan kwam, wat zou ze dan gezien hebben?’ En ‘Als Manja doof was geweest, had ze dan die stem kunnen horen?’. Elk gesprek duurt ongeveer acht à tien minuten. Van elk gesprek is in een korte tekst weergegeven wat het kind denkt over de stem die Manja hoort in dit verhaal¹²³. Zo zegt Hasan bijvoorbeeld dat die stem uit haar kamer komt ‘haar vader is daar misschien’. Op de tekening zien we bij Hasan de concrete verkeerssituatie, namelijk het moeilijk over te steken kruispunt.

Zeven van de kinderen leggen een relatie met God en het moment waarop het kind in het verhaal een stem hoort; vier kinderen van de Juliana van Stolbergschool en drie kinderen van de Prinses Margrietschool. Alhoewel zij wel God noemen in relatie tot de stem, tekenen zij dat moment van het verhaal niet. Dertien kinderen zeggen dat de stem van de vader of de moeder van het meisje afkomstig is, of van een andere persoon die in het huis is: zes leerlingen van de Juliana van Stolbergschool, en zeven van de Prinses Margrietschool. Zes kinderen, allemaal afkomstig van de Juliana van Stolbergschool, geven als reactie op de vraag waar die stem vandaan komt, dat Manja die stem in zichzelf of in haar hart hoort. Op de vraag wat er gebeurd zou zijn als Manja doof was geweest, antwoorden zes leerlingen van de Juliana van Stolbergschool en twee van de Prinses Margrietschool dat ze dan een stem in haar hart of in zichzelf gehoord zou hebben. Voor bijna alle kinderen is het boven alle twijfel verheven dat Manja doet wat de stem haar zegt. Eén meisje van de Prinses Margrietschool antwoordt dat ze in plaats van naar de stem te luisteren, liever zou gaan fietsen.

Ongeveer de helft van de kinderen van beide scholen vindt het wel een geloofwaardig verhaal. De kinderen die het verhaal niet geloofwaardig vinden, zeggen dat voornamelijk op grond van het feit dat concrete aspecten uit het verhaal niet kloppen met hun eigen ervaring: ‘Dat van die stoere jongens, dat kan niet’.

Op de tekening wordt het moment van het horen van de stem door geen enkel kind weergegeven. Verreweg de meeste kinderen tekenen het fragment uit het verhaal waarin sprake is van een druk kruispunt. Twee kinderen tekenen de vader op zijn ziekbed, twee kinderen tekenen een meisje – Manja – en één kind tekent het fragment waarin de kinderen samen thee drinken.

¹²³ In het eerste jaar van het onderzoek is de onderzoeker op de Juliana van Stolbergschool aanwezig in de klas op de momenten dat er klassikaal aan opdrachten voor het onderzoek gewerkt wordt. Dat is het geval geweest op de momenten dat de leerkracht het Mozes- en het Manja-verhaal voorleest. De leerlingen kennen de onderzoeker dan al van het eerste foto-interview. Een enkele leerling legt bij het gesprek na het Manja-verhaal erg (te?) snel de relatie met God. Het zou kunnen zijn dat de aanwezigheid van de onderzoeker - die zij immers al kennen van het eerste foto-interview - hen God ter sprake doet brengen. Het zou ook kunnen zijn dat de beide verhalen - het Mozes-verhaal en het Manja-verhaal - te kort na elkaar aan de leerlingen verteld zijn. De onderzoeker besluit hierna om in het vervolg van het onderzoek niet meer bij onderzoeksactiviteiten in de klas aanwezig te zijn.

7.6.4 geboorte-verhaal

In het tweede jaar van fase 1 van het onderzoek luisteren de kinderen in groep zeven klassikaal naar het voor dit doel bewerkte verhaal van de geboorteaankondiging aan Zacharias en Maria.

Wij verwachten dat het kind, nadat het dit verhaal gehoord heeft, kan vertellen wat het denkt over God. Wij vermoeden dat presentie en autoriteit een rol zullen spelen in het denken over God. Wij vragen specifiek naar de (on)mogelijkheid van God in de context van deze tijd.

De vraag is welk(e) component(en) van het concept 'God' het kind oppakt in de context van dit verhaal. De verwachting bij dit onderzoeksinstrument is geconcretiseerd in de vragen die het kind gesteld worden nadat het naar het verhaal geluisterd heeft. Eén van de vragen luidt bijvoorbeeld: 'In het verhaal komt een engel voor. Wat kun je vertellen over een engel?'.
Tevens is elk kind gevraagd een tekening te maken van het verhaal, evenals na de in groep zes vertelde verhalen van Mozes en Manja. Wij verwachten dat de tekening weergeeft wat voor het kind belangrijk is in dit verhaal. Wij gaan er van uit dat de tekening accentueert wat het kind vertelt.

Bij het herschrijven van dit verhaal is dezelfde werkwijze gevolgd als bij het Mozes-verhaal. De geboorteaankondigingen die in beide godsdienstige tradities voorkomen, in de bijbel in Lucas 1 vers 5 tot 38, en in de koran in *soera* 3 vers 38 tot 47, hebben we zorgvuldig gelezen, naast elkaar gelegd en bewerkt in een voor de kinderen te begrijpen bewerking (zie bijlage 7.7 voor het volledige verhaal en de vragen).

De leerkracht leest het verhaal voor van de geboorteaankondiging aan Zacharias en aan Maria. Het verhaal is als volgt aan de leerlingen in de klas geïntroduceerd: 'Ik ga jullie een verhaal vertellen over de aankondiging van een geboorte. Nadat ik het verhaal verteld heb, mogen jullie een tekening maken over wat jullie het belangrijkste vinden van het verhaal. Deze mevrouw gaat weer met ieder van jullie praten over het verhaal. Daarvoor gaan jullie één voor één naar de bibliotheek, respectievelijk het kamertje van de directeur. Maar nu ga ik eerst het verhaal voorlezen'.

Tijdens het gesprek, dat met elke leerling ongeveer acht à tien minuten duurt en dat steeds begint met het door de leerling navertellen van het verhaal, komen onder andere de volgende vragen aan de orde: 'Wat is een engel?' en 'Waarom stuurde God een engel, en kwam God niet zelf?'. Van elk gesprek zijn aantekeningen gemaakt waarvan een verbatim is geschreven. In dit verbatim is vastgelegd wat en hoe het kind denkt over de engel en God naar aanleiding van het vertelde verhaal. 'Een engel', zegt bijvoorbeeld Geerke, 'die komt van God uit de hemel'. En 'engels' kun je volgens haar herkennen 'aan de vleugels'.

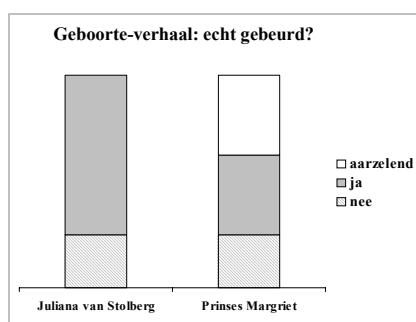
Op de Juliana van Stolbergschool is met zestien leerlingen over dit verhaal gesproken, op de Prinses Margrietschool met negen leerlingen. De reactie van de kinderen op de vragen bij dit verhaal is vastgelegd. Vervolgens zijn de antwoorden gegroepeerd op gelijksoortigheid van de uitspraken.

Uit het terugvertellen van dit verhaal blijkt dat de meeste kinderen dit een ingewikkeld verhaal vinden. Ze vinden dat er veel en moeilijke namen voorkomen in het verhaal. De leerlingen horen het als één complexe gebeurtenis,

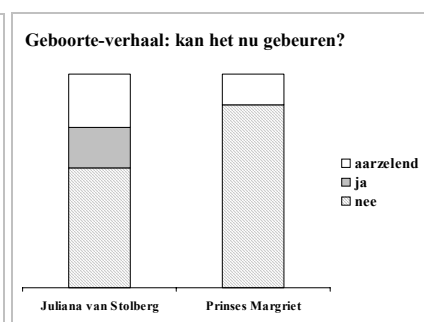
en niet als twee elkaar in de tijd opvolgende verhalen. De verschillende personen en gebeurtenissen brengen de kinderen in de war. Dat blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat ze namen door elkaar halen en de volgorde van de gebeurtenissen verwisselen.

De tekeningen van de kinderen zijn geordend naar de aard van het aspect dat centraal staat op elke tekening.

Het verhaal is volgens vijftien kinderen echt gebeurd, waaronder twaalf leerlingen van de Juliana van Stolbergschool en drie van de Prinses Margrietschool (zie figuur 13). Van de laatstgenoemde school zijn drie leerlingen aarzelend over de aard van de gebeurtenis. Die aarzeling komen we niet tegen bij de leerlingen van de Juliana van Stolbergschool; wel zijn daar vier kinderen van mening dat zoiets niet echt gebeurd kan zijn, bijvoorbeeld omdat het niet kan dat ‘een engel zomaar uit de hemel valt’.



figuur 13: De reactie op de vraag: ‘Is het verhaal echt gebeurd?’ verhoudingsgewijs voor het totaal aantal leerlingen, naar school.



figuur 14: De reactie op de vraag: ‘Kan dit verhaal nu gebeuren?’ verhoudingsgewijs voor het totaal aantal leerlingen, naar school.

Een dergelijke gebeurtenis zou in deze tijd niet kunnen plaatsvinden, zeggen negen kinderen van de Juliana van Stolbergschool. Op die school uiten vijf leerlingen zich daar aarzelend over. Zes kinderen van de Prinses Margrietschool denken dat dit verhaal nu niet kan gebeuren (zie figuur 14). De leerlingen onderbouwen de onmogelijkheid van het verhaal in de huidige tijd op verschillende manieren. Sommige kinderen maken een verschil tussen de tijd waarin het verhaal speelt, en de tijd waarin wij leven. Anderen, de meerderheid, denken door op concrete details, en constateren op grond daarvan dat het nu niet kan gebeuren. Zij noemen bijvoorbeeld het feit dat er hier in Nederland geen tempel is, waardoor de aankondiging van een geboorte zoals die aan Zacharias plaatsvond, hier en nu niet kan plaatsvinden. Een kleine minderheid noemt het feit dat de mensen nu niet meer geloven als reden dat ze dergelijke gebeurtenissen niet meer verwachten.

Twee leerlingen van de Prinses Margrietschool zijn van mening dat een dergelijke gebeurtenis ook nu zou kunnen plaatsvinden, zij het volgens hen alleen onder bepaalde voorwaarden, bijvoorbeeld alleen ‘bij goeie mensen’.

Twee leerlingen van de Juliana van Stolbergschool zeggen dat je een engel kunt zien. Voor hen is de aanwezigheid van de engel herkenbaar door het witte licht. Twaalf leerlingen zeggen dat een engel niet te zien is. Drie leerlingen zeggen dat je de engel niet kunt zien, omdat de engel bij God blijft; vier kinderen zeggen dat je de engel niet kunt zien, omdat je niet kunt weten hoe een engel er uit ziet, dus dat je hem niet kunt herkennen als zodanig; drie kinderen zeggen dat hij niet te zien is omdat hij zich exclusief aan één mens toont, een engel wil eigenlijk niet gezien worden.

Zes leerlingen van de Prinses Margrietschool zeggen dat je een engel kunt zien. Voor twee leerlingen is de engel herkenbaar aan de vleugels, een kind zegt dat je weet dat het een engel is, omdat een engel geen benen heeft. Drie leerlingen zien in een groot fel licht een teken van de aanwezigheid van een engel. Eén leerling zegt dat een engel zich niet laat zien waar andere mensen bij zijn, dus dat je niet kunt weten hoe hij er uit ziet.

Op de meeste tekeningen is een engel getekend. Van de vijftientig tekeningen zijn er vijf die Zacharias en een engel weergeven, en tien die Maria en een engel laten zien. De andere kinderen tekenen bijvoorbeeld alleen een tempel of alleen een engel. Op de Juliana van Stolbergschool is Zacharias vier keer samen met de engel getekend. Op de Prinses Margrietschool komt Zacharias maar één keer op de tekeningen voor; daar is Maria door de meeste kinderen getekend.

Uit het bovenstaande blijkt dat alle kinderen, ongeacht hun religieuze socialisatie, de engel met God associëren. De engel komt volgens hen uit de hemel en is herkenbaar aan de vleugels.

7.6.5 schrijfpdracht

De tweede activiteit die plaatsvindt in het schooljaar dat de kinderen in groep zeven zitten, is het afschrijven van een verhaal, waarvan het eerste deel door de leerkracht aan de hele groep is voorgelezen. De gebeurtenissen in het verhaal staan dicht bij de belevingswereld van het kind. Het verhaal gaat namelijk over een nieuwkomer in de klas, die 'anders' is.

Wij verwachten dat het kind in het afschrijven van dit verhaal, en in het gesprek dat naar aanleiding van het voltooide verhaal plaatsvindt, kan vertellen wat voor hem belangrijk is in het 'anders-zijn'. Onze vraag is op welke manier God(sdienst) een rol speelt in het 'anders-zijn'.

De verwachting bij dit onderzoeksinstrument is geconcretiseerd in de vragen die het kind gesteld zijn nadat het verhaal is afgemaakt. Eén van de vragen is: 'Er wordt in het verhaal verteld dat ze opvalt door een grote schooltas. Wat kan er nog meer 'anders' zijn'?

De leerkracht vertelt het onaf-verhaal in de klas. Zij introduceert dat als volgt: 'Ik ga jullie een verhaal voorlezen. Dat gaat over een nieuweling in de klas: een meisje dat na de voorjaarsvakantie nieuw op school komt, bij jullie in de klas. Maar het verhaal is niet af! Jullie mogen het afschrijven. Luister nu eerst maar naar het verhaal - hoe het begint, wat er gebeurt ...'.

In bijlage 7.8 is het volledige begin van het door de leerlingen af te schrijven verhaal opgenomen.

De leerlingen bedenken individueel een einde bij dit verhaal en schrijven dat in hun schrift.

Deze verhalen geven een indruk van wat het kind beschouwt als ‘anders’, welke waardering het kind daaraan toekent en of het kind zichzelf dan wel iemand uit de eigen klas als ‘anders’ beschouwt¹²⁴. In totaal schrijven tweeëntwintig kinderen het verhaal af: acht leerlingen op de Prinses Margrietschool, veertien leerlingen op de Juliana van Stolbergschool. Met elk van hen praat de onderzoeker door.

Marijke heeft het verhaal als volgt afgeschreven¹²⁵:

Hetty loopt op het plein en voelt zich eenzaam.
 Dan komt er iemand op haar af het is een meisje ze heet Joke.
 Ze vraagt of ze komt spelen ze zijn aan voetballen.
 Ze zegt oké mar dan moeten jullie wel jullie naam zeggen want dat weet ik nog niet. Dat doen ze.
 Er zijn vier jongen ze heette bas, koen, marco en mark.
 Er zijn maar drie meisjes zij heette: Marlies, Joke en Marjolein.
 Ze hebben Hetty gevraagd omdat ze niet genoeg meisjes hadden.
 En zo voetbalt ze tot de bel gaat ...!

Sommige leerlingen maken bij het voltooien van het verhaal gebruik van eigen ervaringen, vertellen zij naderhand in het gesprek met de onderzoeker. Handmatig is de toelichting van de kinderen op hun versie van dit verhaal genoteerd en verwerkt in een verbatim. Vervolgens zijn de antwoorden gegroepeerd op gelijksoortigheid van de uitspraken.

Drie van de kinderen verbinden het ‘anders-zijn’ van de nieuweling met haar godsdienst, één leerling van de Juliana van Stolbergschool en twee van de Prinses Margrietschool. Soms wordt het uiterlijk in relatie gebracht met het ‘buitenlands’ zijn van de nieuwe leerling.

Het ‘anders-zijn’ associëren de leerlingen over het algemeen met uiterlijke kenmerken. Wanneer zij denken aan een nieuweling, is hun eerste gedachte: andere - ouderwetse – kleren, andere haren, een andere tas. Slechts één kind noemt dat het kind anders is, omdat ze andere spelregels kent.

In vrijwel alle voltooide verhalen (op één na) mag de nieuweling meespelen. Maar dat gaat niet zonder slag of stoot. Uit de verhalen blijkt dat opname in de groep een proces van ‘mitsen en maar-en’ is. De groep moet een plaatsje vrij maken en de nieuweling moet in enkele gevallen over bepaalde kwaliteiten beschikken – in één geval zich letterlijk invechten. Voordat er meegespeeld kan worden, wordt er soms eerst hulp van buitenaf ingeroepen, hetzij van de meester, hetzij van een ander kind. Drie kinderen geven de meisjes een hoofdrol in het verhaal: van de meisjes mag de nieuweling wel meespelen, weliswaar tegen de zin van de jongens in. In drie afgeschreven verhalen mag het meisje meespelen, omdat ze heel goed kan knikkeren of ‘omdat er anders niet genoeg spelers zijn’.

Kinderen die ‘anders-zijn’, zitten, zo blijkt uit de reacties tijdens het gesprek, niet in de eigen klas. In de eigen groep is iedereen ‘gewoon’. Over het algemeen nemen de kinderen aan dat een nieuweling zich verlegen en afwachtend zal gedragen; dat vinden zij kennelijk gepast.

¹²⁴ De afgeschreven verhalen geven ook informatie die gebruikt is bij het beantwoorden van de onderzoeksvragen betreffende het socialisatieproces in het primaire leefmilieu.

¹²⁵ Bij de weergave van geschreven teksten van kinderen is zoveel mogelijk de eigen schrijfstijl gevolgd, om recht te doen aan de authenticiteit van dit ‘ego-document’.

In het nagesprek blijkt dat de leerlingen bijna allemaal spreken uit eigen ervaring. Ze zijn ooit zelf nieuweling geweest, en kunnen zich herinneren hoe bij hun het proces verliep van het opgenomen worden in de groep. Nú, als ontvangende partij in deze situatie geplaatst, zouden de leerlingen zich allemaal actief opstellen als er een nieuweling in hun groep zou komen. Het maakt voor het merendeel van de kinderen wél uit of het een kind van hetzelfde of van het andere geslacht is. Gevraagd naar de betekenis van de uitdrukking ‘zij voelt zich als een kat in een vreemd pakhuis’, geven negen kinderen aan dat ze begrijpen wat daarmee bedoeld is in het verhaal: vier leerlingen van de Juliana van Stolbergschool en vijf leerlingen van de Prinses Margrietschool.

7.6.6 Abraham-verhaal

In groep acht vinden in totaal vijf onderzoeksactiviteiten plaats. De meeste opdrachten zijn gemaakt na de Cito-toets, omdat er dan meer ruimte is in het rooster voor extra en bijzondere opdrachten. Het Abraham-verhaal opent de rij van onderzoeksactiviteiten in groep acht. Alhoewel de meeste leerlingen het verhaal kennen, zorgt het toch voor verwarring. Dat blijkt bijvoorbeeld uit de reactie van Hamid. Hij zegt in het na-gesprek dat je Gods stem in je hoofd kunt horen, althans vroeger, nu niet meer want ‘mensen offeren geen zoon, wel beesten’. Meerdere leerlingen blijken evenals Hamid moeite te hebben met het woord ‘offeren’ in de context van dit verhaal. De bekende afloop beïnvloedt hun reactie op het verhaal: ze weten al dat ‘het’ gelukkig toch niet hoeft!

Bij het vertellen van het Abraham-verhaal zijn in totaal tweeëntwintig leerlingen aanwezig: vijftien leerlingen op de Juliana van Stolbergschool, en zeven leerlingen op de Prinses Margrietschool. Met alle leerlingen is gesproken naar aanleiding van dit verhaal. De reactie van de kinderen op de vragen bij dit verhaal is genoteerd. Vervolgens zijn de antwoorden gegroepeerd op gelijksoortigheid van de uitspraken.

Zo zijn ook de tekeningen van de kinderen geordend naar de aard van het aspect dat centraal staat op elke tekening.

Onze verwachting is dat het kind, nadat het dit verhaal gehoord heeft, kan vertellen over de aanwezigheid en de autoriteit van God. Ook nemen wij aan dat het kind zal spreken over de (on)mogelijkheid van God en ervaringen met God in deze tijd.

De vraag die wij stellen als wij de uitspraken van de kinderen nalezen luidt: ‘Welk(e) component(en) van het concept God neemt het kind waar in de context van het Abraham-verhaal?’

De verwachtingen bij dit onderzoeksinstrument zijn geconcretiseerd in de vragen die wij aan het kind stellen nadat het naar het verhaal geluisterd heeft. ‘Als Abraham doof was geweest, had hij dan die stem kunnen horen?’, is een voorbeeld van een vraag zoals wij die aan het kind stellen.

Elk kind is gevraagd een tekening te maken van het verhaal. Wij verwachten dat de tekening weergeeft wat voor het kind op de voorgrond treedt bij de weergave van wat hij heeft gehoord in het verhaal over God. Wij gaan er van uit dat de tekening als het ware een onderstreping is van wat het kind vertelt.

Bij het voor de kinderen herschrijven van dit verhaal is dezelfde werkwijze gevolgd als bij het Mozes-verhaal voor groep zes en het geboorteverhaal voor groep zeven. De tekst zoals die in de bijbel is weergegeven in Genesis 22 ver 1 tot 19 is gelezen en vergeleken met hetgeen over dit aspect uit het leven van Mozes in de koran geschreven staat in *soera* 37 vers 99 tot 109. Vervolgens heeft de onderzoeker een voor de kinderen te begrijpen bewerking van het verhaal geschreven. In bijlage 7.9 is het volledige verhaal opgenomen, met de bijbehorende vragen. Het verhaal is als volgt in de klas door de eigen leerkracht ingeleid:

‘Ik ga jullie een verhaal vertellen over Abraham en zijn zoon. Nadat ik het verhaal verteld heb, mogen jullie een tekening maken over wat jullie het belangrijkste vinden van het verhaal. Deze mevrouw gaat weer met ieder van jullie praten over het verhaal. Daarvoor gaan jullie één voor één naar de bibliotheek/het kamertje van de directeur. Maar nu ga ik eerst het verhaal vertellen’.

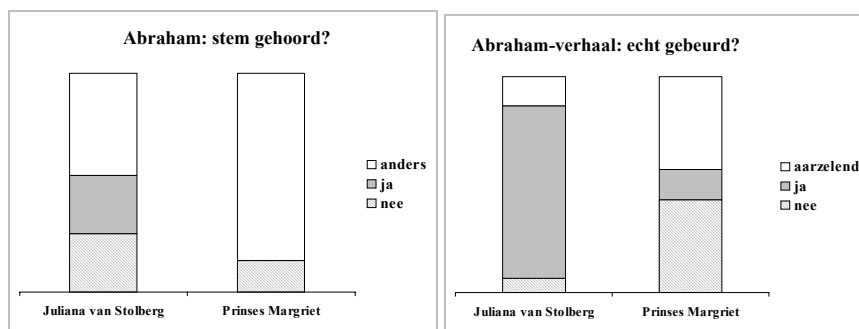
In het gesprek dat daarna plaatsvindt met elke leerling zijn ondermeer de volgende vragen gesteld: ‘God zegt dat Abraham zijn zoon moet offeren. Wat is dat: offeren?’ en ‘Abraham wordt geroepen door een engel. Wat is dat: een engel?’ en ‘Als Abraham doof was geweest, had hij dan die engel kunnen horen?’. Van elk gesprek is een korte samenvatting gemaakt, waarin beschreven staat wat en hoe het kind denkt over God naar aanleiding van het vertelde verhaal. Een grote berg met daarop het moment van de binding is door vijftien kinderen getekend, elf kinderen van de Juliana van Stolbergschool en vier leerlingen van de Prinses Margrietschool. Hamid van de Prinses Margrietschool heeft daarbij een engel getekend met een tekstwolkje: ‘Laat die jongen met rust’.

Op grond van de reacties van de kinderen in het nagesprek zien we dat ongeveer tweederde van de leerlingen God waarneemt, zoals in het verhaal is weergegeven. Op de tekeningen komt vaak een engel voor. Bij negen van de leerlingen van de Juliana van Stolbergschool is dat het geval, en bij vier van de kinderen van de Prinses Margrietschool.

Op de meeste tekeningen zien wij dat het vastgebonden-zijn van het kind centraal staat. De berg met daarop het tafereel is heel groot op het midden van het blad getekend. Op vijftien van de tweeëntwintig tekeningen is dat het geval. Elf van de Juliana van Stolberg-leerlingen en vier van de Prinses Margriet-leerlingen tekenen dat aspect van het verhaal. Op bijna alle tekeningen staat daarbij een engel getekend die zegt dat Abraham niet door moet gaan met wat hij, ook op de tekening vaak zichtbaar in een groot mes, van plan is. Op één tekening zijn vader en zoon onder aan de berg, op weg naar boven. De zoon zegt in een tekstwolkje: ‘Vader we hebben nou brandhout, mes, touw, maar waar is het offer nou’.

Als Abraham doof was geweest, had hij de engel niet kunnen horen, zeggen vier kinderen van de Juliana van Stolbergschool en één leerling van de Prinses Margrietschool. Opvallend is het grote aantal kinderen dat denkt dat Abraham op een andere manier Gods stem had kunnen ervaren, namelijk zeven leerlingen van de Juliana van Stolbergschool en zes van de Prinses Margrietschool. Zij vermoeden dat Abraham op een andere manier een signaal had opgevangen, zoals

bijvoorbeeld ‘hij voelt dan iets in zijn lichaam’ (zie figuur 15). Abraham doet wat God zegt. Naar Gods stem wordt geluisterd.



figuur 15: De reactie op de vraag: ‘Kan Abraham de stem horen als hij doof is?’ verhoudingsgewijs voor het totaal aantal leerlingen, naar school

figuur 16: De reactie op de vraag: ‘Is het verhaal echt gebeurd?’ verhoudingsgewijs voor het totaal aantal leerlingen, naar school

Dertien kinderen, op één na allemaal van de Juliana van Stolbergschool, zijn van mening dat dit verhaal echt gebeurd is, onder andere omdat ‘zoiets kon vroeger’. Drie kinderen aarzelen met bijvoorbeeld als argument ‘een engel zie je niet zo gauw’ (zie figuur 16). Eén kind van de Juliana van Stolbergschool en drie van de Prinses Margrietschool denken dat het verhaal niet echt gebeurd is. Het belangrijkste argument bij dat standpunt is: ‘Niemand kan zijn zoon offeren’.

Bijna alle kinderen van beide scholen denken niet dat zoiets nu zou kunnen gebeuren. Twee kinderen van de Juliana van Stolbergschool aarzelen daarover. Uit de reactie van de kinderen blijkt dat de verhalen ‘toen’ wel echt konden gebeuren, ‘want je kunt het nalezen in de bijbel en de koran’. ‘Nu’ kan het niet: de wereld van de verhalen is op heel concrete punten anders dan de wereld van nu, want ‘nu zijn er geen profeten meer’.

7.6.7 tweede foto-interview

De tweede ontmoeting met de leerlingen in groep acht vindt plaats tijdens het tweede foto-interview¹²⁶. Dit interview vindt plaats rond foto’s, vergelijkbaar met het eerste foto-interview in groep zes. Deze keer tonen wij het kind achtereenvolgens zeven foto’s, waarin situaties zijn weergegeven van dilemma’s rond de vraag: ‘Hoe weet je wat er in deze situatie goed is om te doen?’. Het betreft de volgende foto’s: kinderen die in de kring spelen, terwijl een meisje erbuiten staat; een jongen zit te spieken; twee kinderen vechten bij een klimrek;

¹²⁶ In groep zes heeft het eerste foto-interview plaats gevonden, aan de hand waarvan het algemene godsconcept van de respondenten van dit onderzoek beschreven is.

een jongen staat bij een tafel waarop een portemonnee ligt; jongens zijn aan het voetballen, terwijl een jongen erbuiten staat; een kind probeert over een hek te klimmen en tot slot een foto van een muur met graffiti (zie bijlage 7.10 voor de foto's en de bijbehorende richtvragen). Bij elke foto is steeds het verzoek aan het kind om eerst te vertellen wat hij op de foto ziet. Daarna voert de onderzoeker met elk kind een gesprek aan de hand van de van te voren geformuleerde richtvragen. Enkele van die vragen zijn: 'Wat zou jij doen als je in de kring stond?' en 'Mag dat wat die jongen doet?', gevolgd door 'Hoe weet je dat juist dat goed is om te doen?'

Wij verwachten te horen van het kind waaraan het zich oriënteert als het nadenkt over een dergelijk dilemma, en wat voor argumenten het kind gebruikt om de beslissing die het daarin neemt voor zichzelf te verantwoorden.

De vraag die wij aan het onderzoeksmateriaal stellen luidt: 'Noemt het kind uit eigener beweging de autoriteit van God als component van het godsconcept?' De verwachtingen bij dit onderzoeksinstrument zijn geconcretiseerd in de leidende vragen die bij het bekijken van de foto's aan het kind worden gesteld. Doorvragend op een reactie van het kind wordt geïnformeerd naar de argumenten bij een bepaald standpunt, zoals 'Hoezo zeg je dat, dat je haar eigenlijk moet vragen mee te spelen?'

Op de Juliana van Stolbergschool doen vijftien kinderen mee aan dit tweede foto-interview, op de Prinses Margrietschool acht kinderen, allemaal uit groep acht. Van elk interview is een bandopname gemaakt die is uitgewerkt tot een verbatim. De uitspraken die elk kind gedaan heeft, zijn gelezen, met name op het aspect van de plaats die God(sdienst) inneemt in de reacties.

Het blijkt dat van alle kinderen er drie zijn die een relatie leggen met God(sdienst); het zijn alledrie leerlingen van de Juliana van Stolbergschool. Zij zeggen bijvoorbeeld dat ze weten wat wel en niet hoort: 'Want dat mag niet van onze godsdienst'. Heteronomie overheerst in hun oriëntatie; een autonoom standpunt nemen deze kinderen nog niet in. Wat hun denken betreft functioneren zij op het preconventionele niveau (Kohlberg in: Fowler 1981). Over het algemeen oriënteren de meeste van deze kinderen zich niet expliciet op godsdienst in alledaagse situaties, waarin het er om gaat te weten wat je hoort te doen en wat niet. Kinderen luisteren naar hun ouders en de meester en zij oriënteren zich in hun gedrag op hun vriendjes of vriendinnetjes. Degene die de regels stelt voor het kind, hoeft niet aanwezig te zijn in de betreffende situatie om toch die regels na te volgen.

7.6.8 metafoorcompetentie

In groep acht krijgt elk kind een opdracht voorgelegd, waarmee de onderzoeker een indruk wil krijgen van de metafoorcompetentie van elk kind. De opdracht bestaat uit verschillende sets van steeds drie bij elkaar horende tekeningen. De set is samengesteld op basis van de *Metaphoric Triads Taks* (MTT) van Kogan e.a. (Kogan, Connor, Gross and Fava 1980). In bijlage 7.11 zijn de sets plaatjes opgenomen.

Het verstaan van metaforen is van belang voor de religieuze ontwikkeling van kinderen. Verhalen uit de godsdienstige tradities maken gebruik van symbolen en

metaforen. Willen de kinderen deze verhalen kunnen leren verstaan, dan is een bepaalde mate van, in eerste instantie passieve, competentie ten aanzien van metaforisch taalgebruik één van de (rand)voorwaarden. Om een indruk te krijgen van de vaardigheid van de leerlingen om metaforen te verstaan is hen deze toets voorgelegd.

Voorafgaand aan de uitvoering van deze opdracht door de leerlingen, is de test aan de moslimleerkrachten van de Juliana van Stolbergschool voorgelegd. Zij waren van mening dat de sets met afbeeldingen geen van de leerlingen in verlegenheid zouden kunnen brengen.

Deze toets is door de onderzoeker bij de kinderen ingeleid met een spelletje met drie houten blokken: een kleine gekleurde vierkante blok, een blank langwerpige rond blok, en een gekleurd langwerpige rond blok. Om de leerlingen de komende testopdracht goed te laten begrijpen, is hen gevraagd uit die drie blokken een groepje van twee samen te stellen en te vertellen waarom zij die twee bij elkaar kozen. Voor de kinderen wordt tijdens het uitvoeren van deze opdracht met de blokjes duidelijk dat er geen sprake is van een 'goed' of een 'fout' antwoord, maar dat het belang van de toets ligt in het verwoorden van het criterium op grond waarvan de leerling de combinatie maakt.

De hele taak bestaat uit twaalf sets van drie tekeningen. Steeds twee van deze tekeningen passen bij elkaar op grond van een letterlijke overeenkomst, en twee andere tekeningen uit dezelfde set vertonen een figuurlijke overeenkomst. Er is steeds maar één mogelijke combinatie van twee afbeeldingen die metaforische gelijkens vertonen. Het kind maakt een combinatie en geeft aan op welke gronden het de twee plaatjes bij elkaar vindt passen. De argumentatie van het kind geeft inzicht in zijn metafoorcompetentie. Ook zonder begrip van figuurlijke overeenkomst zou het kind op goed gevoel immers een metaforische combinatie kunnen maken. Op deze wijze ontstaat een indruk van de passieve beheersing van metaforisch taalgebruik. Een voorbeeld van een set is een tekening van een vis, een slingerende rivier, en een slang. De leerling kan kiezen voor een combinatie op grond van letterlijke overeenkomst, of voor een combinatie op grond van figuurlijke, dat is metaforische overeenkomst. De combinatie van een vis en een slingerende rivier geeft aan dat het kind op letterlijke eigenschappen sorteert. De combinatie slingerende rivier en slang geeft aan dat het kind op figuurlijke eigenschappen kan groeperen. In bijlage 7.11 is de volledige serie bestaande uit twaalf sets van drie tekeningen opgenomen. De opdracht voor de leerling is om van elk drietal tekeningen te bepalen welke twee tekeningen bij elkaar horen. We verwachten dat het kind kan verwoorden op grond waarvan hij juist die twee tekeningen groepeerd. De vraag die wij ons stellen is of uit de toelichting van het kind blijkt dat hij domeingebonden, dan wel domeinoverschrijdende verbanden legt. In staat zijn tot het leggen van domeinoverschrijdende verbanden is in de theorie beschreven als een noodzakelijke, zij het niet voldoende, voorwaarde voor het verstaan van metaforische taal.

In totaal drieëntwintig kinderen doen deze 'toets': vijftien leerlingen van de Juliana van Stolbergschool en acht van de Prinses Margrietschool. Van elk kind wordt genoteerd welke van de sets het geordend heeft op domeingebonden dan wel domeinoverschrijdende betekenis.

Zowel op de Juliana van Stolbergschool als op de Prinses Margrietschool zijn er twee leerlingen die de plaatjes ordenen uitsluitend op basis van domeingebonden verbanden. Over het algemeen hebben de kinderen een voorkeur voor het samenvoegen op basis van concrete kenmerken.

In totaal negen kinderen ordenen vijf of meer sets op domeinoverschrijdende overeenkomst. Op de Juliana van Stolbergschool zijn dat er vijf, dat is eenderde van de leerlingen. Maar op de Prinses Margrietschool is dat de helft van de leerlingen die aan deze 'toets' meedoen, namelijk vier leerlingen. In de groep van negen leerlingen die veelvuldig aan een figuurlijke relatie de voorkeur geven treffen we alle havo/vwo-leerlingen aan. Deze groep bestaat echter ook uit lbo/vmbo/mavo-leerlingen. We kunnen daarom op grond van de resultaten van deze 'toets' in onze groep respondenten niet spreken van een eenduidige relatie tussen cognitieve ontwikkeling en metafoorcompetentie. Als wij dan deze resultaten vergelijken met wat wij gevonden hebben bij de schrijfofdracht¹²⁷, zien wij eveneens geen eenduidige relatie. Met andere woorden, noch aan de aard van het vervolgonderwijs dat de leerling gaat volgen, noch aan het begrijpen van de uitdrukking 'zij voelde zich als een kat in een vreemd pakhuis', is een hoge score op onze metafoorcompetentie-'toets' eenduidig gerelateerd.

7.6.9 zelfportret

In groep acht krijgt elk kind de opdracht een brief te schrijven aan een fictieve penvriend, en zichzelf daarin voor te stellen. Wij verwachten op grond van het onderzoeksmateriaal te kunnen vaststellen hoe elk kind zichzelf ziet, wat de belangrijkste componenten zijn in de zelfbeschrijving, en hoe het kind zichzelf waardeert.

Onze vraag luidt: 'Bestaat er een relatie tussen de zelfwaardering zoals die blijkt uit deze zelfbeschrijving en het veranderende godsconcept, zoals dat van elk kind is beschreven in groep zes, zeven en acht?'. Wij vragen ons ook af of, en zo ja op welke manier, God(sdienst) een plaats inneemt in de spontane zelfbeschrijving van het kind.

Het schrijven van een zelfportret is een klassikale opdracht. Aan de kinderen is de volgende vraag voorgelegd:

'Stel je voor dat je een brief moet schrijven naar een kind dat ver weg woont, en met wie je graag penvriend(in) wilt zijn. Een penvriend(in) is iemand die je af en toe een brief schrijft en die jou ook brieven stuurt. Je schrijft nu je eerste brief, en je vertelt wie je bent. Wat ga je schrijven?'

Deze vraag levert een zelf geschreven zelfportret op. In totaal beschikt de onderzoeker over drieëntwintig zelfportretten: vijftien van de Juliana van Stolbergschool en acht van de Prinses Margrietschool.

¹²⁷ In groep zeven komt in het af te schrijven verhaal de uitdrukking voor: 'Zij voelde zich als een kat in een vreemd pakhuis'. Wij hebben in het nagesprek van de schrijfofdracht de kinderen gevraagd naar de betekenis van dit gezegde.

Carola schrijft over zichzelf in groep acht:

‘Ik ben Carola en ik ben 13 en ik woon bij ... (adres). En ik heb langlicht en een beetje donkerbruin haar en ik heb donker bruine ogen en ik ben een Turkse meisje. Ik heb 2 broertjes en 2 zussen en 1 zusje. Zwemmen vind ik het leukste mijn hobbies zijn karate. Ik zit op de Prinses Margrietschool groep 8. En ik ga volgend jaar naar de Pravo/Minerva’.

De kinderen werken met plezier aan deze brief. Dat blijkt onder meer uit de kleurige versieringen die ze op de brief maken.

Deze brieven aan de fictieve penvriend(in) zijn gelezen en gesorteerd. Daarbij is met name gelet op de rol die God(sdienst) speelt in de beschrijvingen. Daarnaast vormen deze brieven de bron van informatie over het zelfbeeld.

Geen van de kinderen, noch van de Juliana van Stolbergschool, noch van de Prinses Margrietschool noemt God(sdienst) als element in de beschrijving over zichzelf. Wel wordt etniciteit door sommige kinderen expliciet genoemd, namelijk door vijf kinderen van de Juliana van Stolbergschool. Bij geen van de leerlingen van de Prinses Margrietschool komt etniciteit expliciet in de zelfbeschrijving voor. Bijna alle kinderen in groep acht vertellen over zichzelf in uitsluitend positieve termen. Enkele kinderen maken een kleine kritische kanttekening, zoals Louisa die schrijft: ‘Soms ben ik kattig, heel soms hoor. Nou ja, niet zo kattig, soms ben ik heel aardig’. Uiterlijke kenmerken, de gezinssamenstelling, hobby's en de school zijn de onderwerpen waar omheen dit zelfportret is geschreven. Eén jongen schrijft uitsluitend in negatieve termen over zichzelf.

7.6.10 ouderportret

De laatste onderzoeksactiviteit van fase 1 in groep acht is een schrijfo opdracht. Deze borduurt voort op de in de vorige paragraaf beschreven opdracht van de brief aan de fictieve penvriend. De onderzoeker vraagt nu het kind zich te verplaatsen in de positie van zijn vader of moeder, en vanuit die positie over zichzelf te schrijven.

We verwachten dat het kind van perspectief kan wisselen, naar zichzelf kan kijken met de ogen van één van zijn ouders en zichzelf vanuit die positie kan beschrijven.

De vraag die wij in het kader van het onderzoek stellen luidt: ‘Bestaat er een relatie tussen de waardering zoals die blijkt uit dit ouderportret en het door de jaren heen veranderende godsconcept, zoals wij dat van elk kind beschrijven?’. Wij vragen ons ook af of, en zo ja op welke manier, God(sdienst) een plaats inneemt in de door de ‘ouder’ gegeven beschrijving van het kind.

De opdracht, die klassikaal is gemaakt, wordt als volgt ingeleid:

‘Stel je voor, je vader of je moeder komt op straat iemand tegen die hij of zij heel lang niet gezien heeft. Jouw vader of moeder wil aan die persoon over jou vertellen. Wat zal ze vertellen?’ De leerkracht voegt er aan toe dat elk kind de vrijheid heeft zelf te kiezen of hij vanuit zijn vader of vanuit zijn moeder schrijft. Op deze manier ontstaat het ouderportret. Wij krijgen zo inzicht in hoe het kind zichzelf ziet door de ogen van een belangrijke ander, namelijk zijn vader of moeder.

Elsje bijvoorbeeld schrijft als ‘moeder’ over zichzelf:

‘Ik heb gehoord dat je met Elsje gaat pennen. Ze is erg sportief ze doet aan korfbal en zwemmen maar dat wist je al. Als kind was ze wel rustig nu nog steeds, maar ze kan ook wild zijn b.v. als ze haar zin niet krijgt. Eigenlijk merk je (als ze rustig is en geen ruzie heeft met haar broer) niets van d'r. Ze is zelfstandig en kan goed met kinderen omgaan. Ze speelt vaak met haar broer (als die tijd heeft) dan voetballen ze meestal en dat eindigt op ruzie nou soms ook niet. De groeten van de moeder van Elsje’.

In het kader van ons onderzoek is het interessant te weten of godsdienst een voor de kinderen vanzelfsprekend component is van hun zelfconcept. Om een indruk te krijgen van de componenten van het zelfconcept is voor de werkvormen gekozen van het schrijven van een zelfportret en een ouderportret. Wij geven de voorkeur aan een werkvorm, waarin de leerlingen alle ruimte krijgen voor eigen invullingen. Een voorgestructureerde werkvorm geeft onduidelijkheid over de vraag of de leerling een aangekruiste component zélf belangrijk genoeg zou vinden om spontaan te noemen.

In totaal tweeëntwintig ‘ouders’ schreven een portret: zeven van de Prinses Margrietschool en vijftien van de Juliana van Stolbergschool. Wat opvalt, is dat het kind, schrijvend als ouder over zichzelf, bijna altijd, naast de positieve opmerkingen, ook een kleine (negatief-)kritische kanttekening plaatst. De ouderportretten vertonen veel overeenkomsten met de zelfportretten, zowel wat toon betreft als wat betreft de onderwerpen aan de hand waarvan het kind zichzelf beschrijft. De toon van de ouderportretten is over het algemeen, net zoals die van de zelfportretten, positief. Eén van de jongens schrijft als ouder in negatieve termen over zichzelf. Dat is dezelfde jongen die ook in negatieve bewoordingen zijn zelfportret schrijft.

Met de hiervoor beschreven tien onderzoeksactiviteiten is weergegeven op welke manier het onderzoek heeft plaatsgevonden in de eerste fase van het onderzoek. Een dergelijke intensieve benadering van de onderzoekspopulatie is mogelijk doordat de leerlingen bij elkaar in de klas zitten, en als groep te benaderen zijn. In de tweede fase van het onderzoek is het niet langer mogelijk de kinderen op dezelfde intensieve manier te volgen. De leerlingen waaieren uit over verschillende vormen van vervolgonderwijs op diverse scholengemeenschappen in het dorp en in de regio. Zij kunnen niet langer in schoolverband aan onderzoeksactiviteiten participeren, maar moeten individueel worden benaderd. De onderzoeksactiviteiten zijn in de tweede fase van het onderzoek om bovengenoemde praktische redenen van bereikbaarheid teruggebracht tot één activiteit per jaar.

Vanaf paragraaf 7.6.11 beschrijven wij de drie onderzoeksactiviteiten uit de tweede fase van het onderzoek. Deze activiteiten vinden plaats in de schooljaren 1993/1994 – 1995/1996. Voor deze fase zijn nieuwe onderzoeksinstrumenten ontwikkeld. Daarmee benaderen wij zo getrouw mogelijk de natuurlijke situatie waarin opvoeders en kinderen met elkaar in gesprek zijn op een bij de leeftijd van

de leerling passende manier. De manier waarop het godsdienstige verhaal voor de kinderen in groep zes is bewerkt, is in de ogen van een puber in het eerste jaar van het vervolgonderwijs te ‘kinderachtig’. Werken met materiaal dat beneden het niveau is, verstoort het onderzoeksproces. Daarnaast hebben wij in de vorm van de onderzoeksactiviteiten willen weergeven dat bij ouder wordende kinderen steeds minder sprake kan zijn van het uitvoeren van nauwkeurig omschreven opdrachten (schrijfpdracht, tekenopdracht), maar steeds meer van een samenwerking waarin de onderzoeksdata ontstaan. Het sterkst komt dat naar voren in het dialogisch interview dat zes jaar na het verlaten van de basisschool plaatsvindt met de dan jongvolwassene respondent.

In het eerste jaar vullen de respondenten een vragenlijst in. In het tweede jaar vindt een moederinterview plaats. In het derde jaar van het vervolgonderwijs neemt de onderzoeker een gestructureerd interview af. Tenslotte beschrijven wij de laatste activiteit van dit onderzoek: het dialogisch interview.

7.6.11 vragenlijst vo-1

In de loop van het eerste jaar dat de (inmiddels oud-)leerlingen van de Juliana van Stolbergschool en de Prinses Margrietschool vervolgonderwijs volgen, zoekt de onderzoeker contact met elk van hen. Elk kind krijgt de vraag een vragenlijst in te vullen (zie bijlage 7.12).

Sommige leerlingen vullen de vragenlijst thuis in, al dan niet in aanwezigheid van broers en/of zussen die het leuk vinden mee te doen. Anderen leerlingen geven er de voorkeur aan de vragenlijst in een groepje op school in te vullen. Het bij elkaar zijn op school krijgt enigszins een reüniekarakter. De leerlingen wisselen verhalen en ervaringen uit over het brugmug- of brugpieper-zijn. Dat leidt soms tot grote hilariteit.

Het uit de vragenlijst verkregen onderzoeksmateriaal gebruikt de onderzoeker om een vergelijking te maken met het godsconcept zoals dat van elk kind beschreven is in de jaren dat het kind op de basisschool zat. Bovendien is de onderzoeker geïnteresseerd in de eventuele verandering in de zelfbeschrijving en de zelfwaardering van het kind, vergeleken met de zelfbeschrijving en het ‘ouder’-portret in groep acht.

De vragenlijst opent met vragen als controle op en aanvulling van de leerlingegegevens zoals geboortedatum en -plaats, gezinnsamenstelling, het huidige woonadres en de (participatie in de eigen) geloofsgemeenschap. Ook krijgen de leerlingen vragen over de aard van het vervolgonderwijs, waarvan een relatie wordt verondersteld met de cognitieve ontwikkeling.

Andere vragen en opdrachten zijn meer direct gericht op de beantwoording van de centrale onderzoeksvraag. Een invuloefening stimuleert de leerlingen te associëren bij het woord ‘God’, dat in het midden op het blad in een cirkel geplaatst is. Deze invuloefening levert informatie over wat de leerling bij ‘God’ denkt. De afstand van de kleinere cirkels tot de middelste grote cirkel, en de grootte van de gekozen cirkel om een begrip in te schrijven, vertelt ons wat de leerling belangrijk vindt omtrent God en wat minder belangrijk. Mehmet vult bijvoorbeeld in de cirkels rond ‘God’ in: ‘bidden, bedevaart, niet stelen, 5 islam regels’.

Deze opdracht is ingeleid door een soortgelijke invuloefening waarbij elke leerling de eigen naam opschrijft in de centrale cirkel. De opdracht bij die invuloefening luidt: ‘Hiernaast zie je een aantal cirkels. Schrijf in de middelste cirkel wie jij bent, en in de cirkels daaromheen wat voor anderen belangrijk is om van jou te weten’. In grote cirkels en kleinere cirkels eromheen vult elk kind in wat heel erg bij hem past en wat in mindere mate.

In de vragenlijst zijn daarnaast items opgenomen die informatie verstrekken over hoe het kind denkt dat zijn ouders hem zien, en wat het kind belangrijk vond in het verleden, wat belangrijk is in het heden en hoe dat zal zijn in de toekomst. Mehmet schrijft in dat verband:

‘Mijn vader vindt dat ik goed leer, leuke jongen ben, teveel tv kijk, niet vaak naar de bibliotheek ga’.

‘Mijn moeder vindt dat ik goed leer, haar goed help’.

Mehmet vult in alle drie gevallen (verleden, heden en toekomst) in dat hij school(examens) belangrijk vindt. Deze laatste opdrachten geven informatie over het zelfbeeld van de leerling en over de manier waarop hij in dat eerste jaar na het verlaten van de basisschool naar zichzelf kijkt.

In het eerste jaar van het vervolgonderwijs vullen in totaal drieëntwintig leerlingen de vragenlijst in¹²⁸, veertien van de Juliana van Stolbergschool, negen van de Prinses Margriet School. Bij ‘God’ maken de leerlingen de volgende associaties: acht van de leerlingen van de Juliana van Stolberg leggen de relatie met godsdienstige regels zoals het voldoen aan de verplichting van het vijfmaal daags bidden; twee leerlingen leggen een relatie met Jezus, één met de profeet Mohammed. Verder leggen leerlingen de relatie met God als Schepper en met gelovige mensen. Van de Prinses Margrietschool noemen vier leerlingen in hun associaties de godsdienstige regels, twee leerlingen noemen Jezus, twee leerlingen schrijven abstracte begrippen op zoals vrede en liefde, één leerling associeert God met Schepper. Tenslotte ziet één leerling God kennelijk als bij de ander horend, want hij schrijft op: buitenlands geloof.

Vier oud-leerlingen van de Juliana van Stolbergschool nemen godsdienst op in de beschrijving van zichzelf; bij drie van deze leerlingen komt godsdienst voor als ze vanuit het perspectief van hun ouders naar zichzelf kijken, één leerling neemt godsdienst op als hij zelf zichzelf beschrijft. Van de Prinses Margriet-leerlingen neemt geen enkele leerling godsdienst op enigerlei wijze op in de zelfbeschrijving.

Zes oud-leerlingen van de Juliana van Stolbergschool geven godsdienst een plaats in hun leven; bij drie oud-leerlingen van de Prinses Margrietschool lezen we dat eveneens in de vragenlijst. Veel leerlingen doen ‘soms’ of zelfs ‘heel soms’ iets aan godsdienst, namelijk acht oud-leerlingen van de Juliana van Stolbergschool

¹²⁸ De vo-1vragenlijst verschaft eveneens informatie over de (godsdienstige) socialisatie. Deze gegevens zijn (samen met de gegevens van het eerste foto-interview, de schrijfoopdracht, het moeder-interview en het gestructureerd interview vo-3) betrokken bij de beantwoording van de derde onderzoeksvraag betreffende de relatie tussen de verandering, dan wel ontwikkeling, in het godsconcept en de (godsdienstige) socialisatie in het primaire leefmilieu van het kind.

en vier van de Prinses Margrietschool. In bijna alle gevallen bestaat dat ‘soms’ uit het bidden ‘s avonds.

Tenslotte verschaft de vragenlijst informatie over het gevolgde vervolgonderwijs. Een enkele leerling heeft in het zelf/ouder-portret iets over het vervolgonderwijs geschreven. Ook die informatie hebben wij betrokken in het volgende beeld van het vervolgonderwijs van de leerlingen van beide scholen: naar het lbo gaan vijf oud-leerlingen van de Juliana van Stolbergschool en zeven van de Prinses Margrietschool; naar de mavo gaan zes oud-leerlingen van de Juliana van Stolbergschool en drie van de Prinses Margrietschool, en naar havo/vwo gaan vier leerlingen van de Juliana van Stolbergschool.

7.6.12 moederinterview

In het tweede jaar dat de leerlingen van de basisschool af is, benadert de onderzoeker hen opnieuw. Nu met de vraag of zijn of haar moeder bereid deel te nemen aan een interview¹²⁹. De onderzoeker maakt vervolgens zelf een interviewafspraken met de moeder. Het moederinterview wordt in alle gevallen bij de moeder thuis afgenomen. Bij twee van de gesprekken is de leerling aanwezig in verband met het feit dat de onderzoeker de taal van de moeder niet spreekt. Verder nemen de leerlingen in het betreffende jaar zelf niet deel aan onderzoeksactiviteiten.

De onderzoeker verwacht aan de hand van de richtvragen informatie te krijgen van de moeder over haar eigen (godsdienstige) opvoeding en over de manier waarop zij zelf haar kinderen (godsdienstig) opvoedt. Voorbeelden van vragen die de moeders voorgelegd krijgen zijn: ‘Wat vindt u belangrijk om aan uw kind(eren) door te geven? Op welke manier doet u dat?’ In bijlage 7.13 zijn alle interviewvragen opgenomen.

De vraag waarop de onderzoeker in de uitspraken van elke moeder een antwoord zoekt, is de vraag naar de kenmerken in de (godsdienstige) socialisatie in het primaire leefmilieu van het kind.

In totaal nemen achttien moeders deel aan deze interviews¹³⁰, elf van de Juliana van Stolbergschool, zeven van de Prinses Margrietschool. Van deze interviews maakt de onderzoeker tijdens het interview aantekeningen, die later uitgewerkt worden.

In de interviews wordt vooral gelet op hetgeen de moeder vertelt over de manier waarop zij vorm geeft aan de geloofsopvoeding van haar kind(eren). Een tweede aspect waarop de onderzoeker let is de open dan wel gesloten houding ten opzichte van de Nederlandse samenleving. Het moeder-interview geeft tevens aanvullende informatie over de (godsdienstige) socialisatie en de opvoeding in het primaire leefmilieu van het kind.

¹²⁹ Het feit dat de onderzoeker een vrouw is, maakt het eenvoudiger om met moeders in gesprek te gaan, in plaats van met de vader van elk kind.

¹³⁰ De gegevens uit dit onderzoeksinstrument, samen met de gegevens uit het eerste foto-interview, de schrijfpoddracht, de vragenlijst vo-1 en het gestructureerde interview vo-3 worden op elkaar betrokken bij de beantwoording van de derde onderzoeksvraag betreffende de (godsdienstige) socialisatie in het primaire leefmilieu en de verandering/ontwikkeling in het godsconcept.

Over de primaire socialisatie van Kemal horen wij het volgende:

De moeder van Kemal bidt thuis, dat heeft ze vanaf haar vijftiende jaar geleerd. Haar kinderen krijgen op school islamitische godsdienstles. Thuis helpt moeder om het geleerde in praktijk te brengen. Moeder helpt: 'Maar', zegt ze, 'Het moet ook uit het kind zelf komen'. Het avondgebed hebben de kinderen van vader geleerd. Vader weet meer van godsdienst, zegt moeder. Het avondgebed doen de kinderen zelf, moeder gaat dan niet mee. Daar is ze niet bij nodig, zegt ze, want 'dat hoeft ook niet met de gebaren erbij, dat zijn gewoon een paar regeltjes'.

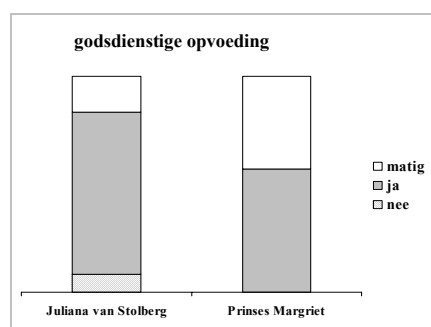
De moeder van Kemal kijkt naar de Marokkaanse televisie. Ze wil graag terug naar Marokko maar blijft in Nederland 'zolang de kinderen mij nodig hebben'. Moeder draagt tijdens het interview een hoofddoek. Haar dochters dragen binnen geen hoofddoek, buiten wel.

Tien moeders van de Juliana van Stolbergschool zijn vroeger godsdienstig opgevoed. Eén moeder zegt dat ze niet zo'n heel strenggelovige opvoeding heeft gehad. Eén van de moeders is niet godsdienstig opgevoed.

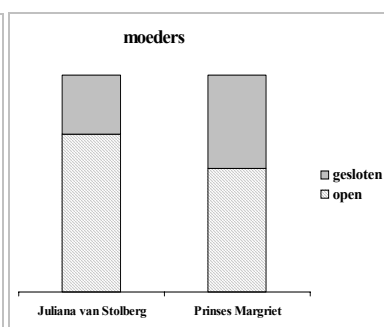
Negen moeders voeden hun eigen kinderen godsdienstig op. Eén moeder zegt zelf dat ze 'niks' aan het geloof doet. Drie van de moeders vinden het prettig later bij hun kinderen te zien dat zij gelovige mensen zijn. De moeders willen over het algemeen graag dat hun kinderen goed hun best doen op school, behoorlijk gedrag vertonen dat past bij de eigen cultuur, dat zij tolerant, eerlijk en zorgzaam zijn.

Alle zeven moeders van de Prinses Margrietschool hebben vroeger een godsdienstige opvoeding gehad. Evenals op Juliana van Stolbergschool typeert één moeder van de Prinses Margrietschool haar godsdienstige opvoeding als 'matig godsdienstig'. Haar ouders waren vroeger 'niet zo heel streng'.

Vier moeders voeden hun eigen kinderen godsdienstig op, drie zeggen er 'niet zo veel' aan te doen (zie figuur 17). Belangrijk vinden zij dat hun kinderen een goede opleiding kunnen volgen, dat zij netjes, eerlijk en zorgzaam zijn.



figuur 17: De godsdienstige opvoeding door de moeders, verhoudingsgewijs naar school



figuur 18: De houding van de moeders ten opzichte van de Nederlandse samenleving, naar school

Van de elf moeders van de Juliana van Stolbergschool hebben er drie een gesloten houding ten opzichte van de Nederlandse samenleving. Van de zeven moeders van de Prinses Margrietschool zijn dat er eveneens drie. De andere moeders

stellen zich open op ten opzichte van de Nederlandse samenleving (zie hierboven figuur 18).

Een open houding van de moeder ten opzichte van de Nederlandse samenleving gaat samen met een positieve houding van de jongere ten opzichte van God(sdienst). Bij de allochtone leerlingen is die invloed het meest zichtbaar.

De elf allochtone moeders wonen allemaal langer dan vijftien jaar in Nederland. Alle moeders hebben thuis geleerd om te bidden, wat de regels van het vasten zijn en andere godsdienstige regels, zoals de voedselvoorschriften. Ook zijn hen de verhalen verteld die bij de godsdienstige feesten horen. Drie moeders vertellen dat zij vroeger naar de koranschool zijn gegaan. Eén moeder vertelt dat zij tot de Alevitische stroming in de Islam behoort, en daarom niet zoveel nadruk legt op de godsdienstige plichten zoals het bidden en het vasten. De moeders geven aan dat zij het geloof aan hun kinderen leren, zoals zij dat vroeger van hun ouders hebben geleerd.

Vier van deze moeders stellen zich (actief) open op ten opzichte van de Nederlandse samenleving, zes moeders hebben een gesloten houding (waarvan één moeder negatief staat ten opzichte van de Nederlandse samenleving).

Voor zes van deze moeders is de godsdienstige identiteit van de school van belang geweest bij de schoolkeuze. Eén van hen vertelt dat ze haar kinderen het liefst naar een islamitische school had laten gaan, maar zo'n school was er indertijd nog niet in Ede. Vijf moeders vinden de identiteit van de school niet zo belangrijk.

Van de zeven autochtone moeders hebben er vier hun hele leven in Ede gewoond. De andere drie moeders komen van elders, maar wonen inmiddels langer dan twintig jaar in Ede. Zes van de autochtone moeders zijn vroeger thuis christelijk opgevoed; er werd aan tafel gebeden en men ging regelmatig naar de kerk.

Vier van de zes moeders die zelf godsdienstig opgevoed zijn, geven aan er met hun eigen kinderen 'niks meer aan te doen'; twee van hen bidden wel voor het eten. Drie van deze vier moeders kiezen bewust voor een christelijke school. Eén van de vier moeders geeft bewust vorm aan de christelijke opvoeding door de kinderen te leren bidden. Ze neemt haar kinderen mee naar de kerk.

Twee van de autochtone moeders hebben een gesloten houding ten opzichte van allochtone Nederlanders. Vijf moeders hebben een open houding, soms met de nodige reserve.

Vijf van de moeders hebben vanwege de identiteit van de school bewust gekozen voor de Juliana van Stolbergschool, respectievelijke de Prinses Margrietschool. Twee moeders van de Juliana van Stolbergschool hebben de school gekozen vanwege het feit dat de school in hun buurt staat.

7.6.13 gestructureerd interview vo-3

Het laatste onderdeel van de tweede fase van het onderzoek bestaat uit een gestructureerd interview met elke leerling. In totaal neemt de onderzoeker vijftien interviews af in het derde jaar dat de leerlingen naar het vervolgonderwijs gaan. Dit interview vindt in bijna alle gevallen bij de leerling thuis plaats. Van de Juliana van Stolbergschool laten negen kinderen zich interviewen, van de Prinses Margrietschool zes kinderen. Twee leerlingen zijn geïnterviewd in de

studeerkamer van de onderzoeker, omdat zij te kennen geven het niet prettig te vinden om de onderzoeker thuis te ontvangen.

In dit interview ligt de nadruk op wat en hoe het kind denkt over God, en welke betekenis God heeft in het leven van het kind. Ook zijn er vragen opgenomen die informatie verschaffen over het zelfbeeld van het kind, aansluitend op de vragen die daaromtrent in de vragenlijst in het eerste jaar van het vervolgonderwijs zijn opgenomen¹³¹. Het interview wordt gestructureerd door onder meer de volgende vragen: ‘Wat is het eerste waar je aan denkt als ik ‘God’ zeg?’, ‘Wanneer is godsdienst belangrijk voor je?’, en ‘Hoe zie jij jezelf in de toekomst?’. In bijlage 7.14 zijn alle vragen van dit gestructureerd interview opgenomen.

De antwoorden op de vragen zijn verwerkt in een verbatim. Op grond van het verbatim is van elke leerling een tekstfragment geschreven over wat hij denkt ten aanzien van God. Sheba bijvoorbeeld zegt in het interview het volgende: ‘Godsdienst is de hele dag door belangrijk, ‘t is altijd belangrijk. Vroeger was godsdienst ook wel belangrijk, maar anders ... Als je volwassen wordt, ga je de dingen meedoen, het betekent meer’. Sheba vermoedt dat godsdienst voor haar belangrijk zal blijven: ‘Als je keuzes maakt, wat je als moslim mag doen, wat goed is. Mijn man moet later ook wel een moslim zijn’. Sheba vindt dat ze een leuke godsdienst heeft: ‘Ik vind alle *soera's* mooi. De verhalen die ik van de *hodja's* gehoord heb vind ik het mooist, niet die van school, vooral de verhalen van de profeet Mohammed’. Met een diepe zucht voegt ze eraan toe ‘was ik maar een profeet’.

Bij het nalezen van de verbatims is met name gelet op de manier waarop de leerlingen over God spreken en of de oud-leerling God(sdienst) noemt als belangrijk in het leven. Voor twaalf van de leerlingen is God belangrijk in hun leven. Van de acht leerlingen van de Juliana van Stolbergschool geven er twee aan dat ze er niet echt veel mee bezig zijn. Vier leerlingen van de Prinses Margrietschool vinden God(sdienst) op de één of andere manier belangrijk in hun leven (zie figuur 19). De houding van de moeder is daarop van invloed (zie figuur 20).

¹³¹ Daarnaast verstrekken de interviewgegevens informatie over de houding van het kind nu en in de toekomst ten opzichte van de Nederlandse samenleving. Deze gegevens zijn betrokken bij de beantwoording van de derde onderzoeksvraag, samen met de gegevens uit het eerste foto-interview, de schrijfpdracht, de vo-1 vragenlijst en het moederinterview.



figuur 19: Het belang van godsdienst in het eigen leven, verhoudingsgewijs per school

figuur 20: Het belang van godsdienst in het eigen leven, verhoudingsgewijs in relatie tot de houding van de moeder

Aan God denkend, komt bij de meeste leerlingen het woord ‘Schepper’ het eerst in hen op. Dat Hij ‘groot’ is en ‘alles in het leven’ noemen ook enkele leerlingen. Eén leerling ziet God als vriend, en één leerling ziet God als iets voor anderen, maar amper van belang in het eigen leven.

Alle leerlingen, zowel van de Juliana van Stolbergschool als van de Prinses Margrietschool praten vol vertrouwen over zichzelf en hun verwachtingen naar de toekomst toe. Eén van hen is weliswaar vol vertrouwen, maar heeft ook zo z’n zorgen over zijn toekomst als Marokkaanse Nederlander in Nederland. Van de Juliana van Stolbergschool noemen zes leerlingen school zeer belangrijk in hun leven op dit moment, en ze verwachten dat dat in de toekomst ook zo zal zijn. School speelt voor hen een rol in relatie tot het krijgen van een goede baan in Nederland. Twee leerlingen noemen school niet, maar wel werk als belangrijk in hun leven. Zes kinderen zien zich zelf in de toekomst als vader of moeder van een gezin.

Drie leerlingen van de Prinses Margrietschool praten over school als belangrijk in hun leven, in relatie tot werk. Twee leerlingen zeggen dat werk is wat hen het meeste bezighoudt als ze aan de toekomst denken. Eén kind noemt, aan de toekomst denkend, heel expliciet het deel uit maken van een eigen gezin.

7.6.14 dialogisch interview

Zes jaar na het verlaten van de basisschool benaderen wij in het kader van dit onderzoek voor de laatste keer elke leerling uit de onderzoekspopulatie, zoals die was samengesteld aan het begin van de tweede fase van het onderzoek. Wij stellen elke, dan jongvolwassene, leerling voor te participeren in een dialogisch interview. Met de leerlingen is op dat moment drie jaar lang geen contact meer geweest. Dat is een mogelijke verklaring voor het feit dat de uitval onder de respondenten groot is. Een ander argument dat meespeelt voor de leerlingen is de tijdsinvestering die een dialogisch interview vraagt, namelijk minimaal twee dagdelen van drie uren. Uiteindelijk doen zeven jongeren mee, vier oud-leerlingen van de Juliana van Stolbergschool (een Marokkaans meisje en drie

jongens: twee Nederlandse en één Marokkaanse jongen) en drie oud-leerlingen van de Prinses Margrietschool (twee Nederlandse meisjes en een Marokkaanse jongen).

Wij verwachten dat de jonge adolescent in dit interview kan verwoorden wat hij denkt ten aanzien van God en welke plaats God(sdienst) in zijn leven inneemt. Tevens verwachten wij dat de jongere een beschrijving kan geven van wat hem bezig houdt, en of en zo ja hoe God(sdienst) daarin een plaats inneemt.

Het interview vindt plaats met behulp van een aangepaste versie van de zogenoemde 'ontlokkers', zoals die gebruikt worden in het dialogisch interview volgens de Zelf Konfrontatie Methode (Hermans en Hermans-Jansen 1995)¹³².

Eén van de ontlokkers luidt bijvoorbeeld: 'Is er in je leven nu iets dat je van groot belang of van grote invloed acht op je leven?' Een andere ontlokker die zich in het bijzonder richt op de plaats van God(sdienst) in het leven van de jongere luidt: 'Is er een manier van spreken over God, een voorstelling van God, waar je je bij thuis voelt?'. In bijlage 7.15 zijn de ontlokkers van dit interview opgenomen.

De onderzoeker verzamelt dit onderzoeksmateriaal omdat zij een antwoord zoekt op de vraag naar de aard van de verandering in het godsconcept van de leerlingen, vergeleken met wat daarover eerder beschreven is in het basisonderwijs en in het eerste en derde jaar van het voortgezet onderwijs. Tevens is de blik gericht op de eventuele verandering in de zelfbeschrijving en zelfwaardering, vergeleken met wat daarover bekend is van elk kind in groep acht, en het eerste en derde jaar van het voortgezet onderwijs.

Van de uitspraken die betrekking hebben op God(sdienst) is in de eerste plaats gekeken naar de mate van betrokkenheid daarop. Vervolgens is bekeken op welke manier deze uitspraken gerelateerd zijn aan de overige uitspraken in het geheel van de uitspraken van de geïnterviewde, de zogenoemde waardegebieden in het waarderingssysteem. Dat wil zeggen dat de onderzoeker - soms samen met de oud-leerling - gezocht heeft naar de manier waarop God(sdienst) verankerd is in het geheel van het waarderingssysteem van de betreffende jongere. De hoeveelheid correlaties van een waardegebied met andere waardegebieden, samen met hoogte van de correlaties beschouwen wij als indicatief voor de mate van verankering.

Bij alle zeven jongeren die deelnemen aan het dialogisch interview is sprake van een positief beeld van zichzelf. Bij al deze jongeren (op één na), maken de uitspraken betreffende God(sdienst) deel uit van de uitspraken die samen een positief zelfbeeld creëren. Bij één jongen vallen alle uitspraken die gerelateerd zijn aan God(sdienst) in het negatieve ervaringsgebied.

Bij zes van de zeven jongeren neemt God(sdienst) een plaats in in hun leven. Zij verwoorden dat en tonen op de betreffende uitspraken een sterke mate van betrokkenheid. Eén christelijk meisje toont een sterke mate van betrokkenheid ten

¹³² De ZKM, alsmede het theoretisch kader van de waarderingstheorie, is uitvoerig beschreven in Hermans & Hermans-Jansen (1995). In de Nederlandse taal bieden de dissertatie van D. Bakker (1994) en die van W. Putman (1998) een goed beeld zowel van de theorie, als van de ZKM en het dialogisch interview.

opzichte van uitspraken over God als steun en toeverlaat, en een lage betrokkenheid op haar uitspraken die ‘vroeger’ of ‘de kerk’ betreffen. Ze toont amper betrokkenheid op de uitspraken die God(sdienst) betreffen, behalve met de uitspraak waarin ze verwoordt dat ze voor anderen (‘in het bejaardenhuis’) uit de bijbel leest. Haar betrokkenheid op godsdienst is vooral bepaald door anderen, met wie zij een band ervaart en voor wie God belangrijk is. Ze erkent het belang van het geloof voor anderen, heeft er ook respect voor, maar voor haarzelf is het geloof niet van belang. Een islamitisch meisje is sterk positief betrokken op uitspraken die haar eigen religiositeit betreffen, en heeft een sterke negatieve betrokkenheid op uitspraken die het aspect van het dragen van de hoofddoek verwoorden.

Twee islamitische jongens tonen een sterke positieve betrokkenheid op hun uitspraken over God(sdienst). Eén van hen doet voornamelijk uitspraken die de structuur en de regels van de godsdienst weergeven, de ander verwoordt daarnaast ook de nabijheid die hij van God ervaart. Daarin toont zijn betrokkenheid op godsdienst overeenkomsten met die van het christelijke meisje dat over God spreekt als ‘Iemand die er altijd voor je is’.

Een christelijke jongen verwoordt een religieus besef, dat hem echter niet dagelijks bezighoudt. Hij toont daarbij wel een positieve betrokkenheid. Als hij het heeft over de manier waarop vroeger bij hem thuis godsdienst een plaats had dan is zijn betrokkenheid daarbij aanmerkelijk minder.

Bij één christelijke jongen blijkt dat God(sdienst) op dit moment in zijn leven geen rol speelt. Bij een eveneens christelijke jongen is er sprake van een negatieve betrokkenheid, met name in relatie tot zijn uitspraak betreffende de uitblijvende werkzaamheid van zijn gebedsactiviteiten.

Nu wij in het voorgaande van alle onderzoeksinstrumenten afzonderlijk de resultaten hebben weergegeven, kunnen wij in de volgende paragraaf deze resultaten inzetten ter beantwoording van de geformuleerde onderzoeksvragen.

Aan de hand van de onderzoeksresultaten per onderzoeksinstrument hebben wij hiervoor uitspraken gedaan over de manier waarop kinderen God percipiëren, zoals bijvoorbeeld na het luisteren naar het Mozes-verhaal. Datzelfde hebben wij ook gedaan als het gaat om uitspraken over God(sdienst), gerelateerd aan een alledaagse gebeurtenis, zoals die in het Manja-verhaal. Op meerdere momenten zijn verschillende aspecten van het godsconcept van de leerlingen in beeld gekomen.

In de volgende paragrafen verbinden wij deze verschillende en tot nu toe op zich zelf staande resultaten met elkaar. Wij vergelijken de resultaten van verschillende ‘meet’-momenten in het onderzoek op de beide scholen en kijken of, en zo ja welke, verandering het godsconcept van de leerlingen te zien geeft. Wij nemen daarbij als beginpunt de beschrijving van het godsconcept van de leerlingen, zoals dat op grond van het eerste foto-interview in groep zes verwoord is. Van daaruit kijken we op welke manier er verandering optreedt in de loop van de jaren.

We doen dat overeenkomstig de onderzoeksvragen afzonderlijk voor de leerlingen van de beide voorbeeldscholen, voor allochtone (moslimse) en autochtone (christelijke) leerlingen, voor meisjes en jongens, voor leerlingen die later naar het lbo, de mavo en havo/vwo gaan, en voor leerlingen waarvan de primaire socialisatie in een open dan wel gesloten sfeer plaatsvindt.

7.7 Kinderen en 'God'

Geboeid door de ontwikkelingen in de samenleving en de daaruit voortvloeiende interculturele en interreligieuze onderwijscontext, hebben wij ons afgevraagd op welke manier kinderen in een dergelijke situatie over God denken en zich een beeld daarbij vormen. Dat heeft geleid tot de probleemstelling van ons onderzoek, waaruit wij een drietal onderzoeksvragen hebben afgeleid. In relatie tot de ontwikkeling van het godsconcept van kinderen hebben wij ons afgevraagd wat de rol daarin is van het godsdienstonderwijs zoals dat op verschillende scholen in Nederland vorm krijgt. Wij onderzoeken dat bij leerlingen van twee voorbeeldscholen in Ede. De eerste onderzoeksvraag richt zich in het algemeen op de vraag naar de verandering van het godsconcept en luidt:

1. Kunnen wij in de tijd een verandering signaleren in het godsconcept van leerlingen van de Juliana van Stolbergschool en de leerlingen van de Prinses Margrietschool? Zo ja, is er sprake van ontwikkeling?

De tweede vraag richt zich specifiek op de rol van de verschillende manieren waarop deze beide voorbeeldscholen hun godsdienstonderwijs inrichten. Wij hebben die vraag als volgt geformuleerd:

2. Is er een verschil in verandering, eventueel ontwikkeling, van het godsconcept van de kinderen van de Juliana van Stolbergschool in vergelijking met het godsconcept van de kinderen van de Prinses Margrietschool. Zo ja, wat is de aard van het verschil?

Deze tweede vraag is er de reden van dat in de paragrafen hiervoor de resultaten van de verschillende onderzoeksinstrumenten voor de Juliana van Stolbergschool en de Prinses Margrietschool afzonderlijk gepresenteerd zijn.

In paragraaf 7.7.1 presenteren wij de resultaten overeenkomstig deze twee eerste onderzoeksvragen. Wij beschrijven in die paragraaf de veranderingen in het denken over God door de jaren heen, afzonderlijk voor leerlingen van de Juliana van Stolbergschool in paragraaf 7.7.1.1 en de Prinses Margrietschool in paragraaf 7.7.1.2.

De derde onderzoeksvraag die wij geformuleerd hebben luidt:

3. Op welke manier is de verandering, eventueel ontwikkeling, van het godsconcept, die wij verwachten aan te treffen gerelateerd aan:
 - het geslacht van de leerling
 - de cognitieve ontwikkeling
 - de godsdienst
 - de godsdienstige socialisatie in het primaire leefmilieu
 - het zelfbeeld.

De resultaten met betrekking tot deze onderzoeksvraag presenteren wij in paragraaf 7.7.1.3. De onderzoeksbiografie van één van de leerlingen dient daarbij als illustratie.

7.7.1 'God' door de jaren heen

Op grond van de resultaten van het eerste foto-interview hebben wij het volgende algemene godsconcept geformuleerd van leerlingen in groep zes:

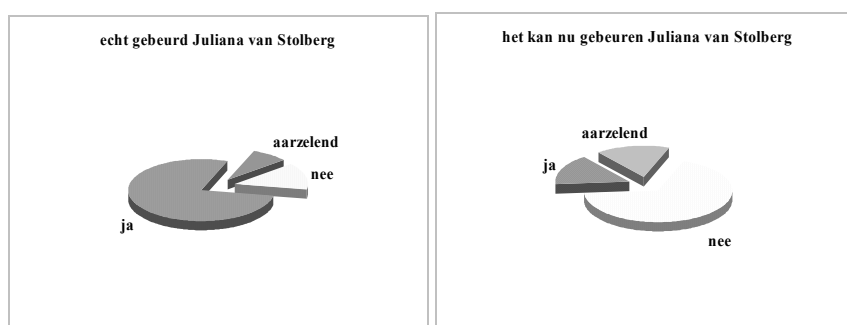
God is overal en altijd aanwezig.
 Hij luistert naar iedereen, Hij hoort en verhoort gebeden.
 De mens kan God niet zien en ook niet horen.
 Soms kan de mens God – direct of indirect – ervaren.
 God stelt regels, Hij straft en beloont.
 God is Almachtig, Hij kan alles.

We zullen in het navolgende bezien of, en zo ja: in welke fase en op welke manier, veranderingen optreden in dit godsconcept.

7.7.1.1 'God' en de leerlingen van de Juliana van Stolbergschool

In deze paragraaf richten wij onze aandacht op de leerlingen van de Juliana van Stolbergschool. In groep zes is van de hele onderzoekspopulatie een algemeen godsconcept geformuleerd. Daarin staat bovenaan de aanwezigheid van God, altijd en overal.

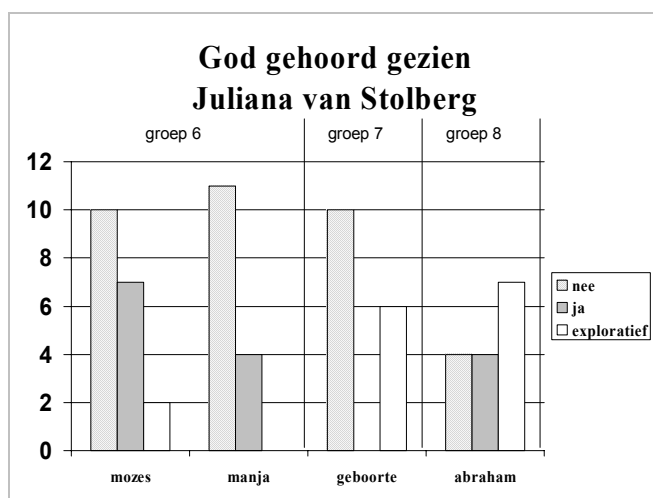
In de verhalen uit de godsdienstige traditie, naar aanleiding waarvan met de kinderen over God is gesproken, is het al dan niet aanwezig zijn van God voor de kinderen niet aan de orde. Hij is er, want in het verhaal klinkt Zijn stem. Tweederde van de kinderen is de mening toegedaan dat de verhalen echt gebeurd zijn, maar denkt tegelijkertijd dat dergelijke gebeurtenissen nu niet meer kunnen gebeuren (zie figuur 21). Bij de beoordeling van het al dan niet echt gebeurd zijn, en of het nu zou kunnen gebeuren, hanteren de kinderen vaak concrete criteria, zoals 'dat Mozes meteen trouwt met die vrouw dat kan niet', en: 'een engel kan niet zomaar uit de lucht komen vallen'.



figuur 21: De reactie op de vragen 'Is het verhaal echt gebeurd?' en 'Kan het verhaal nu gebeuren?'. Voor alle respondenten van de Juliana van Stolbergschool, getotaliseerd over alle onderzoeksinstrumenten

Het Manja-verhaal beoordelen de kinderen op dezelfde manier. Ook bij dat verhaal concluderen kinderen op grond van concrete argumenten of het verhaal al dan niet echt gebeurd kan zijn, zoals: ‘dat van die stoere jongens, dat geloof ik niet’. God speelt in dat verhaal volgens hen geen rol.

In de basisschoolperiode vindt er een verandering plaats in de mogelijkheid die kinderen van de Juliana van Stolbergschool zien om God op een andere manier te ervaren, dan om Hem direct te horen of te zien. Aanvankelijk, in groep zes, zijn de meeste kinderen van mening dat Gods stem niet te horen is in geval van doofheid. In groep zeven zeggen de kinderen dat God zich in het verhaal laat vertegenwoordigen door een engel, die in deze tijd niet te zien is, maar wel op een andere manier te ervaren, bijvoorbeeld als een groot licht. In groep acht zijn aanmerkelijk minder kinderen van mening dat de stem van God in geval van doofheid niet te horen is. Een groot deel van de kinderen zegt dan dat Gods stem ook op een andere manier te ervaren is, bijvoorbeeld als stem in je hart. In figuur 22 is die verandering voor de hele onderzoekspopulatie in beeld gebracht. Wij zien tegelijkertijd een toename van het zoeken naar andere vormen van horen en zien, dan direct via de zintuigen van oren en ogen. Dat verschil is het duidelijkst zichtbaar bij het Abraham-verhaal. In figuur 22 zien wij dat er in de loop van de jaren behalve een afname in het aantal ja-zeggings, een toename is in het aantal leerlingen dat alternatieven exploreert.



figuur 22: De reactie op de vraag: ‘Is God te horen/te zien?’. Voor alle respondenten van de Juliana van Stolbergschool, in fase 1 van het onderzoek.

Een enkel kind noemt het feit dat God luistert naar Mozes, en hem Aäron als hulp geeft. Alle kinderen zijn van mening dat hoe dan ook aan de stem gehoorzaamd wordt, zowel in het Mozes- als in het Manja- als in het Abraham-verhaal. De regels die gelden in het alledaagse leven worden door drie kinderen als van God gegeven beschouwd.

Regels in het sociale verkeer zien de leerlingen niet zozeer als regels van God, maar meer als regels van ouders en de meester. Zij zijn degenen die sancties uitoefenen bij overtreding ervan. Van ouders en de meester is ook de beloning te verwachten in het geval je je houdt aan de regels.

Aan het einde van de basisschool zou het godsconcept van de kinderen van de Juliana van Stolbergschool als volgt kunnen worden beschreven:

In verhalen is God aanwezig, soms vertegenwoordigd door een engel, maar niet in deze tijd.
 De mens kan God niet direct zien of horen.
 De mens kan God ervaren als een stem in het hart, ook in deze tijd.
 Sommige sociale regels zijn afkomstig van God.
 Over het algemeen bepalen ouders en/of de meester de regels;
 zij zijn het ook die straffen en belonen.

In het vervolgonderwijs is godsdienst voor de meeste in het onderzoek participerende leerlingen belangrijk, voor de één meer dan voor de ander. Spontaan noemen zij het echter niet in hun zelfbeschrijving in het eerste jaar van het vervolgonderwijs. Dat ligt anders in het derde jaar van het vervolgonderwijs, dan noemen enkele wel hun godsdienstige oriëntatie als deel uitmakend van hun beeld dat zij van zich zelf hebben. Geen enkele oud-leerling van de Juliana van Stolbergschool zegt godsdienst onbelangrijk te vinden, noch in het eerste noch in het derde jaar van het vervolgonderwijs. Niet het kunnen horen of zien van God, of Zijn straffen of belonen, maar wie Hij is, heeft de aandacht van deze leerlingen. Zij noemen God de Schepper, Hij is Groot en betekent alles voor hen, Hij is als een Vriend. Het godsconcept zou aan het einde van tweede fase van het onderzoek als volgt beschreven kunnen worden:

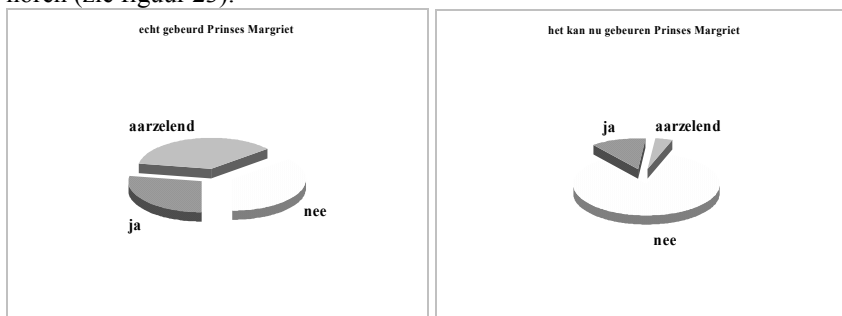
God is Geest.
 Hij is de Schepper.
 Hij is groot, Hij betekent alles voor me.
 Hij is als een vriend.

Zes jaar na het verlaten van de basisschool is er van de vier op dat moment nog participerende jong-volwassenen één oud-leerling van de Juliana van Stolbergschool voor wie God(sdienst) geen betekenis heeft naar eigen zeggen; voor de drie anderen heeft Hij wel betekenis, zij het dat het voor alle drie verschillend ligt.

7.7.1.2 'God' en de leerlingen van de Prinses Margrietschool

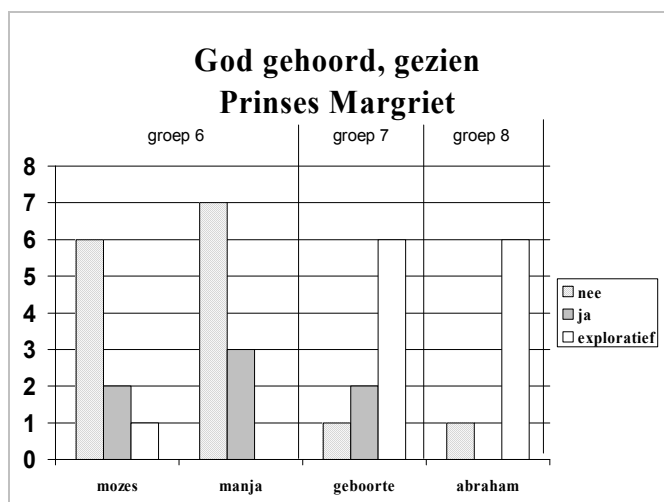
Zoals wij in de vorige paragraaf de leerlingen van de Juliana van Stolbergschool centraal hebben gesteld, zo doen wij dat in deze paragraaf met de leerlingen van de Prinses Margrietschool. Ook bij hen is het uitgangspunt het algemene godsconcept zoals wij dat in groep 6 voor alle respondenten geformuleerd hebben. In wat nu volgt zullen we zien of, en zo ja op welke manier, er sprake is van een verandering in het godsconcept van deze leerlingen in de loop van de onderzoeksfases.

In de verhalen die de kinderen uit de godsdienstige traditie horen op school is God aanwezig. Daarover aarzelen de leerlingen van de Prinses Margrietschool niet. Ongeveer de helft van de leerlingen gelooft dat de verhalen echt waar zijn; de andere helft echter is van mening dat dat niet het geval kan zijn. Een veel groter deel van de leerlingen is van mening dat de gebeurtenissen uit de verhalen nu niet kunnen plaatsvinden. Concrete aspecten uit de verhalen geven de doorslag bij het beoordelen van het al dan niet kunnen gebeuren van het verhaal. Dat is ook zo bij het Manja-verhaal, waarvan eveneens de helft van de leerlingen van mening is dat het verhaal niet waar is, en waarin zij niet de presentie van God horen (zie figuur 23).



figuur 23: De reactie op de vragen ‘Is het verhaal echt gebeurd?’ en ‘Kan het verhaal nu gebeuren?’ Voor het totaal aantal respondenten van de Prinses Margrietschool, getotaliseerd over alle onderzoeksinstrumenten.

De meeste leerlingenuit groep zes van de Prinses Margrietschool vinden dat Gods stem niet te horen is in geval van doofheid. Een aantal kinderen ziet in groep zeven de engel als een vertegenwoordiger van God. Een engel, die in een verhaal te herkennen is aan vleugels, maar die in deze tijd niet te zien is, al was het alleen maar omdat een engel zich exclusief aan één persoon toont. Een paar kinderen denkt dat een engel op een andere manier te ervaren is, bijvoorbeeld als een groot licht. In groep acht is dat veranderd. Verreweg de meeste leerlingen zeggen dat God zien of horen een innerlijke ervaring kan zijn, een soort innerlijke stem.



figuur 24: De reactie op de vraag: 'Is God te horen/te zien?' voor alle respondenten van de Prinses Margrietschool, in fase 1 van het onderzoek.

Geen enkele leerling legt de relatie met God tussen regels in de onderlinge verhoudingen van kinderen op school en tijdens het spelen. Het zijn de ouders die de regels handhaven, en met straf of beloning reageren op gedrag van de leerlingen.

Aan het einde van de basisschool zou het godsconcept van de kinderen van de Prinses Margrietschool als volgt beschreven kunnen worden:

In de gebeurtenissen in de verhalen is God aanwezig, soms als een engel.
nu kan dat niet meer zo zijn.
De mens kan God niet rechtstreeks zien of niet horen.
Soms kan de mens God ervaren als een innerlijke stem, dat kan ook in deze tijd.
Ouders en leerkrachten stellen regels; zij straffen en belonen.

In het vervolgonderwijs is godsdienst voor twee leerlingen van de Prinses Margrietschool niet belangrijk, voor de andere negen leerlingen wel. Het moment van het avondgebed is daarvoor het meest genoemd. Zij noemen het niet uit zichzelf bij de beschrijving die zij van zichzelf geven in het eerste jaar na het verlaten van de basisschool; een enkeling doet dat wel in het derde jaar van het vervolgonderwijs. In het derde jaar van het vervolgonderwijs is God(sdienst) belangrijk voor vier oud-leerlingen van de Prinses Margrietschool. Aan het einde van de tweede fase van het onderzoek kunnen wij het godsconcept als volgt omschrijven:

God is de Schepper.
Hij is groot.
Hij is de God van verhalen.

Zes jaar na het verlaten van de basisschool ervaren alledrie dan nog aan het onderzoek participerende leerlingen een zekere betrokkenheid op God(sdienst).

Wij hebben gezien dat er bij de leerlingen van beide scholen gedurende de onderzoeksperiode een verandering optreedt in woorden die zij gebruiken als zij vertellen over wat zij denken ten aanzien van God. Overeenkomstig onze derde onderzoeksvraag willen wij in de volgende paragraaf, aan de hand van een concrete onderzoeksbiografie, bekijken welke aanwijzingen wij kunnen vinden omtrent de mogelijke rol die de achtergrondvariabelen spelen. Wij brengen daartoe Louisa bij wijze van voorbeeld in beeld.

7.7.1.3 Louisa 'in beeld'

Van alle respondenten is een onderzoeksbiografie samengesteld. Wij zullen in algemene zin bekijken wat de onderzoeksgegevens ons zeggen in relatie tot het geslacht van de respondenten, de cognitieve ontwikkeling, de godsdienstige traditie en de aard van de primaire socialisatie en het zelfbeeld. Dit zullen wij doen aan de hand van fragmenten uit Louisa's onderzoeksbiografie, waarin de achtergrondvariabelen, zoals wij die in de derde onderzoeksvraag genoemd hebben, naar voren komen.

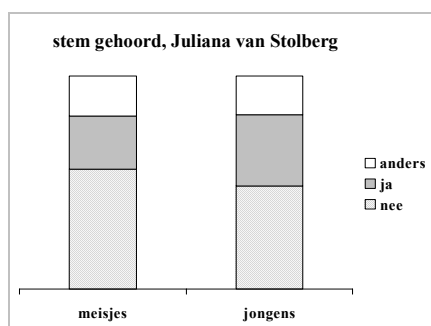
geslacht

In groep acht schrijft Louisa:

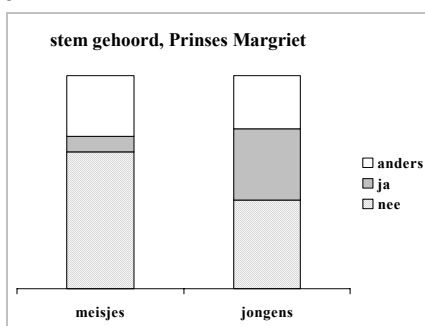
Ik ben Louisa. Ik ben een meisje. Mijn hobby is Tenissen. Ik zat eerst op Turnen. Maar ik ben er afgegaan. Ik heb zwart bruin haren. en ik heb bruine ogen. Elke dinsdag ga ik naar de meidenclub het is daar erg leuk. We hebben twee melige jufrouws. Eentje heet Karin en de andere Ivonne. Verder heb ik mijn vader en Moeder 2 zussen en 1 broer en ik natuurlijk we zijn met ons zessen in het hele huis. Wij hebben ook een huisdier een poes die heet snoepie. Verder in mijn vrije tijd ga ik naar het dorp om te winkelen met me vriendin. We beleven altijd wel wat. Soms ben ik kattig. heel soms hoor.

In groep acht zegt ze over de engel: 'die geeft boodschappen door van God'. Abraham zou het gedaan hebben 'want God heeft het gezegd', maar constateert ze opgelucht 'een engel zei opeens dat het niet hoefde'. Als Abraham doof was geweest had hij die stem 'in zijn gedachten of zo' gehoord.

Met deze laatste uitspraak geeft Louisa aan dat het horen van Gods stem op een andere manier kan dan met je oren. Ze gebruikt een soortgelijke manier van verwoorden in groep zes over de stem van het Manja-verhaal. De jongens in de onderzoekspopulatie laten iets vaker dan de meisjes zien dat zij op zoek zijn naar een oplossing voor het probleem van de doofheid. In hun exploratiegedrag tasten zij de grenzen af van de concrete mogelijkheden, en wisselen van interpretatiekader naar metaforische uitdrukkingen. De jongens verwoorden vaker dat de stem dan 'in je hart' kan klinken, of 'dat je dat denkt'. Ongeveer de helft van de jongens uit de onderzoekspopulatie maakt een dergelijke opmerking, tegenover een derde van de meisjes. Deze zeer geringe verandering ten opzichte van het horen van de stem wordt zichtbaar vanaf groep zeven, en is op de Prinses Margrietschool iets duidelijker dan op de Juliana van Stolbergschool (zie figuur 25 en 26).



figuur 25: De reactie op de vraag: 'Kun je een stem horen als je doof bent?' meisjes en jongens, Juliana van Stolbergschool.



figuur 26: De reactie op de vraag: 'Kun je een stem horen als je doof bent?' meisjes en jongens, Prinses Margrietschool.

In het verhaal over de nieuweling legt Louisa geen verband met God; het is niet God die tussenbeide komt om de nieuweling geaccepteerd te krijgen in de klas. Haar nieuwe klasgenoten, die haar eerst links laten liggen, schieten haar te hulp, en zo worden ze vrienden.

In de alledaagse gebeurtenissen, zoals onder meer in de schrijfpdracht in groep zeven en tijdens het tweede foto-interview in groep acht ter sprake komen, legt Louisa een relatie met de regels die in de koran staan. Samenspelen moet 'dat staat in de koran'; stelen mag niet 'van God'.

Op de Juliana van Stolbergschool zijn echter niet alle kinderen van mening dat je samen moet spelen. Op deze school laat eenderde van de leerlingen een nieuweling, zeker in eerste instantie, niet meespelen. Vaak uiteindelijk wel, maar pas na tussenkomst van de meester. Op zijn gezag krijgt de nieuweling een plaatsje in de groep. Van de Prinses Margrietschool maken alle kinderen plaats voor de nieuweling en wordt zij opgenomen in de groep. Voor de meeste kinderen maakt het wel uit of het kind van hetzelfde of van het andere geslacht is. De actieve inspanning om het nog onbekende kind in de groep op te nemen is groter bij kinderen van hetzelfde geslacht.

cognitieve ontwikkeling

In groep zes zegt Louisa:

'God kan alles', en 'Hij is heel groot'. God is volgens haar altijd aanwezig, bij elk mens, 'Hij zit altijd op je schouder en heeft een boekje en schrijft op wat je goed en slecht hebt gedaan'. God hoort alle mensen die bidden 'omdat God ons wil horen, Hij is heel groot'. Wat je bidt gebeurt soms 'vooral als je er altijd om vraagt dan doet God het wel'.

De mensen kunnen God niet zien en niet horen, 'God praat alleen tegen engelen'. Louisa zegt dat je niet kunt merken dat God er is, 'dat weet je gewoon van andere mensen'.

Mozes zou allemaal vuur gezien hebben, zegt Louisa nadat zij het Mozes-verhaal gehoord heeft. Mozes doet wat hem opgedragen wordt 'omdat het moet, hij moet altijd naar God luisteren'. Als Mozes doof was geweest had hij die stem ook

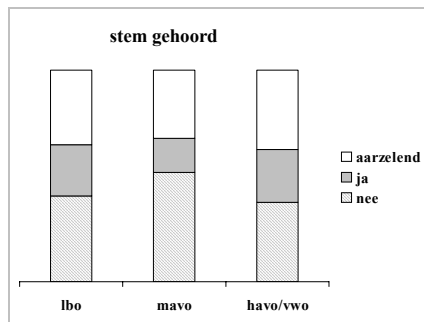
kunnen horen ‘God kan alles, maar in je gedachten, dan kun je het toch horen’. Het verhaal van Mozes is echt gebeurd, maar zou nu niet kunnen gebeuren ‘alleen maar vroeger, alleen maar met de mensen die toen in de woestijn waren’. In het Manja-verhaal hoort ze niet de stem van God. Volgens haar is die stem iets ‘het zit gewoon in je hart’.

De mens moet God gehoorzamen. God schrijft op wat je goed en wat je fout hebt gedaan. God heeft bijvoorbeeld gezegd dat je je drie keer moet wassen voor het bidden en dat moslimse vrouwen een hoofddoek moeten dragen.

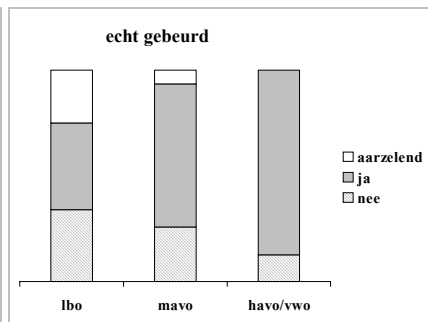
In groep zeven zegt Louisa dat de engel uit het geboorteverhaal namens God komt, omdat God zelf niet gezien wil worden door de mensen. De engel doet wat God zegt. Het geboorteverhaal is vroeger echt gebeurd ‘dat was vroeger’, maar zou nu niet kunnen gebeuren, volgens Louisa.

Gedurende de basisschoolperiode speelt de cognitieve ontwikkeling bij de leerlingen uit onze onderzoeksgroep geen waarneembare rol, als het gaat om het kunnen horen of zien van God in de verhalen (figuur 27). Gods stem is niet te horen als je doof bent, zegt ongeveer de helft van de leerlingen, maar God is wel bij machte om Zijn stem te laten horen. Louisa oppert in groep zeven de mogelijkheid van het ‘horen’ in je hart. Andere leerlingen tasten die mogelijkheid in groep acht af.

Cognitieve ontwikkeling speelt ook geen rol als de leerlingen wordt gevraagd of gebeurtenissen uit de verhalen nu zouden kunnen gebeuren. Wel als zij bedenken of het verhaal echt waar is. Ongeveer de helft van wat later de lbo-leerlingen zullen zijn, acht de verhalen uit de godsdienstige traditie niet geloofwaardig; volgens hen zijn deze verhalen niet echt gebeurd. De latere mavo- en havo/vwo-leerlingen zeggen veel vaker dat de verhalen echt gebeurd zijn. Van de havo/vwo-leerlingen is er geen enkele leerling die zegt dat de verhalen niet echt gebeurd kunnen zijn (zie hieronder figuur 28).



figuur 27: De reactie op de vraag: ‘Is de stem gehoord?’, verhoudingsgewijs voor lbo-, mavo- en havo/vwo-leerlingen



figuur 28: De reactie op de vraag: ‘Is het verhaal echt gebeurd?’ verhoudingsgewijs voor lbo-, mavo- en havo/vwo-leerlingen

De verhalen over Hem zijn ‘echt waar’ omdat zij deel uitmaken van de godsdienstige traditie, en later ook omdat anderen, waaronder voor hen ‘*significant others*’, belangrijke personen uit hun omgeving, er over praten. Ook daarin verschillen deze beide groepen leerlingen niet van elkaar.

Beide groepen tonen een grote diversiteit in hun spreken over God in de periode na de basisschool. Onder de lbo/vmbo/mavo leerlingen komt het voor dat God tot een herinnering wordt, bij de havo/vwo-leerlingen is dat niet het geval.

godsdienstige traditie en primaire socialisatie

Uit het eerste foto-interview met Louisa noteren wij het volgende:

Ze gaat soms met haar vader mee naar de moskee. Haar vader gaat elke dag, haar moeder bidt thuis. Zij zelf gaat naar de moskee om dingen te leren, en thuis bidt ze.

Ze kan precies opnoemen hoe de rituele reiniging dient te gebeuren.

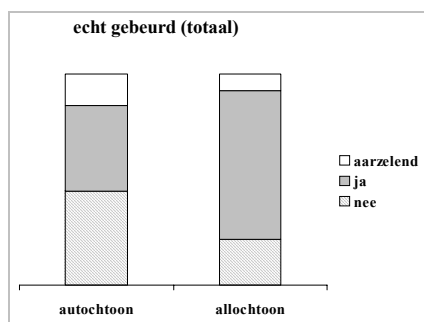
Ze weet van de kerk dat daar over Jezus verteld wordt, en dat de mensen die er naar toe gaan in God geloven. Ze denkt dat mensen elke dag naar de kerk gaan, en dat het voor kinderen niet leuk is.

Bijbel en koran zijn allebei boeken waar ‘woordjes van God’ in staan, op een manier die ‘een beetje precies hetzelfde’ is.

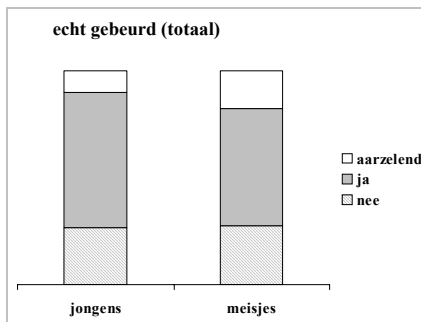
De godsdienstige traditie waarin de socialisatie van de leerlingen volgens eigen zeggen en volgens hun moeders plaatsvindt, valt onder onze groep respondenten samen met het onderscheid tussen allochtone en autochtone leerlingen. De allochtone leerlingen krijgen allemaal een islamitische opvoeding; bij de autochtone leerlingen zien wij meer of minder duidelijk aspecten van een christelijk opvoeding terug. Bij de christelijke leerlingen is vaker sprake van een vrije opvoeding, dan dat bij de islamitische leerlingen het geval is. De meeste van de christelijke gezinnen zouden wij gesecculariseerde gezinnen kunnen noemen. In de gesloten allochtone gezinnen zien wij één van de kenmerken van een migrantencultuur terug, namelijk dat men in den vreemde meer gaat hechten aan wat van thuis is.

De godsdienstige traditie waarin de leerlingen thuis zijn opgevoed speelt een rol in de manier waarop kinderen over God spreken, en de manier waarop God(sdienst) een plaats krijgt in het leven van de leerlingen. Godsdienst wordt concreet door de regels voor het dagelijks leven, die kinderen ervaren als van God gegeven, of als behorend tot de godsdienst. Deze voorschriften spelen een rol bij het zich eigen maken van de godsdienst, en het belangrijk gaan vinden van God(sdienst) in het eigen leven. Dat blijkt uit de antwoorden die de inmiddels oud-leerlingen geven, drie en zes jaar na het verlaten van de basisschool. Ook de open houding van de moeders ten opzichte van de Nederlandse samenleving vertoont samenhang met het zich eigen maken van de godsdienst door de oud-leerling.

Allochtone leerlingen die een islamitische opvoeding krijgen zijn uitgesprokener dan autochtone leerlingen in hun reactie op de vraag of de verhalen uit de godsdienstige traditie echt gebeurd zijn. Zij reageren met een grotere stelligheid positief op die vraag (zie hieronder figuur 29). Datzelfde geldt voor de vraag of dergelijke gebeurtenissen in de huidige tijd kunnen plaats vinden. Meisjes zijn hierin iets minder stellig dan jongens (zie hieronder figuur 30).

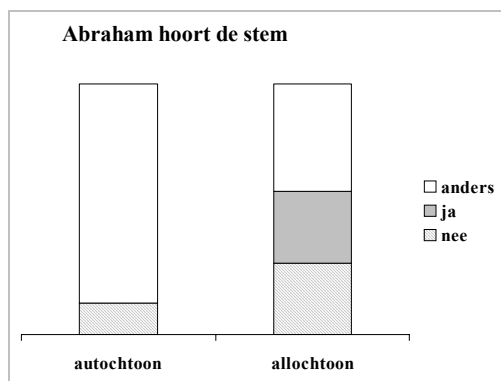


figuur 29: De reactie op de vraag: 'Is het verhaal echt gebeurd?' naar etniciteit/godsdienst.



figuur 30: De reactie op de vraag: 'Is het verhaal echt gebeurd?' naar geslacht.

Over het algemeen zoeken en vinden leerlingen, die in meer of mindere mate in de christelijke traditie gesocialiseerd zijn, dat zijn in ons onderzoek de autochtone leerlingen, méér dan moslimse leerlingen, in ons onderzoek de allochtone leerlingen, een oplossing voor wat zij als probleem gaan ervaren met betrekking tot het kunnen horen van Gods stem. Gedurende de basisschoolperiode ontwikkelt zich een sensitiviteit om Gods stem op een andere manier te 'horen'. Autochtone leerlingen hebben wat dit betreft een sterkere neiging tot exploratief gedrag (zie fig. 31).



figuur 31: De reactie op de vraag: 'Kan Abraham de stem horen als hij doof is?' verhoudingsgewijs voor autochtone (christelijke) en allochtone (moslimse) leerlingen.

In onze onderzoekspopulatie krijgen de allochtone kinderen een islamitische opvoeding. De autochtone ouders geven in meer of mindere mate vanuit de christelijke traditie vorm aan de opvoeding. Wij vinden in onze

onderzoeksresultaten een verschil tussen allochtone en autochtone leerlingen wat betreft het ervaren van het problematische ten aanzien van het 'horen' van Gods stem. Zij worden zich bewust van een onmogelijkheid, zoals zij die tevoren niet gesignaleerd hadden. Autochtone kinderen reageren op die ervaring vaker met zoekgedrag dan allochtone leerlingen. Zij beginnen met het exploreren van het denkkader waarbinnen zij tot aan dat ogenblik hun denkhandelingen verrichten. Dit verschil tussen allochtone en autochtone jongeren lijkt gedurende ons onderzoek in de loop der jaren niet te verdwijnen. Alhoewel men dit wel zou kunnen verwachten, redenerend vanuit de genetisch structuralistische ontwikkelingspsychologie van Piaget, waarbij de inhoud van het denken losstaat van de structuur.

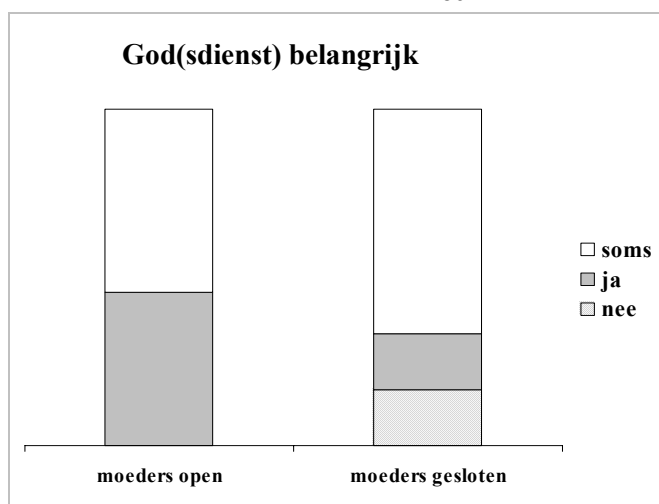
Zes jaar na het verlaten van de basisschool vertelt Louisa dat haar godsdienst veel voor haar betekent: 'Als ik de koran hoor krijg ik tranen in mijn ogen'. Ze begrijpt niet dat iemand niet in God zou kunnen geloven. Louisa toont een sterke positieve betrokkenheid op de uitspraak 'Ik heb zelf de keuze gemaakt om te bidden, en nu doe ik het nog steeds'. Ze ervaart het als erg positief dat haar ouders haar nooit gedwongen hebben om iets aan godsdienst te doen.

Ook een sterke betrokkenheid, maar dan negatief gekleurd, heeft ze bij de uitspraak 'Ik ben er eigenlijk wel klaar voor om de hoofddoek te dragen'. Het gaan dragen van de hoofddoek houdt haar erg bezig ten tijde van het dialogisch interview. 'Wat zullen de mensen zeggen, dat is een belemmering om het te doen'.

Moslimleerlingen en christelijke leerlingen verschillen in hun spreken over God. Bij christelijke leerlingen komt de term 'vriend' voor. In het persoonlijke leven is God, ook al wordt Hij een vriend genoemd, echter voornamelijk aanwezig als een herinnering uit verhalen. Dat ligt voor de moslimleerlingen anders. Het vervullen van de dagelijkse religieuze plichten maakt dat God in hun leven aanwezig is en betekenis krijgt. Zij noemen Hem vaker 'de Schepper'.

In het eerste jaar van het vervolgonderwijs zeggen negen van de drieëntwintig leerlingen dat godsdienst voor hen belangrijk is in het dagelijks leven. Slechts twee leerlingen zeggen op dat moment dat het geen rol speelt in hun leven. Veel leerlingen zeggen dat God soms belangrijk is, bijvoorbeeld bij het avondgebed. De meeste autochtone leerlingen zeggen dat. Er lijkt een relatie te bestaan met de houding van de moeders (zie figuur 32).

De Juliana van Stolbergschool telt onder de onderzoekspopulatie meer moeders die zich open opstellen ten opzichte van de Nederlandse samenleving. Tweederde van de moeders heeft een open houding, eenderde is gesloten. Op de Prinses Margrietschool heeft de helft van de moeders een open, en de andere helft een gesloten houding.



figuur 32: De reactie op de vraag naar de plaats van godsdienst in het eigen leven van de respondenten, verhoudingsgewijs naar houding van de moeder.

zelfbeeld

In de onderzoeksbiografie hebben wij van Louisa het volgende vastgelegd met betrekking tot haar zelfbeeld:

In groep acht: Ik ben Louisa. Ik ben een meisje. Mijn hobby is Tenissen. Ik zat eerst op Turnen. Maar ik ben er afgegaan. Ik heb zwart bruin haren. en ik heb bruine ogen.

In haar zelfbeschrijving neemt Louisa godsdienst niet op, en ook geen verwijzing naar etniciteit.

In het eerste jaar van het vervolgonderwijs: Ik ben Louisa, Ik zit op het (naam van de school). Ik woon in Ede. Ik woon in de (naam van de straat). Ik vind het belangrijk om een goede moslim te zijn, een goed mens, een goede dochter, en een goede vriendin. Ik vind het ook belangrijk dat ik goed kan leren. School en godsdienst zijn voor mij belangrijk.

In het derde jaar van het vervolgonderwijs: School is nu heel belangrijk voor me. Het is belangrijk voor later. Het heeft met je toekomst te maken, wat je later gaat doen. Ik wil een goede baan hebben, een goed leven. Ik wil graag kinderjuffrouw of kleuterjuf worden. Eerst de havo doen, dan de pabo. Ik zie mijzelf wel een beetje als voorbeeld voor de andere Marokkaanse kinderen, nu wil iedereen uit groep acht naar (naam van de school).

Alle kinderen, op één jongen na, hebben een positief zelfbeeld in groep acht. Dat beeld blijft zo in het eerste en het derde jaar van het vervolgonderwijs. Het zelfbeeld van de respondenten blijkt in ons onderzoek niet zodanig van elkaar te verschillen, dat het mogelijk is op grond daarvan onderscheiden groepen samen te stellen, waarvan wij de veranderingen in het godsconcept zouden kunnen vergelijken.

Bij het horen van het woord God denkt Louisa in vo-3 aan het feit dat Hij macht heeft, dat Hij groot is en belangrijk, dat je Hem moet respecteren. 'Ik zelf gebruik altijd de naam *Allah*, niet de andere namen'. 'God is alles voor mij', zegt Louisa. God is voor haar een deel van haar leven. Ze bidt elke dag, en omdat het op school niet kan, haalt ze thuis in. Ze zegt: 'Vroeger volgde ik de godsdienst en de regels omdat mijn vader het zei. Nu vind ik het goed om de godsdienst te volgen, gewoon omdat ik het zelf ook goed vind'. Ze vertelt dat ze nu nog geen hoofddoek draagt, maar 'in de toekomst ga ik dat nog wel doen'.

In haar zelfbeschrijving komt godsdienst niet voor. Wel als ze het heeft over de toekomst: 'Ik wil later wel trouwen, vanzelfsprekend met een moslim, niet persé een Marokkaan, wel een moslim'.

In de loop van het vervolgonderwijs blijkt bij een aantal allochtone leerlingen uit hun uitspraken een sterkere bewustwording van hun godsdienstige identiteit. Geen van de autochtone leerlingen neemt dat op enig moment in het vervolgonderwijs op in het zelfbeeld.

Wij hebben in het voorgaande de veranderingen in het denken van Louisa in beeld gebracht. Zij is hierbij niet opgevoerd als prototype van een moslimmeisje. Wij hebben haar beschreven als een kind waaraan voorbeeldmatig ontwikkelingen zijn te onderkennen zoals die kunnen plaats vinden bij een moslimmeisje in Nederland. Als Jackson op soortgelijke wijze zijn lezerspubliek met de uitspraken van een hindu-leerling confronteert, schrijft hij: *'This experience is not 'typical', (what is typical Hindu or Christian or Jew?), but it does give the flavour of Hindu life, and includes examples of some widely understood concepts ... and institutions ..., as well as group-specific points and her personal interpretations* (Jackson 1997, 68). Op soortgelijke wijze heeft de onderzoeksbiografie van Louisa als illustratie gediend om van de onderzoekspopulatie de veranderingen in het denken over God(sdienst) te beschrijven. Wij gaan in de volgende paragraaf op zoek naar een mogelijke structuur die aan de veranderingen in het denken ten grondslag ligt.

7.8 'God' in verandering

In de onderzoeksbiografieën vinden we de data voor het 'in beeld' brengen van de leerlingen, zoals wij dat in het voorgaande voor Louisa hebben gedaan. Van alle respondenten hebben wij op dezelfde wijze de veranderingen beschreven wat betreft hun denken ten aanzien van God. Op grond daarvan onderscheiden wij verschillende manieren waarop het denken ten aanzien van God verandert in de loop van de jaren van het onderzoek. Wij beschrijven die verschillende manieren hierna afzonderlijk voor de basisschoolperiode (fase 1 van het onderzoek) en voor het vervolgonderwijs (fase 2 en 3).

In groep zes, naar aanleiding van het Mozes-verhaal, zegt Louisa dat Mozes de stem ook gehoord zou hebben als hij doof was geweest, in zijn gedachten. Dat dat kan, schrijft zij toe aan de macht van God: 'God kan alles'. In het Manja-verhaal is de stem iets 'dat zit gewoon in je hart'. Zij denkt op dat moment niet verder door en legt geen associatie met Gods stem. Zoals vrijwel alle kinderen zegt

Louisa dat naar de stem geluisterd wordt, zowel in het verhaal uit de godsdienstige traditie als in het Manja-verhaal.

Gedurende de hele basisschoolperiode is Louisa van mening dat de verhalen uit de godsdienstige traditie echt gebeurd zijn, en haar argumentatie blijft daarin gelijk. Ze neemt de verhalen voor waar aan op gezag van de meester en van de koran.

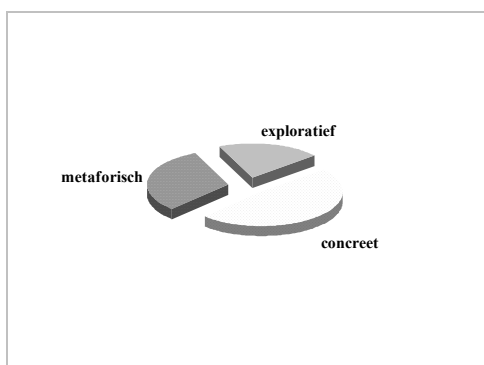
Haar denken verandert ten aanzien van het kunnen gebeuren van de verhalen in deze tijd. In groep zes baseert ze zich op de concrete omstandigheden waarin het verhaal speelt, en op grond waarvan het hier en nu niet kan. Het kan volgens haar alleen maar 'met mensen die in de woestijn waren'. In groep zeven geeft ze blijk van haar tijdsbesef, en zegt ze dat het nu niet kan gebeuren want 'dat was vroeger'. In groep acht worstelt ze met het probleem en antwoordt ze aarzelend: '... dat God nu roept .. God roept nu wel ... maar, nee, ik weet het niet'.

Louisa delen wij op grond van haar uitspraken in de basisschoolperiode, in bij de groep 'concreet'. In paragraaf 7.8.1 gaan wij nader op deze indeling in.

Zoals wij de veranderingen in het denken van Louisa beschreven hebben, zo hebben wij dat gedaan voor alle respondenten. Uit die beschrijvingen blijkt dat in de loop van de jaren van elkaar te onderscheiden veranderingstrajecten worden doorlopen. Wij zullen die in de volgende paragraaf beschrijven.

7.8.1 'God' in verandering op de basisschool

Uitgangspunt voor het signaleren van een verandering is het persoonlijk godsconcept in de subjectieve theologie van het kind, zoals hij dat verwoordt in groep zes. De uitspraken van het persoonlijk godsconcept vormen als het ware de mal die wij leggen op uitspraken over God die het kind doet op de basisschool, en later in het vervolgonderwijs. Wij onderscheiden, op grond van onze onderzoeksresultaten, verschillende manieren waarop het kinderlijk spreken over God verandert. Wij komen tot een indeling in drie groepen, waarmee wij de aard van de verandering aanduiden. Wij duiden de verandering in deze groepen aan met de termen 'concreet', 'exploratief', en 'metaforisch' (figuur 33). Wij geven daarmee aan dat het denken zich binnen dezelfde kaders blijft afspelen ('concreet'), dan wel dat het kind de mogelijkheden van die kaders gaat onderzoeken ('exploratief'); in het laatste geval doelt het begrip 'metaforisch' er op dat het kind het kader verder verruimt.



figuur 33: De verdeling van de respondenten in de basisschool over de groepen 'concreet', 'exploratief' en 'metaforisch'.

concreet

In de eerste plaats spreken de leerlingen over God als een mens. Zij kennen aan God menselijke kenmerken en (boven)menselijke mogelijkheden toe. God laat het voor straf onweten, alhoewel over de straf valt te onderhandelen. Als je veel goede dingen doet, haalt God Zijn hand over Zijn hart. Je houden aan de regels van de godsdienst, zoals regelmatig bidden, vasten en naar de kerk gaan, hebben een positieve invloed op God. In de ogen van de kinderen uit deze groep heeft God een stem en kan Hij spreken. God heeft kennelijk oren want volgens deze leerlingen kan Hij alle gebeden horen. Bij de vraag hoe het mogelijk is dat God iedereen kan horen, verwijst deze groep leerlingen naar de almacht van God. Volgens hen zorgt God er voor dat je kunt horen voordat Hij spreekt. Gevraagd naar het 'waar gebeurd zijn' van de verhalen beroepen de kinderen zich op een externe autoriteit, zoals bijvoorbeeld de bijbel of de koran, of de meester die erover verteld heeft. Nu zou zoiets, de concrete gedachtegang volgend van deze kinderen, niet kunnen gebeuren omdat er bijvoorbeeld geen woestijn is, of geen berg. De manier van denken van deze kinderen verandert niet. Wij duiden deze groep aan met 'concreet'. Dit is verreweg de grootste groep; zij bestaat uit tien van de negentien leerlingen van de Juliana van Stolbergschool, en vier van de tien leerlingen van de Prinses Margrietschool.

exploratief

Een tweede groep bestaat uit kinderen die, evenals de kinderen uit de eerste groep, God zien als een mens. Kenmerkend voor het denken van deze groep kinderen is dat zij op creatieve wijze een oplossing zoeken voor het probleem waarvoor zij zich geplaatst zien wanneer de onderzoeker hen vraagt hoe het mogelijk is dat God alle gebeden kan horen. Hun reactie verschilt van de eerste groep, omdat zij op zoek gaan naar een oplossing voor dit probleem. Zij blijven in het zoeken naar een oplossing doordenken op God als mens, en de menselijke mogelijkheden die daarbij horen. Eén van de kinderen uit deze groep zegt bijvoorbeeld dat God over een bandrecorder beschikt waarop Hij gebeden opneemt, zodat Hij die op een later tijdstip kan weer kan afspelen. Bij deze groep past ook het zoeken naar andere zintuigen die informatie kunnen opvangen, zoals

de ogen waarmee het stralende licht van de engel te zien is. Deze kinderen maken een onderscheid tussen wat vroeger kon en wat nu niet meer kan. De verhalen zijn echt gebeurd, want vroeger konden dat soort dingen. Nu niet meer, en bij deze groep hangt dat van concrete externe omstandigheden af, zoals het ontbreken van de woestijn, de berg of een engel. Maar ook het zoeken naar omstandigheden of voorwaarden waaronder het wél zou kunnen. Omdat de activiteit van de creativiteit en de verbeelding zo duidelijk aan het werk is bij deze groep noemen wij haar ‘exploratief’. Deze groep bestaat uit twee leerlingen van de Juliana van Stolbergschool en vier van de Prinses Margrietschool.

metaforisch

Ook in de derde groep leerlingen staat het spreken over God als mens centraal. Daarin verschilt de aard van de verandering in het denken over God van deze groep niet van de eerste twee groepen. Ook zij dichten God oren toe, zodat Hij de mensen kan horen. Ook zij zeggen dat God een stem heeft om te spreken. Zij verschillen echter wel van de eerste twee groepen in de manier waarop zij een oplossing zoeken voor het probleem van de (on)mogelijkheid om Gods stem te horen in geval van doofheid. De eerste groep beroept zich op de Almacht van God en verwacht dat God de situatie kan veranderen, Hij kan Mozes bijvoorbeeld laten horen. De tweede groep zoekt op het concrete niveau naar een oplossing. Als de situatie maar anders was dan zou het wel kunnen. Als hier maar een woestijn, een hut, een berg was, dan zouden dergelijke gebeurtenissen als uit de verhalen ook hier kunnen plaatsvinden. De derde groep exploreert nieuwe mogelijkheden bij de mens zèlf om te ‘horen’, en vindt die in ‘een stem in je hart’, ‘een stem in je hersenen’, en ‘een gevoel van binnen’. De verhalen zijn echt gebeurd, volgens deze laatste groep kinderen. Dat het nu niet meer kan, heeft te maken met de andere gezindheid van de mensen. Er zijn nu geen mensen meer die zo geloven dat zij er aan kunnen denken dat het God is die spreekt. Voor deze groep kinderen gebruiken wij de term ‘metaforisch’. Deze groep bestaat uit zeven leerlingen van de Juliana van Stolbergschool en twee van de Prinses Margrietschool.

Veranderingen in het denken van de leerlingen gaan door in het vervolgonderwijs. Dat blijkt uit de onderzoeksresultaten van de tweede fase van het onderzoek. Die resultaten presenteren wij in de volgende paragraaf.

7.8.2 ‘God’ in verandering in het vervolgonderwijs

Louisa toont zich in het basisonderwijs gehoorzaam aan geldende regels, die ze in groep acht beschouwt als van God afkomstig. In het vervolgonderwijs zegt ze over die regels: ‘Ik volgde vroeger de (godsdienstige) regels omdat mijn vader het zei. Maar nu vind ik het goed om ze te volgen, gewoon omdat ik het zelf ook goed vind. Het is nog wel zo dat mijn vader het zegt, maar ik vind het zelf ook goed om te doen’. Voor Louisa blijft het gezag van de ander, in dit geval haar vader, belangrijk, zoals dat ook op de basisschool het geval was. Wel wordt in het derde jaar van het vervolgonderwijs zichtbaar dat ze de regels internaliseert tot haar eigen overtuiging. Dat blijkt zes jaar na het verlaten van de basisschool nog sterker het geval te zijn, alhoewel ook dan in de vorm van een *‘tyranny of the they’* de gerichtheid op het gezag van anderen aanwezig is. Ze vertelt dat ze zelf

de keuze heeft gemaakt om te bidden, en bijna om de hoofddoek te gaan dragen. Ze noemt zichzelf niet expliciet moslim, maar als kenmerk van haar vriend zegt ze wel: 'Hij is moslim!'.

Bij de beschrijving van hetgeen de respondenten zeggen over God in de jaren in het vervolgonderwijs is met name gelet op de woorden die elke oud-leerling invult¹³³ als associaties bij 'God'. Daarnaast is gekeken naar de manier waarop de respondent refereert aan de godsdienstige traditie. En als laatste hebben wij in onze beschrijving de manier betrokken waarop de godsdienstige traditie een plaats heeft in het leven van de jongere.

De associaties die de drieëntwintig leerlingen in het eerste jaar van het vervolgonderwijs geven bij het woord 'God' zijn zeer divers. Zeven kinderen verwijzen naar de godsdienstige regels, zoals het bidden, regelmatig moskee- en kerkbezoek, en het dragen van een hoofddoek. Twee kinderen verwijzen naar verhalen over God, zoals de verhalen over de discipelen, de verhalen over Jezus en engelen, en de wonderverhalen. Eén oud-leerling verwijst naar anderen voor wie God merkbaar belangrijk is. Er zijn twee kinderen die verwijzen naar het feit dat God van alle mensen houdt en vrede op aarde wil. Eén kind schrijft op dat Hij groot is, of de Schepper.

Ouders spelen voor de respondenten een grote rol in het leren en ervaren van de godsdienstige traditie. In het derde jaar van het vervolgonderwijs worden zij door de vijftien oud-leerlingen als belangrijke personen genoemd. Door hen leren zij de godsdienst kennen. Op de tweede plaats komt de meester die er over vertelt. De leerlingen hebben het 'van horen zeggen'.

De godsdienstige traditie krijgt een plaats in het leven van de leerlingen zelf, zo blijkt in het derde jaar van het vervolgonderwijs, bijvoorbeeld doordat zij zich de bijbehorende regels eigen hebben gemaakt en die hebben geïntegreerd in hun leven. Bidden neemt daarin een belangrijke plaats in. Kinderen die zelf aangeven 'weinig' of alleen 'heel soms' iets aan godsdienst te doen, noemen het gebed dan als één van de, weliswaar zelden vóórkommende, godsdienstige activiteiten. Wij duiden de manier waarop God(sdienst) een plek heeft in het denken van deze groep leerlingen aan met de term 'structuur'.

Een andere manier waarop God(sdienst) belangrijk is in het leven van de respondenten is doordat zij God ervaren als hun vriend, iemand bij wie ze alles kwijt kunnen, iemand die altijd bij hen is. De manier waarop jongeren in deze groep denken over God en godsdienst geven wij aan met het begrip 'inhoud'.

Voor éénderde van de leerlingen is God een herinnering in verhalen. Voor hen betekent God op dit moment, naar eigen zeggen, niets in hun persoonlijk leven. Hooguit heeft God betekenis omdat zij andere mensen kennen voor wie Hij belangrijk is. Voor hen is dat geen geldige reden bij het betrokken-zijn op God(sdienst). De term 'herinnering' gebruiken wij om deze groep jongeren aan te

¹³³ In het eerste jaar van het vervolgonderwijs hebben de kinderen een vragenlijst ingevuld, waarin hen ondermeer is gevraagd naar associaties bij het woord 'God'.

duiden voor wie het nadenken over God(sdienst) aanleiding is om daar in de verleden tijd over te spreken.

structuur

In de periode van het eerste jaar naar het derde jaar van het vervolgonderwijs zien wij dat de regels die bij de godsdienst horen een andere plaats gaan innemen in het leven van de pre-adolescenten. In deze drie jaren blijkt dat de leerlingen de godsdienstige regels gaan beschouwen als eigen regels die deel uitmaken van een zelf gekozen leefwijze. Het wordt van een plicht die geleerd is van, en gesanctioneerd is door, de ouders, en waaraan je voldoet omdat het zo hoort, tot een kenmerk van het eigen leven waarvoor een bewuste keuze is gemaakt. Alle moslimleerlingen voor wie God belangrijk is in het leven geven aan dat de godsdienstige regels, zoals het regelmatig bidden en het vasten, daarin zeer bepalend zijn. Wij gebruiken voor deze groep de term ‘structuur’. Deze groep bestaat uit vijf leerlingen van de Juliana van Stolbergschool en vier van de Prinses Margrietschool.

Hafiz is één van die leerlingen. Zes jaar na het verlaten van de basisschool zegt hij: ‘Wat in de koran staat dat moet je gewoon doen’. Zich daaraan houden geeft hem een sterk gevoel van eigenwaarde. De leefregels van de Islam zijn belangrijk voor hem, ‘Je kunt nergens ontsnappen’, zegt hij. In het derde jaar van het vervolgonderwijs zijn het de gebedsregels die God (*‘Allah’*) aanwezig laten zijn in het leven van Hafiz. In het dialogisch interview staat de uitspraak ‘Wat in de koran staat dat moet je gewoon doen’ centraal.

inhoud

Zes moslimleerlingen en twee christelijke leerlingen geven in het derde jaar van het vervolgonderwijs aan dat God voor hen belangrijk is als vriend, als iemand die voor hen zorgt. Wij duiden deze invulling van het godsconcept aan met ‘inhoud’. Deze groep bestaat uit vijf leerlingen van de Juliana van Stolbergschool en drie van de Prinses Margrietschool. Elsje is één van hen.

In het derde jaar van het vervolgonderwijs vertelt Elsje dat ze op dit moment niet zo veel aan godsdienst doet. Vroeger hield het haar meer bezig, maar nu denkt ze er niet zo veel aan. God is voor Elsje ‘Iemand bij wie je terecht kunt als je het verder aan niemand kwijt kunt’, en op die manier is Hij voor haar belangrijk. Het betekent verder niet zo veel voor haar, ‘Vroeger hield het me wel meer bezig, maar als je nu ook andere verhalen hoort ... nu even denk ik er niet zo veel aan, misschien wel weer als ik wat ouder word’.

Met deze laatste uitspraak loopt Elsje vooruit op wat uit de literatuur ook bekend is, namelijk dat religiositeit met het toenemen van de leeftijd ook weer in toenemende mate belangrijk wordt.

Voor de beide groepen ‘structuur’ en ‘inhoud’ is godsdienst geworden tot een oriëntatiekader en is het normerend in hun dagelijks leven.

herinnering

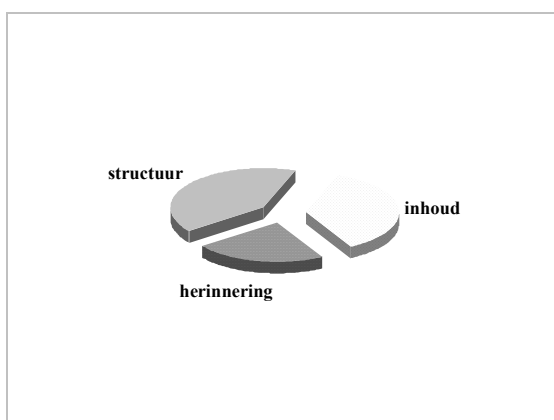
Voor de leerlingen voor wie God een herinnering uit verhalen is, ligt dat anders. Alhoewel zij een positieve betrokkenheid tonen op het religieuze, is het voor hen niet bepalend in hun leven. Voor vijf christelijke leerlingen is God een, al dan niet

goede, herinnering uit verhalen. Wij noemen deze manier van omgaan met God(sdienst) ‘herinnering’. Drie van deze leerlingen zitten op de Juliana van Stolbergschool, twee op de Prinses Margrietschool. Vincent is één van die jongeren.

‘Ik geloof er wel in, maar ik ben er niet dagelijks mee bezig’, zegt Vincent als jongvolwassene, zes jaar na het verlaten van de basisschool. ‘Vroeger vond ik het wel leuk om naar de kerk te gaan, die musical met kerst, een dagje uit, repeteren en zo, dat was altijd leuk’, herinnert hij zich.

Vincent toont overigens wel een sterke betrokkenheid op de uitspraken die hij in het dialogisch interview doet over God en geloven. Deze uitspraken tonen samenhang met uitspraken over personen op wie hij erg gesteld is (‘m’n baas is wel gelovig’), en werk waarin hij veel bevrediging vindt.

De verdeling van de drie groepen oud-leerlingen is hieronder weergegeven in figuur 34.

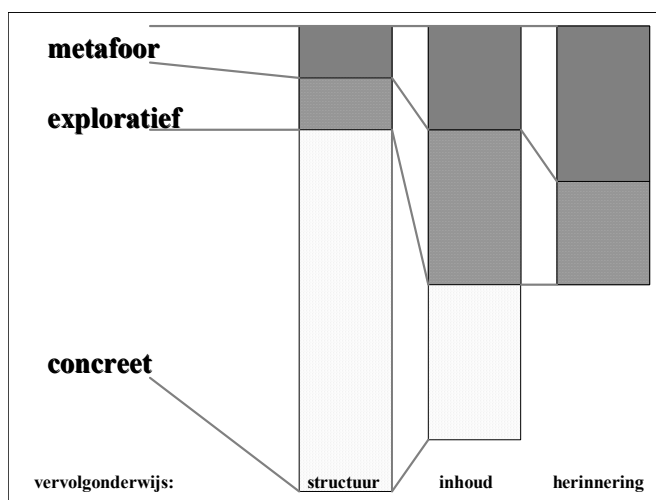


figuur 34: De verdeling van de groepen ‘structuur’, ‘inhoud’ en ‘herinnering’ over het totaal aantal oud-leerlingen van de beide scholen.

Als wij kijken naar de samenstelling van de groepen zoals wij die in het basisonderwijs onderscheiden hebben, en de groepen zoals die ontstaan rond de veranderingstrajecten in het vervolgonderwijs, dan valt ons het volgende op. Van de leerlingen waarvan in de basisschoolperiode het veranderingstraject is benoemd als ‘concreet’, vinden wij bij tweederde hun verandering in het vervolgonderwijs als ‘structuur’ aangegeven. De leerlingen die in de basisschool wat betreft de aard van de verandering bij de groep ‘exploratief’ of ‘metaforisch’ zijn ingedeeld, zijn in het vervolgonderwijs nauwelijks terug te vinden in het veranderingstraject ‘structuur’.

De kinderen waarvan in de basisschoolperiode de aard van de verandering als ‘exploratief’ of als ‘metaforisch’ is aangeduid, is in het vervolgonderwijs de verandering in het denken ten aanzien van God benoemd als ‘inhoud’ of

‘herinnering’. Eénderde van de jongeren waarvan de verandering in het denken ‘inhoud’ is genoemd, behoort in het basisonderwijs tot de groep kinderen waarvan de verandering is aangeduid met de term ‘concreet’. In de groep ‘herinnering’ is geen jongere die in het basisonderwijs tot de groep ‘concreet’ behoorde (zie figuur 35).



figuur 35: De veranderingstrajecten in het vervolgonderwijs gerelateerd aan de veranderingstrajecten in het basisonderwijs.

Nu de resultaten gepresenteerd zijn van de onderzoeksinstrumenten kunnen wij met behulp daarvan komen tot de beantwoording van onderzoeksvragen, zoals die aan het begin van dit onderzoek geformuleerd zijn. De volgende paragraaf is hieraan gewijd.

7.9 Conclusies en beantwoording van de onderzoeksvragen

Aan het eind van de jaren tachtig van de vorige eeuw vormde de aanvraag van moslim-ouders voor godsdienstonderwijs aan hun kinderen in de reguliere schooltijd het startpunt voor de ontwikkeling van interreligieus leren. De Juliana van Stolbergschool verzelfstandigde in de jaren negentig tot de eerste interreligieuze basisschool in Nederland. Dat leidde tot de formulering van de probleemstelling van dit onderzoek:

Creëert de Juliana van Stolbergschool met de door haar ontwikkelde driejarige cyclus van interreligieus godsdienstonderwijs de voorwaarden tot het verrichten van denkhandelingen welke stimulerend zijn voor de religieuze ontwikkeling, in het bijzonder de ontwikkeling van het godsconcept van haar autochtone en allochtone leerlingen?

Wij besloten tot een vergelijkend onderzoek met een protestants-christelijke school en formuleerden de volgende onderzoeksvragen, waarvan de eerste luidt:

Kunnen wij in de tijd een verandering signaleren in het godsconcept van leerlingen van de Juliana van Stolbergschool en de leerlingen van de Prinses Margrietschool? Zo ja, is er sprake van ontwikkeling?

De tweede vraag hebben wij als volgt geformuleerd:

Is er een verschil in verandering, eventueel ontwikkeling, van het godsconcept van de kinderen van de Juliana van Stolbergschool in vergelijking met het godsconcept van de kinderen van de Prinses Margrietschool. Zo ja, wat is de aard van het verschil?

De derde vraag die wij ons gesteld hebben is:

Op welke manier is de verandering, eventueel ontwikkeling, van het godsconcept, die wij verwachten aan te treffen gerelateerd aan:

- het geslacht van de leerling
- de cognitieve ontwikkeling
- de godsdienst
- de godsdienstige socialisatie in het primaire leefmilieu
- het zelfbeeld.

In een periode van tien jaar zijn er met behulp van veertien verschillende onderzoeksinstrumenten gegevens verzameld, waarmee wij tot een beantwoording willen komen van de geformuleerde onderzoeksvragen.

Wat betreft de eerste onderzoeksvraag naar de verandering in het godsconcept kunnen wij op grond van onze gegevens een bevestigend antwoord geven. Er is in de loop van het onderzoek sprake van verandering in het denken ten aanzien van God en godsdienst bij de leerlingen van beide basisscholen. Het godsconcept van alle respondenten verandert in de tien jaren dat zij in het kader van het onderzoek gevolgd zijn. Wij hebben de aard van die veranderingen voor de basisschool beschreven en aangeduid met de begrippen ‘concreet’, ‘exploratief’ en ‘metaforisch’. Voor de veranderingstrajecten in het vervolgonderwijs hebben wij de termen gebruikt: ‘structuur’, ‘inhoud’ en ‘herinnering’.

In het volgende hoofdstuk zullen wij deze veranderingen bekijken in het licht van de theorieën over ontwikkeling zoals die hiervoor zijn weergegeven in het vijfde hoofdstuk.

Wat betreft de tweede onderzoeksvraag naar het eventuele verschil in verandering bij leerlingen van de beide basisscholen is het antwoord minder eenduidig. Wij vinden weliswaar een verschil, maar daarin kunnen ook andere variabelen een rol spelen. In ons onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat de invloed van de godsdienstige traditie waarin de leerlingen opgroeien, evenals de sfeer waarin en de manier waarop de primaire socialisatie plaats vindt, samen met de schoolkeuze ook van

invloed is op de manier waarop de leerlingen God(sdienst) een plaats geven in hun leven.

De schoolkeuze en de sfeer van de primaire socialisatie vertonen een bepaalde mate van samenhang. Op de Juliana van Stolbergschool zitten tweemaal zoveel leerlingen waarvan de moeders een open opvoedingsstijl hanteren, dan op de Prinses Margrietschool. Naar verhouding zijn er meer moeders met een gesloten opvoedingsstijl op de Prinses Margrietschool. De invloed van de moeders is tweeledig. In de eerste plaats beïnvloeden zij in de primaire socialisatie de religieuze ontwikkeling van hun kinderen. Hun invloed strekt zich echter ook uit tot de secundaire socialisatie, doordat zij een belangrijke stem hebben in de schoolkeuze van de kinderen.

Met betrekking tot de in vraag drie aan de orde gestelde achtergrondvariabelen, zoals geslacht, cognitieve ontwikkeling en godsdienstige traditie, zien wij het volgende in de resultaten van onze onderzoekspopulatie. Over het algemeen blijkt dat de meisjes uit onze onderzoekspopulatie iets eerder en vaker dan de jongens andere oplossingen exploreren bij (wat zij gaan ervaren als het probleem van) de doofheid en het horen van Gods stem. De cognitieve ontwikkeling is daarop in onze onderzoekspopulatie niet van invloed, noch de metafoorcompetentie. De godsdienstige traditie waarin het kind wordt opgevoed vertoont daarmee wel samenhang. Het blijkt dat moslimleerlingen zich meer verlaten op het gezag van de traditie of de autoriteit die het verhaal vertelt. Zij nemen voor waar aan wat in het verhaal gesteld wordt. In de doofheid zien zij dientengevolge minder snel en minder vaak een probleem waarvoor naar een oplossing gezocht zou moeten worden.

De verkregen onderzoeksresultaten suggereren dat bij de (oud-)leerlingen van de Juliana van Stolbergschool meer dan bij de leerlingen van de Prinses Margrietschool exploratief gedrag optreedt en dat zij vaker te kennen geven dat godsdienst belangrijk is in hun leven. De rol van de moeders is daarin tweeledig: zij zijn ‘belangrijke ander’ in de primaire (godsdienstige) socialisatie en zij hebben een doorslaggevende stem in de schoolkeuze.

In onze onderzoeksgroep blijkt het zelfbeeld door de jaren heen een grote mate van overeenkomst te hebben. De leerlingen beschrijven zowel in het zelfportret als in het ‘ouder’-portret hun uiterlijk, hun competenties en het belang dat ze aan school hechten. Onze onderzoekspopulatie kijkt over het algemeen positief naar zichzelf.

In het volgende hoofdstuk zullen wij op de verkregen onderzoeksresultaten reflecteren en ze bezien in het licht van de theorieën van religieuze opvoeding en ontwikkeling zoals die besproken zijn in voorgaande hoofdstukken. Wij hebben aan het begin van ons onderzoek gesteld dat wij streven naar een implementaire validiteit. Dat betekent dat wij met de resultaten van dit onderzoek een bijdrage beogen te leveren aan de ontwikkeling van beleid op het gebied van het godsdienstonderwijs in een pluralistische onderwijscontext. In het laatste hoofdstuk gaan wij ook daar nader op in.

Hoofdstuk 8 Discussie en aanbevelingen

8.1 Inleiding

Nog geen vijftig jaar geleden kon men de Nederlandse samenleving beschrijven in termen van een homogene, en tevens verzuilde cultuur. Bij nader inzien, hebben wij in het tweede hoofdstuk gezien, lijkt het beter enige nuancering aan te brengen en te spreken van een cultuur die weliswaar naar etniciteit homogeen was, maar wat godsdienst betreft een zekere mate van diversiteit kende. De komst van etnisch verschillende ‘gastarbeiders’ heeft het aanzien van de samenleving ‘van kleur doen verschieten’. Daarnaast heeft de godsdienst van de nieuwelingen, de Islam, de diversiteit op het gebied van godsdienst zichtbaarder gemaakt.

De komst van kinderen met een andere godsdienst dan die van die formele godsdienstige identiteit van de bijzondere school heeft het onderwijs te denken gegeven. Wij hebben dat in het derde hoofdstuk beschreven. Verschillende modellen van godsdienstonderwijs hebben zich in de praktijk van het confessioneel onderwijs ontwikkeld. De exemplarisch beschreven protestants-christelijke Prinses Margrietschool heeft zich ontwikkeld tot een school waarin het Christendom centraal staat, en de christelijke geloofsleer de norm is waaraan andere geloofsuitingen getoetst worden. Op de Juliana van Stolbergschool is het model van het interreligieus leren ontwikkeld.

De probleemstelling van ons onderzoek richt zich op de vraag welke invloed deze verschillende vormen van godsdienstonderwijs op de religieuze ontwikkeling van kinderen hebben. Wij hebben dat in onze probleemstelling als volgt geformuleerd:

Creëert de Juliana van Stolbergschool met de door haar ontwikkelde drie-jarige cyclus van interreligieus godsdienstonderwijs de voorwaarden tot het verrichten van denkhandelingen welke stimulerend zijn voor de religieuze ontwikkeling, in het bijzonder de ontwikkeling van het godsconcept, zowel van haar autochtone als van haar allochtone leerlingen?

In het vorige hoofdstuk zijn de resultaten van ons onderzoek gepresenteerd, en hebben wij daaruit conclusies getrokken. In dit hoofdstuk willen wij die resultaten en conclusies bekijken in het licht van de theorie, en van de onderzoeken zoals we die eerder beschreven hebben.

In de eerste paragraaf plaatsen wij ons onderzoek in de lijn van de in hoofdstuk vijf beschreven onderzoeken van Goldman, Tamminen en Hutsebaat.

In de tweede paragraaf stellen wij ter discussie of de veranderingen die wij in het denken van de respondenten gesignaleerd hebben, voldoen aan de eisen om te kunnen spreken van ‘ontwikkelingen’. Wij doen dat aan de hand van de criteria die men vanuit diverse theoretische uitgangspunten over religieuze ontwikkeling

hanteert. We onderwerpen de veranderingen aan de criteria van de stadia-gerelateerde ontwikkelingstheorieën, zoals wij die in het vijfde hoofdstuk beschreven hebben. We laten zien dat zij, ons inziens, slechts in beperkte mate in staat zijn de religieuze ontwikkeling te beschrijven en te verklaren. Met de ‘*fractals* van Werner’ menen wij daarvoor een beter instrument in handen te hebben. We lichten dat toe aan de hand van enkele fragmenten uit de onderzoeksbiografieën van Marijke en Achmed.

Vervolgens vestigen wij in paragraaf 8.3 de aandacht op de complexiteit van de context waarin de religieuze ontwikkeling van het kind plaatsvindt. Religieuze ontwikkeling blijkt een proces waarop meerdere factoren tegelijkertijd invloed uitoefenen. Niet alleen de veelheid van factoren speelt een rol. Meer nog is de mate waarin zij in elkaar verstrengeld zijn complex. Wij doelen hiermee op de zogenoemde ‘*nested variables*’, variabelen die op elkaar inwerken en onontwaaarbaar in elkaar vervlochten zijn (Hays, 1973, 494). De complexe samenhang tussen de invloed van het primaire leefmilieu en het godsdienstonderwijs van de school illustreren wij met fragmenten uit de onderzoeksbiografie van Elsje. Tot de groep van *nested variables* behoort ook de godsdienstige traditie waartoe het primair leefmilieu zich rekent.

In onze onderzoekresultaten vinden wij geen aanwijzingen dat cognitieve ontwikkeling éénduidig gerelateerd is aan de ontwikkeling van het godsconcept. Naast de aandacht voor de ‘*fit*’ met de cognitieve ontwikkeling, en de identificatiemogelijkheden in het rolopname en –overnameproces, vestigen wij de aandacht op de aansluiting bij de emotionele ontwikkeling van kinderen. Paragraaf 8.4 is daaraan gewijd.

Tot slot doen wij in paragraaf 8.5 op grond van onze onderzoekresultaten enkele aanbevelingen voor de lopende discussies over de identiteit van de school. Wij pleiten voor een eclectische benadering van de ontwikkeling van waarden en normen op levensbeschouwelijke grondslag. Daarvoor is nader onderzoek vereist. We besluiten dit hoofdstuk met aanbevelingen op dat terrein.

8.2 *In de lijn van eerder onderzoek*

In hoofdstuk vijf hebben wij drie onderzoeken beschreven die in de afgelopen decennia verricht zijn naar de religieuze ontwikkeling van kinderen.

Als eerste hebben wij het onderzoek van Goldman genoemd. In het midden van de zeventiger jaren van de vorige eeuw zijn in een klinische setting met kinderen gesprekken gevoerd naar aanleiding van tekeningen en bijbelverhalen. Dit onderzoek heeft grote invloed gehad op onderzoek dat in de jaren daarna is verricht naar de religieuze ontwikkeling van kinderen.

Goldman positioneert zich in de Piagetiaanse school. Hij start zijn onderzoek uit bezorgdheid om het godsdienstonderwijs. Zijn doel is verbetering van het godsdienstonderwijs, waarbij hem voor ogen staat dat het zò aansluit bij het intellectuele niveau van de kinderen dat zij het verhaal kunnen begrijpen. De cognitieve ontwikkeling bepaalt volgens hem de grens van wat het kind aan kan op dit gebied. Hij is zich ervan bewust dat mensen in het denken en spreken over God gebruik maken van analogieën en metaforen. Hij relateert metaforisch verstaan aan het abstract kunnen denken. Op grond daarvan concludeert hij dat kinderen bepaalde verhalen niet kunnen begrijpen vòòrdat het denken zich

bevindt op het niveau van het formeel-operationeel denken. Als eindstadium van de religieuze ontwikkeling ziet Goldman dat het gepersonifieerde godsconcept heeft plaatsgemaakt voor een abstract godsconcept. Zijn ontwikkelingsperspectief is, zo blijkt daaruit, retrospectief.

Op die manier kijken naar de ontwikkeling van het godsconcept, is in onze leerlingenpopulatie onbevredigend. Immers, het puur antropomorfe godsbeeld komt bij onze moslimleerlingen niet voor. Het zou kunnen lijken dat het 'eindstadium' bereikt is op het moment dat kinderen abstracte begrippen hanteren als zij spreken over God. Van ontwikkeling is zo beschouwd geen sprake omdat zij dezelfde begrippen blijven gebruiken door de jaren heen.

Met de jaren verandert het denken en spreken over God, zegt Goldman. Ook in ons onderzoek is dat aanwijsbaar. Anders dan Goldman hebben wij geen relatie kunnen vaststellen met de cognitieve ontwikkeling. Goldman heeft de invloed van het thuismilieu geoperationaliseerd in kerkbezoek. Ondanks dat onze operationalisatie anders van aard is, zien ook wij in onze onderzoeksresultaten dat de aard van de primaire socialisatie van invloed is op de ontwikkeling van het religieuze denken. Wij signaleren niet alleen een relatie met het religieuze denken binnen de eigen traditie, ook doen onze resultaten vermoeden dat openheid ten opzichte van andere tradities een positieve invloed heeft op het geworteld raken in de eigen traditie. Wellicht is het meer het opvoedingsklimaat waarin de godsdienstige socialisatie vorm krijgt, dan de inhoud van de godsdienstige traditie die bepalend is voor de religieuze ontwikkeling.

Als tweede onderzoek hebben wij in het vijfde hoofdstuk dat van de Finse onderzoeker Tamminen besproken. Het model van Glock & Stark, dat vijf dimensies ten aanzien van godsdienst onderscheidt, heeft ten grondslag gelegen aan dit onderzoek.

De ontwikkeling van religieuze concepten, waaronder die van het godsconcept, behoort tot de intellectuele dimensie. Tamminen veronderstelt een relatie met de mogelijkheid tot abstract denken. De mogelijkheid tot abstract denken beschouwt hij als een bouwsteen voor de religieuze ontwikkeling. Onder abstract denken schaaft hij, in navolging van Peatling, antwoorden die blijken geven van '*open skepticism toward part, or all, of detail in story*' (Peatling 1973, 173 in: Tamminen 1991, 104).

In ons onderzoek benoemen wij dit als exploratiegedrag. Kinderen in het laatste jaar van de basisschool geven vaker dan in de jaren daarvoor, blijk van een onderzoekende houding naar aanleiding van verhalen uit de godsdienstige traditie. Dat gedrag leidt tot de differentiatiefase van het ontwikkelingsproces. Exploratiegedrag waarbij kinderen ook metaforische interpretaties aftasten wordt in alle gevallen vooraf gegaan door het exploreren van verschillende mogelijkheden op het concrete en praktische niveau.

Abstract denken is volgens Tamminen een voorwaarde voor het begrip van metaforen, zoals die bijvoorbeeld in parabellen voorkomen. In zijn onderzoeksresultaten ziet hij een toename van wetenschappelijke verklaringsmogelijkheden bij bijbelverhalen, al dan niet geïntegreerd in een abstract-metaforische redenering. Die laatste verklaringswijze ziet Tamminen als de beste. Evenals Goldman blijkt Tamminen een retrospectief ontwikkelingsbegrip te hanteren.

Waar Goldman in relatie tot het metafoorbegrip een relatie legt met het formeel-operationeel denken, benadrukt Tamminen dat aan de interpretatie van de metaforen een religieus kader ten grondslag ligt, de subjectieve theologie van de persoon. Bestudering van het godsconcept impliceert de bestudering van de zich ontwikkelende subjectieve theologie, welke sterk bepaald is door het primaire leefmilieu. De godsdienst in het primaire leefmilieu stelt God present en brengt het kind met God in aanraking. Vertrouwd zijn met een onderwerp, in dit geval: vertrouwd zijn met God, faciliteert het denken erover en stimuleert de ontwikkeling ervan.

Wat betreft de relatie met het primair opvoedingsmilieu vindt Tamminen een verband tussen gelovige ouders en het kind dat spreekt over een nabije en liefdevolle God. In ons onderzoek zien wij dat jonge adolescenten verschillend spreken over God en over de betekenis van God in hun leven. Wij hebben daarin geen eenduidig verschil kunnen signaleren wat betreft de godsdienstige achtergrond van het primair leefmilieu. Wel signaleren wij een verschil in godsdienstige praktijken, gerelateerd aan de godsdienstige traditie die de socialisatie thuis bepaalt.

Aanmerkelijk minder uitgesproken dan bij Goldman, blijkt uit het onderzoek van Tamminen, en uit dat van ons, de aanwezigheid van het echte antropomorfe beeld van God. Dat komt slechts zelden voor. In ons geval is er één jongen, Michael, die zegt: 'God die had vroeger een witte mantel aan en een baard en discipelen en zo'. Eén meisje, Ria, zegt: 'God is als een soort vliegend mens, maar geel en met veel licht'. Zo tekent ze God ook (zie figuur 36).



figuur 36: De tekening van Ria: 'God is als een soort vliegend mens, maar geel en met veel licht'.

Van moslimse kinderen hebben wij dergelijke uitgesproken antropomorfe godsbeelden niet gezien, noch hen op die manier horen spreken. Wij vermoeden dat daarin een rol heeft gespeeld het verbod tot het maken van beelden van God, dat in de islamitische geloofspraktijk meer leeft dan in de praktijk van het Christendom. In ons onderzoek horen wij bij alle kinderen, zowel autochtone als allochtone, dat zij in de basisschoolleeftijd over God in menselijke termen

spreken, bij gebrek aan ‘godentaal’. We hebben gezien dat zowel in de bijbel als in de koran aan God menselijke eigenschappen zijn toegekend. Het geheim van Gods transcendentie is in beide heilige boeken beschreven in menselijke beelden.

De onderzoeksresultaten van Tamminen laten zien dat met het ouder worden de twijfel aan het bestaan van God toeneemt, en daarmee in samenhang God minder als liefdevol en nabij wordt ervaren. In ons onderzoek is het niet zozeer twijfel aan het bestaan van God dat jongvolwassen respondenten uiten, als wel een niet relevant zijn van God. Dat geldt met name voor de jongeren met een christelijke achtergrond. Het hangt mogelijkwijs samen met secularisatie-tendensen in de Nederlandse samenleving. In een gesecculariseerde samenleving is het niet meer nodig over God na te denken. De plausibiliteitstructuur ervoor ontbreekt (Berger 1967). ‘God hoeft niet meer’ in deze tijd, schrijft Houtepen (Houtepen 1997, 13). Die jongeren uit ons onderzoek voor wie God op het moment van het dialogisch interview niet relevant is, denken er niet meer aan, waardoor hun godsconcept niet in ontwikkeling is. Hetgeen echter niet impliceert dat God uit hun leven verdwijnt. Bij de jonge adolescenten zien wij dat de uitspraken die God betreffen bij alle op dat moment participerende respondenten, op één na, stevig verankerd zijn in het systeem van uitspraken over voor hen belangrijke zaken. Behalve de cognitieve ontwikkeling (Goldman) en de invloed van het primair socialisatiemilieu (Tamminen) lijken dan ook invloeden vanuit de bredere context van de samenleving van belang te zijn in de religieuze ontwikkeling.

Het derde onderzoek dat wij in hoofdstuk vijf hebben genoemd is dat van de Leuvense godsdienstpsycholoog Hutsebaut. Na Goldman in het midden van de jaren zestig en Tamminen in de tachtiger jaren, heeft hij zijn onderzoek gedaan in de negentiger jaren van de vorige eeuw.

Hij heeft kinderen en jongeren in zijn onderzoeken betrokken. Bij jonge kinderen in de basisschoolleeftijd heeft hij samen met Jaspard, en samen met Van Onsem, gekeken naar de psychologische componenten van de godsvoorstelling (Jaspard en Hutsebaut 1992) en van het in relatie treden tot het verhaal van God en de mensen in de verhalen in de christelijke traditie (Van Onsem en Hutsebaut 1989). Zij verwachten dat de relatie met de morele ontwikkeling zichtbaar zal zijn in de focus op het verhaal. Kinderen zullen zich, zo vermoeden zij, in hun aandacht voor het verhaal laten sturen door hun eigen gerichtheid in deze fase van hun leven op het aanleren en gehoorzamen aan regels. Zij vinden een verschil in reactie tussen jongens en meisjes. Niet wat betreft de regels, maar wat betreft de perspectiefwisseling. Jongens blijken zich vaker te verplaatsen in de actieve persoon in een bepaald fragment, meisjes identificeren zich meer met de persoon die handelingen ondergaat.

In ons onderzoek zien wij de gerichtheid op het opvolgen van regels in de onbetwiste gehoorzaamheid aan de stem in het verhaal. Zowel na het luisteren naar het Mozes-verhaal, als na het Manja-verhaal, als ook na het Abraham-verhaal, betwijfelen de kinderen in het geheel niet dat er gedaan wordt wat de stem zegt. In de argumentatie klinkt veelvuldig door dat het hóórt om te gehoorzamen, of omdat je een moslim bent, of omdat God dat wil, of omdat het moet van je vader en/of moeder.

Spiecker spreekt in dat geval van het op de voorgrond treden van de regel-emoties (Spiecker 1991). De empathische reactie, die Van Onsem en Hutsebaut vinden in de nadruk op de lijdende Jezus in het passieverhaal, zien wij terug in de onthutste reacties van de kinderen op het Abraham-verhaal. Altruïstische emoties motiveren de reactie van de kinderen in dat geval. Deze negatieve en complexe emoties hebben in ons onderzoek mogelijk geïntervenieerd en belemmerend gewerkt op het identificatieproces en de opname van de godsrol, zoals die aanwezig is in de vertelde verhalen uit de godsdienstige tradities.

Het geloof, de subjectieve theologie van het kind met een persoonlijk godsconcept, is een ‘... herzienbare opinie ten aanzien van een voorstelling die men voor waar houdt’, schrijft Hutsebaut. Dat het herzienbaar is blijkt uit de verandering in het denken die optreedt ten aanzien van het verhoren van gebeden, of de manier waarop de stem van God gehoord kan worden. De bevindingen uit het onderzoek dat Hutsebaut heeft gedaan onder pre- en vroeg-adolescenten sluiten in meerdere opzichten aan bij wat wij in ons onderzoek zien bij die leeftijdsgroep. Hutsebaut signaleert, evenals wij, verschillende dimensies aan wat hij noemt de ‘godsvoorstelling’. De relationele dimensie, God als een vriend die er altijd voor je is, komt het meest voor bij dertien à veertien jarigen. Daarnaast benoemen zij God als de Schepper, wat ook in ons onderzoek een belangrijke dimensie is bij de jongeren in het vervolgonderwijs.

Hutsebaut ziet in zijn longitudinale onderzoek dat de leeftijd van vijftien jaar een kritieke leeftijd is. De religiositeit, de manier van denken zowel als de praktisering op die leeftijd lijken een voorspellende kracht te hebben ten aanzien van de manier waarop het geloven al dan niet betekenis krijgt in het latere leven van de jongvolwassene. Hutsebaut blijkt van een retrospectief ontwikkelingsmodel uit te gaan, als hij op grond van de resultaten van zijn longitudinaal onderzoek concludeert dat er geen sprake is van een voorspelbare ontwikkeling.

De beide onderzoeken van Tamminen en Hutsebaut waaraan wij hiervoor hebben gerefereerd, zijn evenals ons onderzoek, longitudinale onderzoeken. Een belangrijk verschil is dat ons onderzoek niet zoals de andere in een homogene godsdienstige context heeft plaats gevonden. Zowel bij Goldman als bij Hutsebaut en Tamminen leven en leren de kinderen in een dominant christelijke omgeving. In Engeland gekleurd door de Anglicaanse kerk, in Finland sterk bepaald door de Lutherse traditie, in het Vlaamse deel van België gekleurd door de rooms-katholieke traditie. Ons onderzoek vindt plaats in een multireligieuze samenleving, en in het onderzoek participeren leerlingen uit twee verschillende godsdienstige tradities. Een belangrijke overeenkomst in de resultaten van de drie onderzoeken is dat in alle gevallen, hoezeer de onderzoekspopulaties en hun context ook verschillen, bij de jongste kinderen aanvankelijk in meer of mindere mate een antropomorf beeld van God aangetroffen is waar zij op latere leeftijd ook meer algemene kernbegrippen met God associëren. Wij zien in alle onderzoeken dat door de jaren heen de begrippen waarmee een beeld van God wordt opgeroepen veranderen. Het godsbegrip ontwikkelt zich overeenkomstig de theorie van de cognitieve ontwikkeling, zegt Goldman. De cognitieve ontwikkeling is slechts een van de bouwstenen, zegt Tamminen en hij noemt

daarnaast als bouwstenen de metafoorcompetentie en de gelovige houding van de ouders. Hutsebaut vindt de leeftijd van vijftien jaar als een kritische periode voor een ‘doorstart’ van de religiositeit. Zowel Goldman, als Tamminen, als Hutsebaut gaan uit van een retrospectief ontwikkelingsbegrip. Wij zullen op grond van onze eigen onderzoeksresultaten in de volgende paragraaf de beperkingen van dat model laten zien. De ‘*fractals* van Werner’ (zie hoofdstuk 5) maken door hun minutieuze beschouwing ontwikkeling zichtbaar, waar dat in een stadiumtheoretische benadering niet mogelijk zou zijn.

8.3 *Ontwikkeling in verandering*

Het algemene godsconcept zoals kinderen dat in groep zes hebben verwoordend luidt:

God is overal en altijd aanwezig
Hij luistert naar iedereen, Hij hoort en verhoort gebeden
De mens kan God niet zien en ook niet horen
Soms kan de mens God – direct of indirect – ervaren
God stelt regels, Hij straft en beloont
God is Almachtig, Hij kan alles

In deze woorden vinden wij aspecten terug van het godsconcept zoals dat in de christelijke en islamitische traditie verwoord is. In hoofdstuk vier hebben wij de godsconcepten beschreven zoals die binnen beide tradities voorkomen. We stelden daar dat zij zowel overeenkomsten als verschillen vertonen.

We hebben gezien dat in beide godsdiensten God ter sprake komt als ‘de mens nabij’. Dat is ook het eerste dat de kinderen noemen: ‘God is overal en altijd aanwezig’. God is betrokken op de mens, hebben wij in hoofdstuk vier gezien. God is ‘als een Vader’ (in het Christendom), ‘die de mens niet meer te dragen geeft dan hij aan kan’ (in de Islam). De kinderen verwoordend dat als: ‘Hij luistert naar iedereen, Hij hoort en verhoort gebeden’. In ons onderzoek geven zij daar elk op een eigen manier, afhankelijk van de leeftijd, een concrete invulling aan.

In de Islam ligt de nadruk op de regels die God middels Mohammed in de koran heeft gegeven. De mens die zich houdt aan die regels, leeft goed in de ogen van God. De regels zijn het opvolgen waard. In het Christendom ligt de nadruk op Jezus als voorbeeld voor het eigen leven. Hij leeft de regels voor. Jezus is navolgenswaardig. De kinderen in ons onderzoek verwoordend dat als ‘God stelt regels, Hij straft en beloont’.

In groep zes, het jaar waarin dit algemene godsconcept is ontstaan, vinden wij in onze onderzoeksgroep grote overeenkomsten in de manier waarop de christelijke en islamitische kinderen God ter sprake brengen. Die overeenkomst betreft vooral de ervaringsdimensie van godsdienst, zoals die onderscheiden is door Glock en Stark in hun essays over geloven uit 1973 (Glock, 1973, 315). De ervaringsdimensie brengen zij tot uitdrukking in de uitspraak dat God altijd aanwezig is als je bidt, en dat Hij luistert naar de gebeden, ze hoort en verhoort. Ook de uitspraak ‘God is – direct of indirect – te ervaren’, rekenen wij tot de ervaringsdimensie. De ideologische dimensie geven de kinderen inhoud met het noemen van de onzichtbaarheid van God, dat Hij niet te horen is en dat Hij de Almachtige is. Tot de kennisdimensie rekenen wij de uitspraken over regels die

de godsdienst kenmerkt. Aan deze regels moeten mensen gehoorzamen. Ze worden gestraft bij overtreding, of beloond bij het voldoen aan de verwachting van die regels. Het is met name in de concretisering van de regels dat de individuele godsconcepten van christelijke en islamitische leerlingen van elkaar verschillen.

Met de uitspraken over God geven kinderen in groep zes van de basisschool uitdrukking aan hun geloof als de ‘min of meer overtuigde, hoewel herzienbare opinie ten aanzien van een voorstelling die men voor waar houdt’ (Hutsebaut 1995, 19). Onze onderzoeksgegevens laten, net als die van hem, zien dat leerlingen hun gedachten over God herzien en herformuleren. In het vervolg van deze paragraaf gaan wij na of deze herformuleringen als stappen in een ontwikkelingsproces aan te merken zijn.

Het algemene godsconcept zoals de kinderen dat in ons onderzoek in groep zes verwoorden, heeft betrekking op de ervarings-, de ideologische, en de intellectuele (of kennis-)dimensie van geloven, zoals dat onderscheiden is door Glock en Stark in hun essays over geloven uit 1973 (Glock 1973, 315).

Onze onderzoeksvraag is gericht op de verandering, dan wel ontwikkeling, van het denken ten aanzien van God. Ons uitgangspunt is wat de kinderen in groep zes zeggen over God. In de uitspraken van de leerlingen van beide basisscholen horen wij redeneringen waaruit een manier van denken blijkt die behoort tot het pre-operationeel niveau. Kenmerkend daarvoor is de concentratie op één aspect van het verhaal. Michael zegt bijvoorbeeld: ‘Marokkaanse vrouwen hebben een hoofddoek op, dat is voor hun geloof. Mijn moeder heeft geen hoofddoek op, die gelooft denk ik niet in God’. Zijn denken beweegt zich in de richting van het concreet-operationeel niveau. Dat betekent dat hij meerdere aspecten tegelijk in zijn denken gaat betrekken. Wij horen dat twee jaar later in de reactie van Michael op het Abraham-verhaal: ‘Het zou best kunnen dat dit echt gebeurd is. God heeft wel bestaan en Hij bestaat nu nog wel maar je ziet Hem nooit. Je hebt er wel verhalen over. Dus in verhalen kan het wel gebeuren. Maar of het nu kan ... Mensen geloven niet meer zo. Je moet erg goed geloven. En ze hebben hier geen altaar meer. In Jeruzalem wel. Misschien gebeurt het daar wel ... met dieren ...’. Michael onderzoekt de vraag of het verhaal nu kan gebeuren. Hij zoekt een uitweg voor dit probleem. Hij zoekt binnen het kader van het concreet-operationeel denken, en worstelt met de beperkingen daarvan.

Analoog aan het denken van Piaget hebben Fowler, en Oser en Gmünder stadia in de religieuze ontwikkeling beschreven die leiden tot volwassen geloven.

Gedacht vanuit de theorie van Fowler functioneren kinderen aan het begin van fase één van het onderzoek op het mythisch-letterlijk niveau behorend bij stadium twee. De wederkerigheid in relaties is daarin kenmerkend. Dat zien we bij Marijke die zegt: ‘God doet wat de mensen vragen als ze bidden, als ze het heel aardig vragen’.

Aan het einde van fase 1 van ons onderzoek, in groep acht, zegt Sheba: ‘Ik weet dat, want dat hebben onze *hodja*'s verteld, een paar *hodja*'s. En mijn vader heeft het ook verteld, en mijn moeder en mijn broer’. In die uitspraak horen wij dat haar denken zich ontwikkelt op het synthetisch-conventioneel niveau. Zich

oriënteren op de groep van belangrijke anderen en zich daaraan conformeren beheerst het denken op dat niveau. Dat komt naar voren in de opsomming van Sheba.

Van de overgang naar het volgende niveau, het individueel-reflectief niveau zien wij enkele signalen in de dialogische interviews. Elsje zegt: 'Als je alles weghaalt, gelooft iedereen hetzelfde, maar ze noemen het anders'. Louisa vertelt: 'Zij bleven in de klas, en wij gingen naar de godsdienstles. We deden allebei leuke dingen, op onze eigen manier'. Wij herkennen in deze uitspraken wat Fowler noemt de scheiding van symbool en het gesymboliseerde, en de waardering die daardoor kan ontstaan voor andere godsdiensten.

Oser en Gmünder noemen als kenmerkend voor het door hen genoemde eerste stadium de almacht van God. De uitspraken in het algemeen godsconcept in groep zes passen daarin. Alles wat de mens overkomt is straf dan wel beloning van God. Al in de eerste foto-interviews vinden we ook uitspraken die passen binnen het tweede stadium dat Oser en Gmünder onderscheiden. Daarin krijgt het eigen initiatief van de mens een plaats. De mens kan kiezen om goed te leven en zich om anderen te bekommeren 'Als je niet goed geleefd hebt, als je niet om de andere mensen gaf dan ga je na je dood naar de hel', vertelt Rabia. We horen tijdens het eerste foto-interview uitspraken over de invloed die het kind door goed gedrag kan uitoefenen op Gods handelen. Mohammed vertelt: 'Als ik veel straffen heb, ik heb wel veel straffen, dan ga ik naar de moskee en daar maak je de straffen beter. Als je slechte dingen doet, dan schrijft God het op, en als je goede dingen doet, schrijft Hij het weer op. Hij telt het bij elkaar op. Als je veel straffen hebt ga je naar de hel, en als je weinig straffen hebt ga je naar de hemel'. In deze uitspraak horen wij dat het 'ik' en het goddelijke van elkaar gescheiden zijn, wat betekent dat 'ik' met 'het goddelijke' kan communiceren.

Het denken in 'toen' en 'nu', de wereld van God en de wereld van het hier en nu, past binnen het denken van de 'twee rijken leer'. Oser en Gmünder geven aan dit stadium als kernbegrip de term deïsme. We horen dat in de opmerking van bijvoorbeeld Abdul: 'Toen kon het gebeuren, toen was alles anders. Nu kan het niet meer'. In zijn toelichting bij dit antwoord nuanceert hij nader: 'Het is al gebeurd, dus het hoeft nu niet meer'. En verder doordenkend: 'Anders hadden nou onze vaders ons geslacht'. Hij lijkt zichzelf gerust te stellen met de daaropvolgende verzuchting: 'Maar het is al gebeurd met het schaap'. Dit is ook de fase waarin het kind of de jongere kan besluiten al dan niet bij de wereld van God te willen horen. We horen dat in de uitspraken van de (pre-)adolescenten, zoals Elsbeth: 'Ik bid wel eens als ik bij mijn tante ben, die is gelovig. Als we daar blijven eten bidden we voor het eten, dan moeten we van mijn ouders wel meedoen. Voor mijn tante is het wel belangrijk. Voor mijzelf niet. Het speelt echt geen rol'. Voor andere jongeren raken de twee werelden, 'toen' en 'nu', transcendent en immanent, met elkaar verbonden. De gebedsregels blijken daarin een rol te spelen. Dat horen we bij Hafiz die zegt: 'Ik bid elke dag, dus godsdienst is elke dag belangrijk voor me. Vroeger wist ik nog niet wat godsdienst was. Vanaf jongs af aan heb ik geleerd wat godsdienst is. Als ik aan God denk dan denk ik aan islam, gewoon mijn godsdienst, de regels'. Oser en Gmünder gebruiken hiervoor het begrip 'correlatie'.

In het voorgaande hebben wij de stadiumtheoretische benadering gehanteerd als was het een soort diagnostisch instrument om vast te stellen op welk niveau van ontwikkeling kinderen zich bevinden aan het begin van het onderzoek, en om vast te stellen of daarin een verandering optreedt. Globaal genomen kunnen we zeggen dat het denken van de groep respondenten tekenen laat zien van een ontwikkeling van pre-operationeel naar concreet-operationeel denken (in termen van Piaget); van letterlijk-mythisch geloven naar synthetisch-conventioneel geloven (in termen van Fowler); en van almacht van God, naar een scheiding tussen God en de wereld, en vervolgens naar een verbinding tussen de twee als verschillend ervaren werelden (volgens Oser en Gmünder). Onze bevindingen tonen wat dat betreft en globaal gesproken voor de hele onderzoekspopulatie overeenkomsten met die van Tamminen en Hutsebaut.

De diversiteit in individuele ontwikkelingstrajecten van de kinderen blijkt echter groot te zijn. Naarmate de kinderen ouder worden en in aanraking komen met andere en verschillende invloedssferen nuanceren zich de unieke godsconcepten, en krijgen de ontwikkelingstrajecten een eigen individuele kleur. De niet-normatieve invloeden treden meer op de voorgrond dan in de voorgaande jaren, waarin de normatieve leeftijdgebonden factoren belangrijker waren voor de ontwikkeling.

Wij willen aan de hand van onze onderzoeksresultaten laten zien dat we ook daar waar de lineaire in tijd elkaar opvolgende theoretische ontwikkelingsstadia niet kunnen worden waargenomen, de veranderingen toch gezien kunnen worden als ontwikkeling. In tegenstelling tot het door voornoemde onderzoekers gehanteerde retrospectieve ontwikkelingsbegrip, nemen wij daarvoor het perspectief in van het prospectief ontwikkelingsbegrip. Aan de hand van de onderzoeksbiografie van Marijke, een leerling van de Prinses Margrietschool, en Achmed, een leerling van de Juliana van Stolbergschool, verhelderden wij exemplarisch de ‘*fractals* van Werner’ waaruit de ontwikkeling oplicht ten aanzien van het denken ten aanzien van God(sdienst).

In de onderzoeksbiografie van Marijke lezen we aangaande haar persoonlijk godsconcept het volgende:

‘Gods stem is niet te horen als je doof bent. Hij is niet te zien’. ‘Hij is er wel, als je helemaal bovenaan komt dan kun je Hem wel zien, helemaal in de lucht hoog’ (zie figuur 36). Op de tekening van het Mozes-verhaal is het fragment waarin God ter sprake komt niet getekend.

In de reactie op de vraag of het verhaal nu zou kunnen gebeuren, concentreert ze zich op de concrete gebeurtenissen in het verhaal. Haar argument waarom het verhaal niet geloofwaardig is, luidt: ‘omdat Mozes heel snel bij die vrouw komt en dan heel snel trouwt’.

In groep zeven zegt ze dat de engel niet hetzelfde is als God, maar wel ‘van God’ komt. De engel zou te zien zijn als ‘een groot heel fel licht’.

Ze tekent de engel, die volgens haar uit de hemel komt. In groep acht tekent ze er een tekstwolkje bij (zie figuur 36 en 37).



figuur 36: De tekeningen van Marijke in groep zeven.
God is als een engel aanwezig.



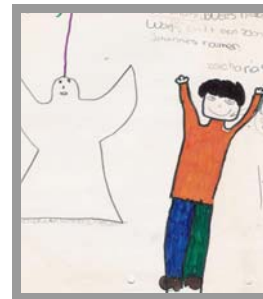
figuur 37: De tekening van Marijke in groep acht.
Gods stem in een tekstwolkje geschreven.

God is in groep zeven dichterbij gekomen, uit de hemel als een engel aanwezig in de concrete context van het verhaal. Hij is nu te zien als 'een groot heel fel licht'.

Marijke vult het beeld dat ze van God heeft nader in, in een proces van differentiatie. Een proces dat ook zichtbaar wordt in de vergelijking van de twee tekeningen: die van het Mozes-verhaal (groep zes) en het geboorte-verhaal (groep zeve).



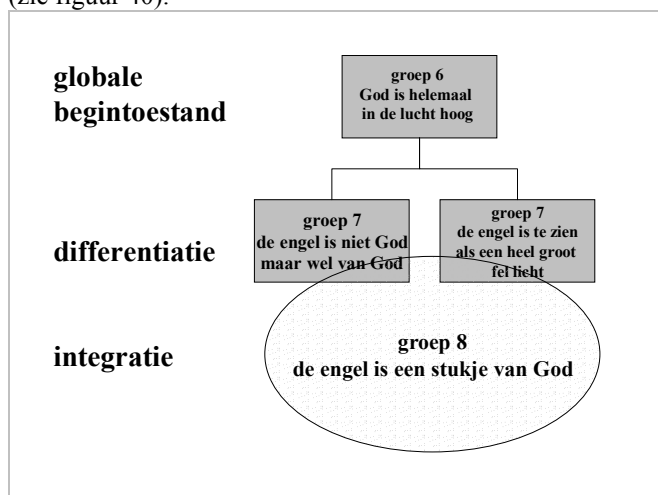
figuur 38: De tekeningen van Marijke: Mozes-verhaal – God niet getekend.



figuur 39: Geboorteverhaal: God aanwezig als een engel, 'een groot fel licht'.

In groep acht zegt Marijke dat Abraham die stem niet had kunnen horen als hij doof was geweest, 'dan zou hij het misschien wel gedaan hebben', zegt ze. Haar denken daarover is niet veranderd ten opzichte van groep zes: Gods stem is niet te horen als je doof bent. In groep zes zegt ze ook dat God niet te zien is. Dat heeft ze in groep zeven nader genuanceerd. In groep acht komen de verschillende aspecten bij elkaar in haar uitspraak: 'de engel is een stukje van God'. Haar tekening is daarmee in overeenstemming. Ze tekent een engel, waarbij in groep acht een tekstwolkje met de woorden die Gods stem zegt in het verhaal (zie figuur 37).

De verschillende aspecten die in het proces van differentiatie van God genoemd en getekend zijn, integreren in groep acht in het nieuwe godsconcept van Marijke (zie figuur 40).



figuur 40: De ontwikkeling bij Marijke, in termen van het orthogenetisch principe.

In haar argumentatie bij de reactie op de vraag of het verhaal nu zou kunnen gebeuren, concentreert ze zich evenals in groep zes op concrete aspecten in het verhaal. Die vindt ze nu niet alleen bij de personen van het verhaal, maar in God: 'God die hoor je niet, en een engel die komt niet meer'. Ze ziet nu meerdere onderscheiden aspecten op grond waarvan verhalen waar kunnen zijn en worden. Daarin zien wij een begin van het proces van differentiatie.

Marijke blijft gedurende de hele basisschoolperiode in haar denken binnen het kader van het concreet-operationeel niveau. Vanuit de theorie lijkt het alsof er in die jaren geen ontwikkeling plaats vindt. God is ver weg 'helemaal in de lucht hoog'; een engel komt 'van God', maar staat er los van. In groep acht komen de woorden van God uit de mond van de engel: haar gedachten omtrent God en engel zijn op de tekening geïntegreerd. Ze blijft in alle jaren van de basisschool over God denken in concrete beelden. Gekeken met behulp van de 'fractals van Werner', zien we echter prospectief een proces van differentiatie en integratie dat duidt op ontwikkeling. Wij noemen haar veranderingstraject in het godsdienstig denken 'concreet'.

Achmed zoekt in groep zes een oplossing voor het probleem van de doofheid binnen het concreet-operationeel denkkader. Van Achmed hebben wij in zijn onderzoeksbiografie het volgende opgeschreven:

'Als Mozes doof was geweest, dan had hij die stem niet kunnen horen. Iemand anders had die stem dan wel kunnen horen, dat was misschien wel een tolk'. Het verhaal is volgens hem echt gebeurd: 'Toen er nog profeten waren toen kon dat

wel met dat vuur en zo, maar nu zijn er geen profeten meer'. Hij tekent het vuur niet, maar de situatie rond de waterput (zie figuur 41).

In groep zeven tekent hij de engel, geeft hem de naam Gabriël, en noemt hem 'een boodschapper van God'. De engel staat voor een gesloten deur waar hij op klopt (zie figuur 42). De wereld van God is gescheiden van de wereld waarin het verhaal speelt. Het verhaal zou nu niet kunnen gebeuren, want 'vroeger waren de mensen anders'.

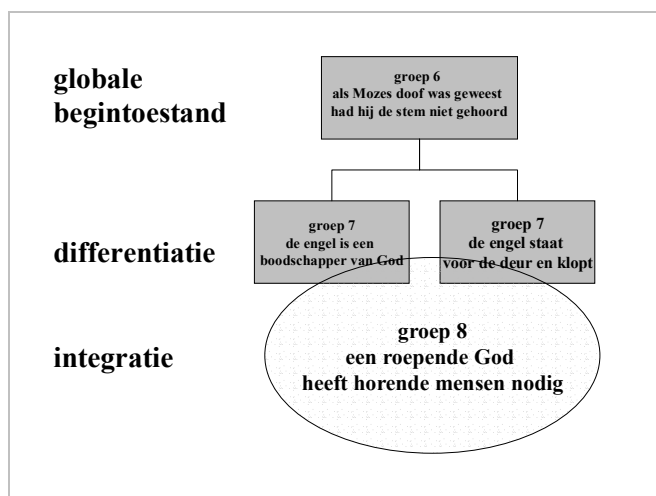


figuur 41 en 42: De twee tekeningen van Achmed, respectievelijk in groep zes en groep zeven.

Die scheiding tussen Gods wereld en de mensenwereld voltrekt zich verder in de tekening die Achmed maakt in groep acht. Daar is de engel, waar Achmed wel over vertelt, niet getekend. Zowel God als de boodschapper van God lijken zich teruggetrokken te hebben uit de wereld. Gods stem klinkt vanuit een andere wereld, en is getekend als komend vanachter een wolk vandaan. Wat betreft de argumentatie op de reactie of het verhaal nu zou kunnen gebeuren, borduurt Achmed voort op de redenen die hij ook in groep zes gebruikte. In zijn onderzoeksbiografie lezen we:

'Toen kon God wel roepen, toen kon het zeker, want er waren profeten'.

Ten aanzien van de redenering in groep zes vindt er een nadere differentiatie plaats. Zijn besef van een andere wereld, de transcendente werkelijkheid, toont zich in de tekening. Het aspect van het roepen van God betreft hij nu in zijn argumentatie, waar het in groep zes alleen op het aspect van het bestaan van profeten in het hier en nu gericht is. Hij realiseert zich de tweezijdigheid van de relatie tussen God en mensen. Een roepende God heeft horende mensen nodig (zie figuur 43). Echter de mogelijkheid dat mensen nu Gods roepen moeten verstaan is nog niet geïntegreerd in zijn denken rondom de geloofwaardigheid van het verhaal nu.



figuur 43: De ontwikkeling bij Achmed, in termen van het orthogenetisch principe.

Ook bij Achmed blijft zijn denken binnen de kaders van het concreet-operationeel niveau. In de stadiumtheoretische benadering, zoals die van Oser en Gmünder, functioneert Achmed binnen het zelfde stadium van de tweerijken-leer. Het prospectieve ontwikkelingsbegrip van Werner en diens orthogenetische benadering maakt echter zichtbaar dat het ontwikkelingsproces volop in gang is. Wij noemen de aard van het godsdienstig denken van Achmed exploratief.

Het ontwikkelingsproces van Marijke en Achmed verschilt van elkaar. De manier waarop zij met God(sdienst) omgaan, vertoont veel overeenkomsten in het vervolgonderwijs. Beiden richten hun aandacht op de structurele aspecten die samenhangen met God(sdienst). In Marijke's onderzoeksbiografie lezen we over het zingen van christelijke liederen en het avondgebed dat belangrijk is voor haar beleving van godsdienst. Het godsdienstig besef van Achmed wordt bepaald door het vervullen van religieuze plichten, zoals het vijf maal daags bidden. Zowel het ontwikkelingstraject van Marijke in het vervolgonderwijs, als dat van Achmed in die periode, behoort op grond hiervan tot de groep 'structuur'.

Onze onderzoeksresultaten wekken de indruk dat van enige voorspelling sprake zou kunnen zijn. Vaak vinden wij dat jongeren die volgens de aard van hun denken in het vervolgonderwijs zijn ingedeeld in de groep 'structuur', in de basisschool volgens hun manier van denken over God behoren tot de groep 'concreet'. Uit het hier bovengenoemde voorbeeld van Achmed blijkt dat dat niet in alle gevallen zo hoeft te verlopen. Vervolgonderzoek zal moeten uitwijzen of Achmeds 'structuur'-denken een min of meer blijvend kenmerk is van de aard van zijn denken wat betreft God(sdienst), of dat het een tijdelijke halteplaats is in zijn op de basisschool ingezette exploratieve gedrag. De puberteit is een periode waarin er in veel domeinen sprake is van veranderingen voor jongeren. Het 'structuur'-denken van Achmed op het gebied van God(sdienst) kan een teken

zijn van het zoeken naar houvast binnen één domein, om stormachtige ontwikkelingen in een ander domein te kunnen verwerken.

Tamminen relateert de indelingen in vormen van religiositeit die men in de literatuur aantreft, want, waarschuwt hij, alhoewel één bepaalde vorm van religiositeit zich dominant toont in het handelen van de persoon, ook andere vormen van religiositeit kunnen in kiem aanwezig zijn. Die kiem zien we met name terug in de tekeningen van de leerlingen. In de tekeningen is het proces van differentiatie in sommige gevallen reeds waarneembaar al vóóordat de leerlingen het onder woorden (kunnen) brengen.

Een ander aspect dat een rol speelt is het religieus referentiekader dat middels het onderzoek aan de kinderen is aangereikt. De gesprekken met de kinderen vinden plaats op confessionele scholen nadat verhalen uit de godsdienstige traditie verteld zijn en hun religiositeit geactiveerd is. Kinderen voor wie dat niet een vertrouwd gebied is, zijn daarmee in het nadeel, vergeleken met de kinderen voor wie het godsdienstige een vertrouwd domein is.

Niet-religieus exploratief denken is in de, op grond van de onderzoeksresultaten gemaakte, indeling niet opgenomen. Participatie van leerlingen uit het openbaar onderwijs zou wellicht levensbeschouwelijke exploratie buiten het religieuze domein hebben kunnen blootleggen.

De religieuze levenshouding, niet alleen als het kennen van wat bij de godsdienst hoort, maar als persoonlijke instemming en betrokkenheid er mee, krijgt een individuele invulling in de jaren van het vervolgonderwijs. Zowel bij leerlingen van de Juliana van Stolbergsschool, als bij leerlingen van de Margrietschool zien we de positie van God veranderen in het leven van het kind na de basisschool.

Op de basisschool leert het kind God kennen. De nadruk ligt op de manier waarop en de elementen waarmee het kind het concept 'God' vult. Onder andere met behulp van verhalen uit de godsdienstige traditie verwerft het kind kennis omtrent God. De opbouw en invulling van het concept 'God' is een belangrijke taak voor het kind op die leeftijd. In de jaren daarna krijgt God al dan niet een plaats in het eigen leven van de (pre-) adolescent. De nadruk ligt op de subjectieve betekenisverlening aan het concept 'God' zoals dat in de jaren daarvoor ontstaan is.

Na de constructie van het concept 'God' volgt constructie van de betekenis van God in het persoonlijk leven. Een onderscheid dat ook wel aangeduid wordt als denken in engere en in ruimere zin. Lersch noemt de laatstgenoemde vorm van denken de geestelijk-ideële gerichtheid van de mens. De relatie tussen deze twee manieren van denken beschrijft hij als volgt: *'Auch die geistig-ideelle Funktion des Denkens schafft im Vollzug einer Objection einen überschaubaren, geordneten und zusammenhängenden Horizont der Wirklichkeit; aber nicht einen Horizont von Gegenständen und Sachverhalten, mit denen wir rechnen und umgehen, sondern einen Horizont von Sinngehalten, die sich begrifflich bestimmen und in Zusammenhang bringen lassen'* (in: Dumont 1966, 331).

Voor de moslimleerlingen is God over het algemeen in ruimere zin gedacht, zoals hiervoor in het citaat bedoeld. Zij vervullen de religieuze plichten vanuit een innerlijke motivatie. Achmed is daarvan een voorbeeld. Hij zegt: 'God is een deel

van mijn leven. Hij is er omdat je vijf maal per dag moet bidden. Op school is geen gebedsruimte, dat haal ik dan thuis in'. De regels van de godsdienst gaan deze jongvolwassenen ter harte. Het geloof wordt steeds persoonlijker, krijgt steeds meer de unieke invulling die voortborduurt op eerdere invullingen in de levensloop. Tamminen spreekt van *het 'more clearly personal'* worden van de religiositeit bij de respondent (Tamminen 1991, 19). Het persoonlijke dat ontstaat in een flexibele wisselwerking tussen verschillende mogelijke accenten in de geloofsbeleving en het denken ten aanzien van God. Voor met name de moslimleerlingen maakt vooral de gedragsdimensie van geloven, het vervullen van de religieuze plichten deel uit van hun bestaan. Wij zien daarin een relatie tot de nadruk op de mens als gehoorzame dienaar van God, een belangrijk kenmerk van de Islam. Voor met name de christelijke leerlingen, waar zij spreken van God als een vriend, is een geloofshouding die niet langer berust op een 'louter aannemen van geloofswaarheden, maar een werkelijk vertrouwen in een persoon, een overgave aan de ander' in kiem aanwezig (Hutsebaut 1995, 20). In de jaren van het vervolgonderwijs zien wij dat enkele jonge adolescenten uit ons onderzoek een persoonlijke binding met God zijn aangegaan. Voor de christelijke leerlingen ligt de nadruk op de ervaringsdimensie, de ervaring dat God er is als je Hem nodig hebt. Dat is te begrijpen vanuit het vader-beeld van God, dat in de geschiedenis van het Christendom centraal is komen te staan. Yusuf, een leerling van de Juliana van Stolbergschool, gebruikt voor God het beeld van de vriend, die er altijd voor je is. Nabijheid is een aspect van het islamitisch godsconcept, waar het echter niet zozeer in termen van vriendschap verwoord wordt. Het lijkt alsof Yusuf dit begrip 'leent', voortkomend uit het exploratieve en intercreatieve proces dat gestimuleerd is in het interreligieus leren. Bij de leerlingen van de Juliana van Stolbergschool zien we voorafgaand aan het proces van betekenisverlening meer exploratief gedrag, zo blijkt uit de onderzoeksresultaten. Meer dan leerlingen van de Prinses Margrietschool gaan zij in de basisschoolleeftijd actief op zoek naar een oplossing voor de discrepantie tussen 'toen' en 'nu', tussen wat subjectief ervaren wordt en wat objectief bestaan kan. Zij onderzoeken de grenzen van het concreet operationeel denken, en betrekken in hun exploraties niet alleen concrete nieuwe mogelijkheden, maar ook metaforische interpretaties van de taal. De structurele begeleiding bij de confrontatie met anders-gelovigen heeft, naar wij vermoeden, de leerlingen van de Juliana van Stolbergschool gestimuleerd in het exploratiegedrag. De meerstemmigheid van de interreligieuze context van die school zien wij weerspiegeld in de meerstemmigheid in de persoon. De interreligieuze dialoog zoals die gestimuleerd wordt in het herkennings-, ontmoetings- en dialogisch onderwijs zien wij terug als een intrareligieuze dialoog in de vorm van exploratieve denkhandelingen bij de leerlingen (Roebben, 2001).

In de theorie van Marcia over de ontwikkeling van identiteit speelt het exploratieve gedrag een belangrijke rol om te kunnen komen tot een eigen identiteitsbeleving (Marcia in Bosma 1982, 1985). Exploratie is bij Marcia een criterium om te kunnen spreken van ontwikkeling, dan wel van het stagneren van het ontwikkelingsproces van het construeren van een betekenisvolle God. Uit ons onderzoek blijkt dat de sterkte van de binding die gedurende en na het exploratieproces ontstaat, verschilt van persoon tot persoon, alsook de mate

waarin exploratie heeft plaats gevonden voorafgaand aan het ontstaan van een persoonlijke betrokkenheid. De Groningse psycholoog Bosma heeft onderzoek verricht naar het tot stand komen van bindingen, en het exploratiegedrag dat daaraan vooraf kan gaan (Bosma 1982, 50 e.v.). Hij vindt dat er bij de één sprake is van een bewust proces van exploratie, bij de ander lijkt dat geen onderdeel uit te hebben gemaakt van de persoonlijke overgave aan het geloof. Zo vinden wij in ons onderzoek ook een verschil in de mate van integratie van het religieuze, tot andere activiteiten en belangstellingswerelden. Bij de één is het religieuze nauw verbonden met de sociale dimensie en etnische aspecten van het bestaan, bij een ander staat het religieuze los van andere aspecten in het leven, los van de persoonlijke binding en betrokkenheid.

8.4 Samenhang van godsdienstige traditie, gezin en school

In groep zes hebben wij de kinderen aan de hand van foto's gevraagd te vertellen over God. Wij zijn er van uit gegaan dat kinderen daarover kunnen vertellen. Zij zijn verbaal vaardig, en zijn bovendien in hun eerste levensjaren op enigerlei wijze in contact gekomen met God(sdienst). In het door de kinderen in groep zes geformuleerde godsconcept vinden wij zowel aspecten terug van de manier waarop over God gesproken wordt in de christelijke traditie als in de islamitische traditie. Gods almacht is een element dat in beide tradities voorkomt, evenals Zijn onzichtbare aanwezigheid. Gebeden verhoort God in beide tradities, en het element van wederzijdse rechtvaardigheid dat wij horen in de uitspraken van kinderen in groep zes, is eerder gerelateerd aan het ontwikkelingsniveau van het denken, dan aan de inhoud van de godsdienstige traditie. Het godsconcept is door onze respondenten in de basisschoolleeftijd amper godsdienstspecifiek ingevuld. Dit godsconcept, dat voor ons onderzoek het beginpunt vormt, is tevens een eindpunt. Eindpunt namelijk van het religieuze socialisatieproces zoals dat tot op dat moment heeft plaatsgevonden. Met name in het primair socialisatiemilieu zijn de kinderen 'groeiers' aangereikt voor hun religieuze ontwikkeling. Kinderen komen niet 'spontaan' tot een godsconcept. Zij doen hun uitspraken binnen een religieus kader dat hen door belangrijke anderen is aangereikt¹³⁴. In de volgende paragraaf kijken we naar de rol van de verhalen uit de godsdienstige traditie als 'groeier' in de religieuze ontwikkeling.

8.4.1 godsdienstige verhaal-traditie

Het denken van kinderen ten aanzien van religieuze concepten, zoals 'God', vindt plaats binnen een bepaalde context. In ons onderzoek is dat de context van de protestants-christelijke, dan wel interreligieuze school; in breder verband de context van de godsdienst die dominant aanwezig is in de omgeving van het kind. Voor een deel van de kinderen is dat het Christendom, voor een andere deel is dat de Islam. Hyde vroeg zich in 1984 al af '*Can there be a test of theological thinking devoid of theological content?*' (Hyde 1984, 5). Beide godsdiensten

¹³⁴ Ook in engere zin blijkt het aanreiken van een religieus kader van belang voor het herkennen van het godsdienstige. Het Manja-verhaal, waarin het religieuze kader niet gegeven is, leidt tot aanmerkelijk minder uitspraken over God dan het eerste foto-interview waarin bepaalde foto's het godsdienstige nadrukkelijk present stellen (zie ook Hutsebaut 1980, 10).

kennen een rijke verhalentraditie, waarin zij God ter sprake brengen. Die verhalen vormen een bron waaruit kinderen putten in de constructie van hun godsconcept. In het godsdienstonderwijs van de beide scholen waarvan leerlingen participeren in ons onderzoek staan de verhalen uit de godsdienstige traditie centraal. Op de Prinses Margrietschool vertelt de leerkracht drie maal per week een bijbelverhaal. Hij maakt daarbij gebruik van de methode Kind op Maandag. Op de Juliana van Stolbergschool is tegelijkertijd met het begin van het onderzoek begonnen met de ontwikkeling van lesmateriaal voor het interreligieus leren. In dat materiaal heeft de ‘theologengroep’ verhalen centraal gesteld, verhalen die zowel in de christelijke als in de islamitische traditie voorkomen.

8.4.1.1 God verteld in verhalen

In verhalen komt God ter sprake. In beelden met menselijke trekken stelt de verteller God present. De luisteraar construeert op grond van wat hij hoort zijn eigen godsconcept.

Op beide scholen vertellen de leerkrachten verhalen over de onzichtbaar aanwezige God. Nadat de kinderen in die verhalen over God gehoord hebben, nemen zij het beeld over dat hen in die verhalen is aangereikt, namelijk het beeld van het vuur en van de engel. Zij passen het beeld in in hun denken en construeren een God als een vuur, of een God als een engel. Het feit dat leerlingen dit beeld zo concreet opvatten kan geïmpliceerd zijn door de vraag: ‘Als Mozes achterom had gekeken...’, waar eerder in het verhaal de situatie geschetst is van Mozes in een zinderend hete omgeving. De vraag óf er iets te zien, of te horen is, kan het kind op de gedachte brengen dát er iets te zien of te horen moet zijn. Om de onderzoeker ter wille te zijn, geeft de leerling een antwoord waarin iets te zien of te horen is.

Los van de verhalen is God de onzichtbaar aanwezige en ervaarbare God, zo blijkt uit het eerste foto-interview. De concrete aspecten zijn in de verhalen gedurende de basisschoolperiode doorslaggevend in de vaststelling dat dergelijke gebeurtenissen nu niet zouden kunnen gebeuren. Diezelfde concrete aspecten geven in de loop van de basisschoolperiode de leerlingen te denken. Middels hun eigen zoekgedrag ontwikkelt zich een sensitiviteit om Gods stem op een andere manier te ‘horen’. Aan de leerlingen van de Juliana van Stolbergschool dringt zich nadrukkelijk de mogelijkheid op een andere betekenis te verlenen aan de vertelde verhalen.

In de vorm van het in hoofdstuk drie beschreven herkennings-, ontmoetings en dialoog-onderwijs bevordert deze school de bewustwording van het eigene, de kennismaking met wat anders is, en het nader onderzoeken van wat als ‘anders’ ervaren wordt. Door middel van het vertellen van verhalen, die in beide tradities voorkomen maar in elke traditie een eigen accent krijgen, stimuleert zij expliciet en structureel het zoekgedrag van haar leerlingen. In de godsdienstmethode van de Prinses Margrietschool staat de kennismaking met en het zich eigen maken van de christelijke geloofstraditie centraal. Wij zien in onze onderzoeksresultaten dat deze leerlingen andersoortig exploratief gedrag vertonen. De leerlingen van de Juliana van Stolbergschool betrekken namelijk in hun denkhandelingen meer metaforische betekenissen dan de leerlingen van de Prinses Margrietschool. Het exploreren van concrete alternatieven gaat vooraf aan de exploratie van metaforische betekenissen, hebben wij gezien in de onderzoeksresultaten. Op

grond daarvan kunnen we zeggen dat van onze onderzoekspopulatie de leerlingen die interreligieus onderwijs gevolgd hebben de religieuze ontwikkeling op een andere wijze verloopt.

De verhalen die de leerlingen verteld zijn op de basisschool, en waarvan wij over onderzoeksgegevens beschikken, hebben een bepaalde structuur zoals dat bij alle goede verhalen het geval is. Het gaat in deze verhalen niet om het beschrijven van objecten, de bron of het vuur; het gaat ook niet om het weergeven van algemeen geldende waarheden. Deze drie verhalen gaan over iets wat mensen is overkomen (Bal 1990). De verteller drukt met het verhaal iets van zichzelf uit. De luisteraar reconstrueert het verhaal zo dat de vertelde ervaring deel gaat uitmaken van het eigen verhaal.

Elk van de verhalen die in het kader van het onderzoek verteld zijn, begint met het oproepen van een voor de kinderen voorstelbare, namelijk min of meer bekende situatie: Mozes die anderen wil helpen om de beesten water te geven, Manja die wil gaan spelen en nog even iets moet pakken, Abraham die met zijn zoon op weg gaat. Een dergelijk begin in een verhaal noemt men de oriëntatiefase van het verhaal (Stegman e.a. 1993, 22). Een onverwachte wending in het verhaal trekt de aandacht van de luisteraar: Mozes, Manja en Abraham horen een stem terwijl er op dat moment niemand aanwezig is gesteld in het verhaal. Deze onverwachte gebeurtenis veroorzaakt desoriëntatie: de situatie is anders dan het op het eerste gehoor lijkt. De luisteraar wordt opgeroepen tot heroriëntatie en reconstructie van het verhaal. Het verhaal nodigt uit de werkelijkheid op een andere manier te ervaren. De onverwachte wending die veroorzaakt wordt door een stem van iemand die er niet leek te zijn, dwingt de luisteraar om dat wat gewoon lijkt opnieuw te bezien.

De vraag aan de kinderen is gericht op de geloofwaardigheid van het verhaal. De vraag nodigt het kind uit zich te verplaatsen in de situatie die geschetst is in het verhaal, zich te identificeren met één van de personages en van daaruit in de vertelde gebeurtenis rond te kijken. De vraag is dan: 'Kun je jezelf voorstellen in deze situatie? Kan het zijn dat je een stem hoort?'. Deze vragen stimuleren het kind het verhaal te reconstrueren op een manier die past in het eigen denk- en belevingskader. Daarmee treedt het kind in de emoties zoals die in het verhaal tot uitdrukking zijn gebracht (Zuidema 1989, 18).

Uit de gesprekken met de leerlingen na het Abraham-verhaal blijkt dat de heftige emoties die de overname van de Abraham-rol of de zoon-rol oproept, belemmerend werken voor het proces van de rolopname van God. Daarbij komt de ene God in dit verhaal op meervoudige wijze ter sprake. Hij is streng, liefdevol en barmhartig in één. Dat bemoeilijkt de rolopname, in het bijzonder voor de kinderen die niet meer dan één aspect tegelijk in hun overwegingen kunnen betrekken.

8.4.1.2 God ervaren in verhalen

In het verhaal maakt de verteller gebruik van metaforen, die het proces van oriëntatie, desoriëntatie en heroriëntatie ondersteunen. De metaforen waarvan de verteller zich bedient, moeten voldoen aan de passingseis en de spanningseis opdat de luisteraar het vertelde verhaal kan reconstrueren en zich ook daadwerkelijk kan heroriënteren.

De metaforen die in het Mozes-verhaal en in het Abraham-verhaal voorkomen, het vuur en de engel, zijn onvolledige metaforen. De kinderen horen niet de metafoor er in, maar 'zien' het vuur en de engel. Dit concrete beeld kan een opstapje vormen naar het begrijpen van de begrippen vuur en engel als relationele metaforen. Gestimuleerd door de conceptuele ontwikkeling in andere domeinen, komen leerlingen tot het verstaan van relationele metaforen op het godsdienstige domein. Burggraaf spreekt in dit verband over co-development: samenwerking in de ontwikkelingsprocessen van verschillende domeinen opdat er re-creatie kan plaats vinden, de ontwikkeling tot iets geheel nieuws in het eigen levensverhaal. Criteria zoals de passingseis en de spanningseis, en het begrip 'zone van naaste ontwikkeling' zijn ons inziens niet alleen van toepassing op het gebied van de cognitieve ontwikkeling, maar ook op het gebied van de emotionele ontwikkeling.

In methodes voor het godsdienstonderwijs, ook in die van het interreligieus leren, zoekt men aansluiting bij de leefwereld van het kind. Om die aansluiting te vergemakkelijken maakt men soms gebruik van spiegelverhalen. Bij het zoeken naar aansluiting gaat men veelal uit van het niveau van de cognitieve ontwikkeling. Men baseert zich daarbij, impliciet dan wel expliciet, op de theorie van Piaget. Piaget heeft zich gericht op de ontwikkeling van cognities en het denken. De wijsgerig pedagoog Spiecker besteedt aandacht aan de ontwikkeling van emoties. Wij willen daarop nader ingaan, en daarmee onderbouwen dat de *'fit'*, of de passings- en spanningseis, zich ook tot de emotionele ontwikkeling uitstrekt.

8.4.1.3 ontwikkeling van emoties

Uit de gesprekken die wij na de vertelling van het Abrahamverhaal met de leerlingen voeren, blijkt dat zij heftige emoties ervaren bij wat zij zien als het thema van dit verhaal: de slachting van de zoon door de vader. Dat voor sommige kinderen dit verhaal niet uitnodigt tot identificatie met één van de rollen heeft wellicht te maken met de niet alleen heftige, maar ook complexe, emoties die dit verhaal oproept *'since negative emotional behavior interferes with our thinking'* (Goldman 1964, 31).

In de ontwikkelingspsychologie maakt men een onderscheid tussen de primaire en complexe emoties. Primaire emoties, ook wel oeremoties genoemd, zijn woede, verrassing, plezier, angst, droefheid en belangstelling (Breeuwsma 1999, 169). Deze emoties ontwikkelen zich in de eerste twee levensjaren. Complexere emoties zoals schaamte en schuldgevoel, nijd, verlegenheid en trots ontwikkelen zich uit de oeremoties en ontstaan op latere leeftijd. De invloed van de cultuur is daarin onmiskenbaar.

Een ander onderscheid in soorten emoties vinden wij bij Spiecker. In zijn boek *'Emoties en morele opvoeding'* (1991) onderscheidt hij altruïstische emoties zoals medelijden, en regelemoties zoals schuld. Altruïstische emoties ontstaan door het percipiëren en begrijpen dat het de ander niet goed gaat. Deze emoties treden niet pas op nadat er cognitief geëvalueerd is, maar komen voort uit sensitiviteit voor de situatie waarin de ander verkeert. Regel-emoties treden op bij het overtreden van plichten die geen uitzondering toelaten zoals de plicht om nooit te mogen stelen, doden of liegen. Zij zijn verbonden met dergelijke morele

principes of daaruit afgeleide regels, en kunnen dientengevolge alleen dan optreden indien een persoon zich deze regels heeft eigen gemaakt. Spiecker stelt dat de ontwikkeling van altruïstische emoties voorwaarde is voor de ervaring van regelemoties. Hij baseert zich op de ontwikkelingspsycholoog Hoffman (1984, 1987) en onderscheidt in de ontwikkeling van de altruïstische emoties bij het jonge kind een aantal stappen. Het beginpunt situeert hij in de onvrijwillige globale empathie van een peuter. Spiecker schrijft: ‘aangezien het jonge kind nog geen besef van anderen als zelfstandige entiteiten heeft, ervaart het de pijn of het verdriet van anderen als eigen onplezierige gevoelens’. Hoffman noemt dit *global empathy*. Spiecker kent een belangrijke rol toe aan volwassenen bij de overgang van deze globale empathie naar empathie en sympathie, het meevoelen met de ander, die los van zichzelf gezien wordt en in wie men zich verplaatsen kan. De *role-taking*-vaardigheden maken het mogelijk dat het kind de gevolgen van zijn handelingen op anderen gaat kennen. De psycholoog Frijda spreekt van ‘de ervaring van appèl’ in een dergelijke situatie. De ‘ervaring van appèl’ heeft betrekking op de interpretatie van de objectief waar te nemen situatie. Het kind kan de situatie interpreteren als het gevolg van het eigen handelen. Hij weet dat hij blij kan maken, maar ook dat hij anderen soms leed aan doet, én dat hij zichzelf als gevolg daarvan gelukkig, respectievelijk verdrietig of schuldig voelt. Frijda noemt de neiging om iets te doen in een situatie, bijvoorbeeld om verdriet te stoppen, de ‘ervaring van actiebereidheid’. Daaronder verstaat hij de neiging tot gedrag dat eventueel vertoond wordt als gevolg van de interpretatie. In de ‘ervaring van appèl’ spelen altruïstische emoties een rol, terwijl het in de ‘ervaring van actiebereidheid’ gaat om regelemoties. De derde ervaring die Frijda onderscheidt, de ‘ervaring van *arousal*’, bepaalt vooral de sterkte van de emotie (Frijda 1993, 60).

Ouders en andere opvoeders wijzen het kind op wat er in de ander omgaat als gevolg van het eigen handelen. Zij doen daarmee een beroep op het empathisch vermogen van het kind. Met deze aanwijzingen leren zij het kind ook de sociale regels die zij als opvoeders belangrijk vinden en in acht nemen. Daaruit blijkt dat de regel-emoties zich slechts kunnen ontwikkelen op basis van aanwezige altruïstische emoties. De regel-emotie van het zich schuldig voelen aan bijvoorbeeld de pijn die een ander is aangedaan, kan het kind alleen ervaren op grond van het vermogen zich te verplaatsen in wat de ander voelt. Het sympathisch verdriet kan vervolgens motiverend zijn voor de algemene levens- of religieuze principes zoals de zorg om de medemens of het rechtvaardig handelen (Spiecker 1991, 32). Altruïstische emoties zijn in eerste instantie gericht op de dichtstnabije naasten, zoals de eerste verzorgers, met wie een binding is ontstaan. De ontwikkeling van regelemoties, die in relatie staan tot algemeen geldende principes, breekt de beperkte reikwijdte van altruïstische emoties open. Met name de gevoelens van rechtvaardigheid, zijn van belang om het gevaar tegen te gaan van de altruïstische emoties die zich slechts richten op de eigen besloten kring van ouders, gezin, familie en het eigen vaderland (Spiecker 1991, 35).

Om ook wat de ontwikkeling van emoties betreft aansluiting te vinden bij het kind is het belangrijk vast te stellen welke emoties verwoord zijn in de ervaringen die de verschillende personages ondergaan in het verhaal. In de volgende paragraaf gaan wij in op een manier om vast te stellen welke emoties een rol

spelen in een verhaal. Wij beschrijven dat proces exemplarisch aan de hand van het Abraham-verhaal.

8.4.1.4 emoties in het Abraham-verhaal

In het christelijk godsdienstonderwijs is het verhaal van Abraham één van de verhalen uit de traditie die de leerkracht de kinderen vertelt. Ook in het interreligieuze godsdienstonderwijs neemt het verhaal van Abraham een belangrijke plaats in. Het is immers het verhaal dat beide godsdiensten met elkaar verbindt.

Het is een complexe geschiedenis waarin veel gebeurt. Wil het verhaal bijdragen aan de ontwikkeling van het godsconcept, dan moet het passen bij het cognitief en emotioneel ontwikkelingsproces waarin het kind zich bevindt.

Om te ontdekken welke gevoelens er in de ervaringen van het verhaal verwoord zijn, maken wij een onderscheid tussen het manifeste en het latente niveau van het verhaal. Op het manifeste niveau klinkt het verhaal zoals de leerkracht het vertelt. Elke vertelling houdt echter ook her-vertellen, her-interpretatie en herinnering in (Zuidema 1989). Op het latente niveau resoneren de gevoelens waarmee de leerkracht het verhaal her-vertelt. We gaan er van uit dat in de ontmoeting tussen het verhaal en het kind de gevoelens op het latente niveau een rol spelen. Verhalen die verschillend klinken op het manifeste niveau kunnen bij het kind dezelfde gevoelens oproepen en daarmee het ontwikkelingsproces bevorderen.

Het kind als luisteraar verbindt in een actief reconstructieproces het vertelde verhaal met eigen ervaringen en emoties. Het verhaal kan de eigen werkelijkheid openbreken en een nieuw perspectief geven op aspecten van het eigen verhaal. Dat proces hebben Hermans en Van Gilst onderzocht aan de hand van een fragment van een Griekse mythe, dat bekend staat als het Narcissus-verhaal (1991)¹³⁵. Op soortgelijke wijze hebben wij de ontvangst van het Abraham-verhaal onderzocht (Ter Avest 2001). Het eerste deel van het verhaal blijkt veelal positieve emoties op te roepen. Emoties die appelleren aan de behoefte aan zelfstandigheid en succes van het basisschoolkind. Complexe en negatief gekleurde emoties hebben de overhand bij het fragment van de binding van de zoon. Deze complexe emoties zijn bij het basisschoolkind nog onvoldoende ontwikkeld. Het kind kan zich in dit verhaal op emotioneel niveau niet herkennen. Dat verklaart de blokkering die wij bij enkele van onze respondenten zien met betrekking tot het identificatieproces bij dit verhaal.

Gevoelens vormen de brug tussen het latente en het manifeste niveau van het verhaal. Herkenning ervaren op het latente niveau stimuleert het proces van rolovername en rolopname op het manifeste niveau van het verhaal. In verhalen van andere mensen, in mythen en sprookjes, evenals in verhalen uit de godsdienstige traditie krijgen kinderen modellen van en modellen vóór het handelen en ervaren aangereikt met betrekking tot de immanente en transcendente

¹³⁵ Zij concludeerden op basis van de gevonden gevoelspatronen dat het verhaal niet *'simply symbolizes self-love, but the unfulfilled desire for unity with one's self and with the other, a desire also found in individual self-narratives'* (Hermans and Van Gilst 1991, 423-440).

werkelijkheid. Dergelijke verhalen stimuleren de levensbeschouwelijke vorming van het kind.

De verhalen horen de kinderen in eerste instantie thuis. In het gezin raken de kinderen vertrouwd met de verhalen, en worden zij gesocialiseerd in de rituelen en symboliek van de feesten waarbij ouders deze verhalen vertellen. Het religieuze socialisatieproces, waarin Snik verschillende modellen heeft onderscheiden, draagt bij aan het verbaliseren van religieuze concepten. Een eerste aanzet daarvoor geeft het gezin in de geloofspraktijk. Het onderwijs vervolgt dat proces en breidt de concepten uit, zowel in kwantiteit als in kwaliteit. De school is het instituut dat zich richt op het uitbreiden van de leefwereld van het kind, en het stimuleren van zijn verdere ontwikkeling. Voor scholen waar een godsdienstige traditie aanwezig is, zowel in uitgangspunten als in de dagelijkse praktijk, behoort daarbij ook de verdere ontwikkeling van religieuze concepten. Een goede samenwerking tussen gezin en school is daarin van belang. Wij gaan daarop in de volgende paragraaf nader in.

8.4.2 gezin en school

In ons onderzoek hebben wij in het conceptueel schema de variabele ‘socialisatie in het primair leefmilieu’ opgenomen. Daarnaast nemen wij in dat schema een aantal andere variabelen op waarvan wij een relatie verwachten tot de ontwikkeling van het godsconcept. In deze paragraaf willen wij reflecteren op de invloed van de variabele ‘socialisatie in het primair milieu’. Wij laten zien dat deze variabele vervlochten is met de belangrijkste variabele uit de probleemstelling, namelijk het godsdienstonderwijs op beide scholen.

Het beeld van het primair leefmilieu is gedurende het onderzoek steeds verder ingevuld. Als basis daarvoor hebben uitspraken gediend van het kind in het eerste foto-interview in groep zes. De veelheid en gedetailleerdheid van de informatie die het kind verschaft, heeft ons geïnspireerd tot het moederinterview in de tweede fase van ons onderzoek¹³⁶. Gedurende de basisschoolleeftijd, maar ook in de eerste jaren van het vervolgonderwijs, ervaren kinderen de rol van beide ouders niet als gescheiden van elkaar. Wij beschouwen derhalve de informatie uit het moederinterview als een goede indicatie van de religieuze socialisatie in het gezin van het kind. Om het beeld te completeren hebben wij voor het bepalen van de aard van de primaire socialisatie ook relevante onderdelen betrokken van de gegevens van de volgende onderzoeksinstrumenten: de schrijfpoddracht in groep zeven, de vragenlijst vo-1 en het gestructureerd interview vo-3.

Onze onderzoeksresultaten laten zien dat van moeders die hun kinderen godsdienstig socialiseren, en die daarbij een open houding hebben ten opzichte van wat ‘anders’ is in de Nederlandse samenleving de kinderen God(sdienst) belangrijk vinden. De op godsdienst betrokken kinderen komen getalsmatig meer voor bij open, dan bij gesloten moeders.

Het blijkt dat wij op de Juliana van Stolbergschool relatief meer open moeders onder de ouders aantreffen dan op de Prinses Margrietschool. Onder de oud-leerlingen van de Juliana van Stolbergschool zijn er relatief meer die

¹³⁶ Zoals wij bij paragraaf 7.6.12 vermeldden, maakt het feit dat de onderzoeker vrouw is de moeders meer toegankelijk voor een interview dan vaders.

God(sdienst) belangrijk vinden dan onder de oud-leerlingen van de Prinses Margrietschool.

In de geschiedenis van de Juliana van Stolbergschool lezen we dat op initiatief van ouders islamitisch godsdienstonderwijs een plaats kreeg op het reguliere rooster. De invoering van het islamitisch godsdienstonderwijs naast het christelijk godsdienstonderwijs heeft geleid tot de ontwikkeling van interreligieus leren op die school. In dit proces zijn de invloeden van de ouders en van het godsdienstonderwijs van de school op het godsconcept van de kinderen niet te ontwarren. Het zijn zogenoemde *nested variables*.

Zowel Hutsebaut als Tamminen hebben eveneens de relatie met het primaire opvoedingsmilieu in hun onderzoek betrokken. Hutsebaut vindt dat de kinderen van actieve moeders een positieve houding hebben ten opzichte van God en godsdienst. Onder actieve moeders verstaat hij moeders die aan hun religiositeit voor de kinderen zichtbaar een plaats geven in het leven. Zijn ‘actieve moeders’ lijken op onze ‘godsdienstige open’ moeders. Zijn bevindingen tonen overeenkomst met wat wij hiervoor constateerden. Als daarbij ook de vader godsdienstige actief is, dan verdubbelt dat de positieve invloed. Iets dat ook Tamminen beschrijft, als hij de rol van de vader en de moeder in de religieuze opvoeding ter sprake brengt.

De rol van de ouders komt bij Hyde ter sprake in relatie tot de inhoud van het godsconcept (Hyde 1990). ‘*Love*’ en ‘*authority*’ noemt hij als de twee belangrijkste componenten van het godsbeeld. In de tot standkoming daarvan beschrijft hij de relatie tot de ouders, met name de ouder van hetzelfde geslacht.

In het algemeen godsconcept van de leerlingen in groep zes zijn die beide aspecten genoemd door de kinderen. Liefde, nabijheid en warmte klinken in de zin over Gods aanwezigheid, dat Hij te ervaren is en het feit dat Hij luistert. Zijn autoriteit klinkt in wat zij zeggen over de regels en de bijbehorende sancties, en zijn almacht. Op grond van onze onderzoeksresultaten is de invloed van de moeder in het proces van verandering en ontwikkeling wat die twee aspecten betreft niet te traceren. Niet zozeer op *love* en *authority*, maar meer op oorsprong/bestaansgrond en relatie leggen de jonge adolescenten de nadruk. De invloed van de moeder zien wij terug in de mate waarin kinderen God(sdienst) al dan niet belangrijk vinden.

In het moederinterview van Elsje lezen we de volgende reactie nadat haar gevraagd is wat zij ervan zou vinden als Elsje met een Turkse of Marokkaanse vriend zou thuiskomen:

‘Ik weet het niet. Dat kan ik pas zeggen als ik ermee geconfronteerd word. Dat hangt toch ook van de persoon af’. Daarna vertelt ze over haar zoon die bevriend is met een zoon uit een Spaans gastarbeidersgezin. Ze bewaart goede herinneringen aan de koffie-ochtenden op school samen met de Turkse en Marokkaanse moeders. Ze participeert in een gespreksgroep van de kerk over asielzoekers en vluchtelingen.

Hieruit blijkt bij de moeder van Elsje een open houding naar de multiculturele samenleving. Ze stelt daarbij wel bepaalde grenzen, bijvoorbeeld ten aanzien van de populatie in de buurt of bij haar kinderen in de klas:

‘Met mijn oudste zoon heb ik wel getwijfeld of ik hem van school zou halen. Het zag er naar uit dat hij de enige Nederlandse jongen zou worden in de klas. Er waren wel Nederlandse meisjes maar geen jongens. Gelukkig bleef een jongen, die zou verhuizen, toch op school. Bij Elsje in de klas was het beter verdeeld, half om half’.

Elsje zegt in het vervolgonderwijs dat God(sdienst) niet zo belangrijk voor haar is. In het eerste jaar van het vervolgonderwijs gaat ze regelmatig mee naar de kerk, in het derde jaar is dat minder geworden. Ze bidt elke avond. Ze spreekt over God als ‘iemand waar je bij terecht kunt met problemen’. Hij is voor haar als een vriend. Ze is zich ervan bewust godsdienstig opgevoed te zijn, maar nu denkt ze er niet zoveel aan. Haar uitspraken over God(sdienst) zijn verankerd in het geheel van zaken die voor haar belangrijk zijn.

In de primaire socialisatie ligt de nadruk op de geleefde godsdienst. De moeder van Elsje bezoekt moederochtenden op school, ze neemt haar kinderen mee naar de kerk, en ze participeert in kerkelijke werkgroepen. De mate waarin en de manier waarop moeders hun kinderen godsdienst voorleven blijkt gerelateerd aan de latere godsdienstige betrokkenheid van de kinderen. We zien bij Elsje dat haar moeder, zoals ook blijkt uit andere onderzoeken, in haar directe en indirecte invloed de ‘*cradle of belief*’ is (in: Burggraaff 1994).

Dat de relatie niet eenduidig is, mag blijken uit het citaat uit het volgende moederinterview.

‘Het is moeilijk in Nederland. Ik wil graag terug naar Turkije, als de kinderen groot zijn’. De moeder van Sheba heeft amper contact met Nederlanders. Veel familieleden zijn naar Nederland gekomen en daar onderhoudt ze dagelijks contact mee. Ze heeft het mede daardoor wel naar haar zin in Ede. Haar reactie op de vraag naar een partner voor haar dochter is: ‘Het mag wel een Nederlander zijn, als het maar een moslim is’.

Het citaat is van de moeder van Sheba. Sheba’s moeder leeft voornamelijk in de beslotenheid van de Turkse samenleving in Ede. Voor haar is God(sdienst) belangrijk. Zo ook voor Sheba, die in het derde jaar van het vervolgonderwijs zelfbewust zegt:

‘Ik ben moslim. Vroeger ging ik met vriendinnen naar de koranschool. Godsdienst was vroeger ook wel belangrijk, maar anders. Als je volwassen wordt ga je dingen mee doen, dan betekent het meer. Ik zou graag een eigen bedrijf willen hebben, gewoon business in Nederland, de administratie voor anderen regelen.

In Engeland deed L.J. Francis aan het eind van de tachtiger jaren onderzoek naar het godsdienstonderwijs op de basisschool. De bedoeling van zijn onderzoek was ‘*to look closely at the partnership between church and state in the state maintained system of education*’ (Francis 1987, 7). Hij stelt vast dat de kerkgang van de ouders, dat is de actieve participatie en betrokkenheid bij de geloofsgemeenschap, van invloed is op de religieuze ontwikkeling van de

kinderen. Het is een indirecte invloed. Kerkgang van de ouders stimuleert namelijk de kerkgang van de kinderen. Kerkgang is een eigen activiteit en zelfwerkzaamheid blijkt een belangrijke determinant voor een positieve houding ten opzichte van de geloofstraditie. Francis vindt daarnaast in zijn onderzoeksresultaten dat de socio-economische status van het gezin belangrijk is. Hoger opgeleide ouders in zijn onderzoekspopulatie gaan meer naar de kerk en beïnvloeden op die manier de godsdienstige ontwikkeling.

Samenwerking van het primaire socialisatiemilieu en het secundaire socialisatiemilieu is, zo blijkt, in het belang van de (religieuze) ontwikkeling van het kind. Miedema kent aan de school een belangrijker rol toe. Hij vraagt zich af: 'Kan in de opvoeding thuis weer afgebroken worden wat op school wordt opgebouwd?' (Miedema e.a. 2002, 45). We zouden die vraag willen veranderen in: 'Kan de school versterken wat in de opvoeding thuis is opgebouwd?', en daarop vanuit onze onderzoeksresultaten positief willen reageren. De school kan voortborduren op wat ouders in de primaire socialisatie opbouwen bij hun kinderen. Daaraan voegen wij nadrukkelijk toe, mits de school zich de moeite getroost samenspraak te bewerkstelligen met de eerste 'belangrijke anderen' van de leerlingen.

In de primaire socialisatie zijn variabelen met elkaar vervlochten. Dat blijkt ook te gelden ten aanzien van de secundaire socialisatie. De opvoeders van het eerste socialisatiemilieu bepalen namelijk waar en hoe de socialisatie in het secundaire opvoedingsmilieu plaatsvindt.

In de secundaire socialisatie zoals die op beide scholen is vormgegeven in het godsdienstonderwijs, staan de verhalen uit de godsdienstige traditie centraal. Aan de rol en de invloed van verhalen in de religieuze ontwikkeling besteden wij in de volgende paragraaf aandacht.

8.5 Onderwijs op levensbeschouwelijke grondslag

Mensen vertellen elkaar verhalen over gebeurtenissen die het gewone ter discussie stellen. Vertellen over wat elke dag op dezelfde manier gebeurt is, niet de moeite waard. Op het moment dat de gewone gang van zaken doorbroken wordt, ontstaat het verhaal. Niet het feit dat de juf of meester elke dag met een gebed begint is het vertellen waard, maar dat het op die ene dag anders gaat maakt wat er gebeurt tot verhaal. De uitzondering gaat een eigen leven leiden en staat in het geheugen gegrift. Het bijzondere doorbreekt de sleur en stelt dat wat normaal is ter discussie. In verhalen vertellen mensen elkaar hoe zij met die vragen – alledaagse en existentiële – omgaan. Abstracte concepten zoals 'roeping', 'toekomst', 'vaderschap', en 'gehoorzaamheid' krijgen een concrete invulling in het doen en laten van de personages in het verhaal.

smalle identiteit

In het godsdienstonderwijs besteden confessionele scholen expliciet aandacht aan de antwoorden die de eigen godsdienst formuleert op levensvragen. Leerkrachten vertellen verhalen over belangrijke personen uit de godsdienstige traditie. Deze

personen vertegenwoordigen een bepaalde kijk op het leven waarin de beslissende invloed van de ontmoeting met God centraal staat. In de verhalen horen de kinderen hoe zij reageren op die ontmoeting, hoe zij omgaan met de dilemma's waarvoor die ontmoeting hen plaatst. De juf of de meester wordt tot auteur van het her-vertelde verhaal. De eigen ervaringen en gevoelens klinken mee in dat verhaal, waar het kind actief naar luistert. De verteller stemt zich af op de leerling, zodat die kan op – of overnemen wat hij aankan. Het kind stapt in het verhaal en identificeert zich met een personage, wisselt van perspectief en anticipeert op het appèl dat de diverse personages ervaren. Hij reconstrueert het verhaal op eigen maat. Al doende exploreert hij de situatie vanuit wisselend perspectief, tast hij diverse handelingsmogelijkheden af en concretiseert hij abstracte concepten. De reconstructie van het verhaal maakt de leerling bewust van de subjectief bepaalde kijk op het leven. Dat stimuleert de levensbeschouwelijke ontwikkeling. Het intersubjectieve karakter daarvan licht op in de communicatie daarover in de klas.

Levensbeschouwelijke ontwikkeling vindt plaats aan de hand van voor leerlingen cognitief en emotioneel herkenbare levensvragen. Niet alleen in de godsdienstige traditie vinden we daarover verhalen. Ook in mythen, sprookjes, legenden en fabels zijn ingrijpende ervaringen rondom de contingentie van het bestaan doorverteld. De noodzaak van de *goodness of fit* met betrekking tot zowel de cognitieve ontwikkeling als de ontwikkeling van emoties van het kind vormt een uitdaging om in het rijke reservoir aan verhalen te zoeken naar die verhalen die het kind stimuleren in de levensbeschouwelijke ontwikkeling.

De *goodness of fit* is niet alleen van belang in relatie tot de luisterende leerling, maar ook wat betreft de vertellende leerkracht. De leerkracht is immers de auteur van het hervertelde verhaal. De mate waarin deze zichzelf herkent in het verhaal, en de achterliggende ervaringen en latente emoties kan laten doorklinken, is bepalend voor de mogelijkheden die het kind krijgt aangereikt voor de reconstructie van het eigen verhaal. Het onderzoeken door de leerkracht van het eigen levensverhaal op manifest en latent niveau is ons inziens een voorwaarde om de leerling te begeleiden in de *Zone of Promoted Action* van levensbeschouwelijke concepten. Samen met het manifeste verhaal en het concrete lesmateriaal is het de persoon van de leerkracht die voor de leerling de ruimte tot identificatie creëert (zie ook: Alma 1998, 268). De leerkracht geeft vorm aan de grondslag waarop de leerling kan bouwen aan de eigen levensbeschouwing.

Tot nu toe is het proces beschreven zoals dat kan plaatsvinden tijdens de godsdienstles. Daarmee borduren wij voort op wat wij in het derde hoofdstuk een smalle identiteitsopvatting van de school genoemd hebben. De identiteit van de school is binnen die visie zichtbaar in wat en hoe er geleerd wordt in de ingeroosterde godsdienstles.

brede identiteit

De brede identiteitsopvatting legt de nadruk op de door het team in de school geléefde identiteit. In deze opvatting gaat men er van uit dat de levensbeschouwing zoals die geleerd wordt in de godsdienstlessen, door het team wordt voorgeleefd in de praktijk van alledag. De identiteit van de school is te zien

in verschillende aspecten. Zowel in de godsdienstlessen als in de overige ingeroosterde lessen, maar ook buiten het rooster is de identiteit van de school te ervaren. Zowel in het contact met de kinderen als in het contact met ouders en andere belangrijke anderen van het kind, zowel in de organisatievorm van de school als in de pedagogische en didactische keuzes die het team maakt. De levensbeschouwelijke identiteit van de school heeft een brede uitstraling en doordrenkt het klimaat, de sfeer en de cultuur van de school. Dat samen vormt de grondslag voor de (al dan niet religieuze) levensbeschouwelijke vorming van de leerlingen. Zo gevormd zullen zij geen speelbal vormen voor tendentieuze ontwikkelingen, maar constructief vanuit hun visie een bijdrage kunnen leveren aan de samenleving.

eclectische identiteit

Wij hebben gezien dat de verhalen die kinderen zien en horen met betrekking tot levensbeschouwing verschillend zijn wat betreft de moeilijkheidsgraad. Religieuze ontwikkeling noemt Tamminen secundair, omdat het afhankelijk is van de ontwikkeling in andere domeinen. Wij hebben gesproken van ‘groeiers’ voor de religieuze ontwikkeling, waaronder wij zowel interne als externe factoren scharen. Het proces dat scholen beogen te stimuleren ten aanzien van de ontwikkeling van levensbeschouwing, is vanuit verschillende ontwikkelingsdomeinen te stimuleren. De ontwikkeling van religieuze conceptvorming vindt een beginpunt in het proces van sorteren en groeperen. Ook de ontwikkeling van metafoorcompetentie draagt bij aan het ontwikkelen van godsdienstige concepten. Het vindt eveneens een aanknopingspunt in het verstoppertje spelen, dat wil zeggen in het omgaan met het geheim van wat niet zichtbaar maar wel aanwezig is (Levering en Van Manen 1997). Inductief vindt vanuit verschillende domeinen de integratie plaats tot een religieus concept, en ontwikkelt het kind een religieuze levensbeschouwing. De keuze tot het inrichten van het onderwijs op een manier zodat de verschillende domeinen worden tot ‘groeiers’ voor het religieuze, noemen wij de eclecticische benadering van identiteit. Het lesmateriaal voor het gebied van de levensbeschouwelijke vorming verbindt in deze werkwijze de ‘groeiers’ van de diverse leergebieden met elkaar. Systematisch vindt vanuit de verschillende leergebieden het stimuleren van de ontwikkeling van religieuze concepten plaats. Deze werkwijze prikkelt de leerlingen tot actieve constructie en reconstructie van de basis waarop de levensbeschouwelijke vorming plaatsvindt. Dat bevordert bij de leerling de opbouw en verder uitbouw van zijn subjectieve theologie.

flexibiliteit

De verschillende identiteitsopvattingen zoals die hiervoor zijn beschreven, de smalle, de brede en de eclecticische, kunnen in theorie zowel deductief als inductief gestuurd zijn. De noodzaak van aansluiting bij het persoonlijke verhaal van de leerkracht pleit voor het inductief verhelderen en uitbouwen van de identiteit van de school. Dit vraagt om een flexibele wisselwerking tussen brede en smalle aspecten van identiteit, tussen het inductieve proces en het beschrijven van producten die in dat proces ontstaan, en die in zekere mate deductief hun weg vinden in de school. Levensbeschouwing op die manier stevig verankerd, in

zowel de persoonlijke als de collectieve verhalen, vormt de basis op grond waarvan de leerling de eigen levensbeschouwing ontwikkelt.

8.6 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

In het voorgaande zijn enkele aspecten genoemd waar wij in het kader van de vraagstelling van dit onderzoek niet nader op zijn ingegaan. Enkele daarvan willen wij ten slotte kort aan de orde stellen, omdat zij ons inziens nadere doordinking verdienen.

de seculiere leerling

Onze onderzoekspopulatie bestaat uit leerlingen van twee scholen, een protestants-christelijke en een interreligieuze school. Wij hebben in de loop van het verslag van het onderzoek ook gesproken over twee groepen leerlingen, namelijk de christelijke en de moslimleerlingen. Het godsconcept van beide groepen leerlingen vertoont in groep zes weinig traditie-specifieke kenmerken. Wij hebben het dan ook omschreven als een algemeen godsconcept. Ook in de jaren van de vroege adolescentie zijn er wat betreft het denken ten aanzien van God overeenkomsten te signaleren tussen leerlingen uit verschillende godsdienstige milieus. Verschillen zijn er met name in de godsdienstige praktijk. Aan het aspect van de gesecculariseerde leerling is in het kader van dit onderzoek geen aandacht besteed. De mate waarin de secularisatie invloed uitoefent op de ontwikkeling van religieuze concepten verdient nader onderzoek.

de persoon van de leerkracht

Wij hebben betoogd dat aan de *goodness of fit* van de verhalen meer aandacht besteed kan worden. Wij doelen daarmee op de passingseis en de spanningseis, niet alleen ten aanzien van de luisteraar, maar ook ten aanzien van de leerkracht, de her-verteller. Aansluitend op het promotieonderzoek van cultuur- en godsdienstpsycholoog Hessel Zondag (1993) naar de geloofsoriëntatie van de leerkracht in het godsdienstonderwijs, en in het kader van het biografisch onderzoek naar het belang van de persoon van de leerkracht (Kelchtermans 1990), verdient de plaats van God(sdienst) in het leven van de leerkracht nader onderzoek. Bewustwording van het religieuze in het eigen leven en de herinnering daarvan in verhalen, faciliteert de her-vertelling van verhalen aan kinderen.

emoties in verhalen

De rol van verhalen is van essentieel belang. Zij nemen een belangrijke plaats in zowel in het protestants-christelijke als in het interreligieus godsdienstonderwijs. Verhalen zijn het vehikel in de communicatie over existentiële ervaringen, waarden en gedragingen. In religieuze verhalen wordt opnieuw de context tot leven geroepen die tot een ontmoeting met God leidde. Verhalen brengen die ervaring opnieuw tot leven. In het kader van de verhalendidactiek is het gewenst onderzoek te doen naar de her-vertelling en reconstructie van het verhaal, en de rol die daarin gevoelens op het latente niveau spelen. In navolging van het genoemde onderzoek van Hermans en Van Gilst pleiten wij voor onderzoek naar de belangrijke verhalen die leerkrachten vertellen om de levensbeschouwelijke

ontwikkeling van hun leerlingen te stimuleren. Wij denken daarbij aan de ontwikkeling van een instrument-op-maat om de gevoelens die op het latente niveau in het verhaal aanwezig zijn te onderscheiden, met het oog op een juiste aansluiting bij de ontwikkeling van gevoelens van het kind. Wij denken daarbij in eerste instantie aan een dergelijk onderzoek naar de verhalen die opvoeders aan kinderen vertellen met betrekking tot de belangrijke godsdienstige en seculiere vieringen die Nederland kent, zoals bijvoorbeeld het Kerst- en het Paasfeest, de islamitische Ramadan en het Offerfeest, het hindoeïstische Divali en Holi-feest, de seculiere Koninginnedagviering en de 4- en 5- mei-viering.

in samenspraak

Op grond van de resultaten van ons onderzoek hebben wij geconstateerd dat er een verstrengelde relatie bestaat tussen de houding van de moeder en de mate waarin het kind God(sdienst) belangrijk vindt. Wij hebben op grond van onze onderzoeksresultaten geconstateerd dat die invloed het sterkst is op de moslimleerlingen van de Juliana van Stolbergschool. Van de moslimleerlingen hebben de vaders regelmatig overleg gepleegd met de directeur van de Juliana van Stolbergschool. Misschien is de ontwikkeling die wij signaleren in het godsconcept van de moslimleerlingen niet zozeer gerelateerd aan het verschil in het godsdienstonderwijs of de schoolcultuur, als wel aan de positieve aandacht die aan de eigen-aard-ige inbreng van de ouders is besteed. Daarnaast hebben team en ouders veel belangstelling ondervonden, zowel in Nederland als daarbuiten, naar aanleiding van de ontwikkeling van het interreligieus leren. Op grond daarvan willen wij pleiten voor intensieve aandacht en positieve waardering voor de unieke inbreng van elk van de samenwerkende partijen van de school: de leerlingen, de ouders en de leerkrachten. Zoals uit het Hawthorne onderzoek *Human Resources Management* is ontstaan, zo bepleiten wij onderzoek met het oog op de ontwikkeling van *'Parental Resources Management'*. Betrokkenheid van ouders lijkt van groot belang voor de ontwikkeling van een persoonlijke betrokkenheid van hun kinderen bij de geloofstraditie. Alleen dan blijft God verteld in verhalen.

Epiloog

In 1989 hebben de eerste oriënterende gesprekken plaats gevonden waarin de basis is gelegd voor het onderzoek waarvan in het voorgaande verslag is gedaan. Het was een andere tijd dan nu. De aandacht was vooral gericht op het zoeken naar overeenkomsten ten behoeve van de integratie van allochtone kinderen in de Nederlandse cultuur. Minder aan de orde waren de verschillen in culturele uitingen, waaronder de godsdienstige.

Nu, veertien jaar later, ligt de nadruk op het verschil. Autochtonen en allochtonen zijn vooral ‘anders’ ten opzichte van elkaar. De gegevens van dit onderzoek laten zien dat openheid ten opzichte van wat ‘anders’ is, mits goed begeleid, kinderen helpt in de ontwikkeling van een eigen identiteit van waaruit ze open de dialoog met ‘de ander’ aan kunnen gaan. Dit resultaat is uiterst waardevol voor professionele opvoeders en ouders in de context van de plurale samenleving.

Het in 1989 genomen initiatief voor het onderzoek op het gebied van het interreligieus leren heeft geleid tot een constructieve samenwerking tussen leerkrachten in het basisonderwijs en universitaire onderzoekers. In samenspraak hebben zij gewerkt aan het doordenken van het concept van interreligieus leren, en de uitwerking daarvan in een model en methode voor de interreligieuze lespraktijk. Er is op dit gebied veel pionierswerk verricht, mede dankzij het charismatisch enthousiasme van de toenmalige directeur van de Juliana van Stolbergschool, de heer B. ten Broek, en het pragmatisch constructief meedenken van de toenmalige directeur van het Centrum voor Interreligieus Leren (CIL) van de Universiteit Utrecht, mevrouw prof. dr. Trees Andree.

Vanaf het begin is mevrouw prof. dr. Trees Andree de inspirator geweest achter dit onderzoek op het gebied van het interreligieus leren. Samen met de heer drs. P. Steegman heeft zij meegedacht over de concrete vraagstelling, de methode en de longitudinale opzet van het onderzoek. Gesprekken met prof. dr. J. van der Lans hebben indertijd verheldering gebracht ten aanzien van de theoretische inkadering van het onderzoek.

Aan de uitvoering van het onderzoek hebben directieleden en leerkrachten van drie basisscholen in Ede meegewerkt: de protestants-christelijke Prinses Margrietschool, de interreligieuze Juliana van Stolbergschool en in een later stadium ook de islamitische El Inkadeschool. Van de Prinses Margrietschool en de Juliana van Stolbergschool zijn de leerkrachten geïnterviewd. Met ds. J. Roggeveen is gewerkt aan de bewerking van de verhalen uit de godsdienstige tradities tot vertellingen voor kinderen. De leerkrachten hebben die en andere verhalen voorgelezen aan hun kinderen en hen de gelegenheid gegeven daarover te tekenen. Op meerdere momenten, gedurende achtereenvolgende schooljaren, hebben zij de onderzoeker de mogelijkheid gegeven om met kinderen uit hun klas gesprekken te voeren. Daarvoor hebben zij in hun lessen tijd vrijgemaakt. Hun leerlingen hebben meegewerkt aan de totstandkoming van de benodigde informatie. De openheid waarmee zij gereageerd hebben op de aangeboden

onderzoeksinstrumenten heeft geleid tot de data van dit onderzoek. Hun verhalen en tekeningen verschaffen het inzicht waarnaar gestreefd is.

De betrokkenheid van mevrouw prof. dr. Trees Andree bij de problematiek van het interreligieus leren is een groot voorbeeld. Haar vasthoudendheid is mij tot steun geweest. Haar deskundigheid op het gebied van het interreligieus leren maakt haar tot leermeester. Zij heeft in de laatste fase van de verslaglegging van het onderzoek haar begeleiderschap gedeeld met prof. dr. Gérard van Tillo. Ik ben hem zeer erkentelijk voor de moeite die hij zich heeft getroost om het manuscript nauwgezet te bestuderen, alsmede voor de aanwijzingen die hij gaf voor een heldere verslaglegging. De redactionele vaardigheden van Marjolein Sanders hebben er aan bijgedragen dat het geheel een prettig leesbaar boekwerk is geworden. De heer M. Chahbar heeft de Arabische versie van de samenvatting gemaakt; de heer K. Sariusta is verantwoordelijk voor de samenvatting in het Turks.

In een eerdere fase reeds hebben de heren dr. G. Ascha, dr. A. Karagül en drs. P. Steegman mij ondersteund in het beschrijven van de ontwikkeling van het godsconcept in de islamitische, respectievelijk christelijke traditie. Met dr. H. Burggraaff is het concept 'ontwikkeling' doordacht.

De leden van de leescommissie, Dr. C. Bakker, Prof. dr. H.J.M. Hermans, Prof. dr. A.W.J. Houtepen en prof. dr. S. Miedema hebben in hun beoordeling van het manuscript het belang van dit onderzoek onderschreven, en het doordenken van de resultaten ervan benadrukt. Ik ben hen zeer erkentelijk voor de positief-kritische kanttekeningen die zij plaatsten.

Naast hen die hiervoor met name genoemd zijn, hebben collega's op verschillende werkplekken geïnspireerd en ondersteund gedurende het praktische onderzoekswerk, de theoretische doordenking van concepten, en het helder verwoorden van dat alles in de laatste fase van de verslaglegging van het onderzoek. De allerbelangrijkste ondersteuning is ervaren in de schoot van het gezin. Mijn echtgenoot Henk en onze kinderen Andrea, Petra, Mark, Maria, Paul en Han hebben samen de voorwaarden geschapen waardoor het mogelijk is geweest dat dit onderzoek uitgevoerd en beschreven is.

Op woensdag 17 april 2002 staat in 'Ede Stad' te lezen dat de Juliana van Stolbergschool voorgoed haar deuren moet sluiten. Verkleuring van de wijk ('zwarter' worden en vergrijzing) is daarvan de oorzaak. Bestuursvoorzitter Peter van Veen vindt niet dat het interreligieuze model mislukt is. Hij constateert dat 'andere scholen met een gemengd leerlingenbestand elementen hebben overgenomen van het interreligieuze model: 'Binnen en buiten Ede is er geroken aan ons model'.

'Het begin van een nieuw tijdperk' blijkt in gang gezet te zijn met onderwijs 'waarin met de waarden en normen vanuit het christelijke en islamitische levensgevoel wordt gewerkt (de 'ontmoeting') en de mogelijkheden voor afzonderlijke verdiepingslessen (christelijk en islamitisch godsdienstonderwijs) worden gecreëerd'. De eerste christelijk-islamitische school is weliswaar gedwongen haar deuren te sluiten. Echter, het ontwikkelde gedachtegoed op het gebied van interreligieus leren, en het daaruit voortvloeiend concreet lesmateriaal,

heeft zijn weg gevonden in basisscholen in Nederland. Het is de verdienste van mevrouw prof. dr. Trees Andree en de medewerkers van het CIL geweest dat het concept interreligieus leren in het onderwijs geland is.

Het nieuwe tijdperk ziet er anders uit dan waarvan men droomde veertien jaar geleden. Gescheidenheid dreigt. Dat vraagt om begeleide openheid. Met het longitudinale onderzoek waarvan hier verslag is gedaan, hopen wij een bijdrage te leveren aan, en betrokken te blijven bij, de verdere doordenking daarvan.

Ina ter Avest
mei 2003.

Samenvatting

Nederland is van oudsher een immigratieland. Na de tweede wereldoorlog (1940-1945) wordt de immigratiestroom voornamelijk gedomineerd door 'gastarbeiders'. Ondermeer uit Turkije en Marokko komen jonge mannen naar West-Europa om als arbeidskrachten mee te werken aan de economische wederopbouw. De 'gastarbeiders' blijken langer in Nederland te blijven dan men van gasten zou verwachten. 'Gastarbeiders' worden tot 'immigranten', tot 'allochtone Nederlander', tot 'mede-lander' en als laatste tot 'lid van een etnische minderheidsgroepering'. In de naamsverandering weerspiegelt zich de veranderende gedachtegang van de autochtone Nederlanders ten aanzien van de nieuwelingen.

De veranderingen in de samenstelling van de Nederlandse bevolking en de ontwikkeling van wat genoemd wordt het ideologisch grenscontact, geven aanleiding tot de probleemstelling van dit proefschrift, en de vraagstelling van ons onderzoek.

De probleemstelling van het proefschrift luidt:

Creëert de Juliana van Stolbergschool met de door haar ontwikkelde driejarige cyclus van interreligieus godsdienstonderwijs de voorwaarden tot het verrichten van denkhandelingen welke stimulerend zijn voor de religieuze ontwikkeling, in het bijzonder de ontwikkeling van het godsconcept zowel van haar autochtone als van haar allochtone leerlingen?

Uit deze probleemstelling leiden wij de volgende onderzoeksvragen af:

1. Kunnen wij in de tijd een verandering signaleren in het godsconcept van leerlingen van de Juliana van Stolbergschool en de leerlingen van de Prinses Margrietschool? Zo ja, is er sprake van ontwikkeling?
2. Is er een verschil in verandering, eventueel ontwikkeling, van het godsconcept van de kinderen van de Juliana van Stolbergschool in vergelijking met het godsconcept van de kinderen van de Prinses Margrietschool? Zo ja, wat is de aard van het verschil?

Niet alleen de school beïnvloedt de religieuze ontwikkeling van kinderen. Wij voegen daarom de volgende onderzoeksvraag toe:

3. Op welke manier is de verandering, eventueel de ontwikkeling, die wij verwachten aan te treffen, gerelateerd aan:
 - a. het geslacht van de leerling
 - b. de cognitieve ontwikkeling
 - c. de godsdienst
 - d. de godsdienstige socialisatie in het primaire leefmilieu
 - e. het zelfbeeld

De onderzoeksvragen willen wij beantwoorden door middel van kwalitatief onderzoek met leerlingen van de twee genoemde basisscholen. Een doorslaggevend argument om te kiezen voor kwalitatief onderzoek is, dat het bij ons object van onderzoek gaat om een geheel nieuw onderzoeksgebied, namelijk de religieuze ontwikkeling van zowel christelijke als islamitische leerlingen in een multiculturele en interreligieuze onderwijscontext.

Nadat wij in het eerste hoofdstuk het onderzoeksontwerp hebben toegelicht, beschrijven wij in het tweede hoofdstuk de gevolgen van de meer permanente vestiging van mensen uit een andere cultuur op de aard van de Nederlandse samenleving.

Aanvankelijk stelt men zich als ‘gastheer’ op. De verwachtingen ten opzichte van de ‘gast-arbeiders’ veranderen na verloop van tijd. De ontvangende samenleving ziet het liefst dat de gasten assimileren, dan wel integreren. In dat laatste verband klinkt de oproep tot ‘integratie met behoud van eigen cultuur’.

Het langdurig verblijf in de Nederlandse samenleving van Turkse en Marokkaanse mannen, en in een later stadium ook hun gezinnen, tekent op haar beurt ook de cultuur van de nieuwkomers. In die cultuur neemt hun godsdienst, de Islam, een bijzondere plaats in. Voor moslims strekt de invloed van de Islam zich verder uit dan alleen het godsdienstige domein. Meer dan de christelijke identiteit voor de Nederlanders, dringt het moslim-zijn door tot in alle aspecten van het leven. Moslim-zijn heeft betrekking op een gelovige levenshouding en is tegelijkertijd een leefwijze, een *life-style*.

Gezinshereniging heeft eraan bijgedragen dat de nieuwkomers zichtbaar zijn geworden in grotere delen van de samenleving. In de migrantencultuur zien wij mensen in de loop van de tijd verschillende accenten leggen met betrekking tot hun houding ten opzichte van de ontvangende samenleving. Waar de ‘gastarbeider’ zich voornamelijk bezighield met de vraag ‘Wannéér ga ik terug naar huis?’, blijkt in een later stadium dat de immigrant zich realiseert dat hij waarschijnlijk niet meer teruggaat. De verandering van de vraag ‘Wanneer ga ik terug naar huis?’ in de uitspraak ‘Wij gáán niet terug naar huis, wij zijn thuis!’ markeert het begin van het proces om zich een eigen positie te verwerven in de Nederlandse samenleving.

De Nederlandse samenleving heeft zich in de tweede helft van de vorige eeuw ontwikkeld van een homogene monoculturele samenleving tot een heterogene multiculturele samenleving. Zij kenmerkt zich door cultureel pluralisme. De in

onze samenleving voorkomende verschillende culturen, zijn niet alleen anders, zij kunnen ook conflicterend zijn. Een voorbeeld waarin dit naar voren komt is het verschil in één aspect van werkelijkheidsopvatting, namelijk de situering van het zelf. De Nederlandse cultuur kenmerkt zich door een persoonsgeoriënteerde zelfopvatting. De Turkse en Marokkaanse cultuur noemt men positiegeoriënteerde culturen. Dat heeft onder meer gevolgen voor de opvoeding van jongens en meisjes en de onderwijskansen die hen geboden worden.

Niet alleen door de ontmoeting met andere culturen vindt verandering plaats. Ook binnen een cultuur zelf treden verschuivingen op. Cultuur is voortdurend in beweging. Zo treffen wij in de wat etniciteit betreft homogene Nederlandse cultuur zoals wij die rond het midden van de vorige eeuw kennen toch verschillende groeperingen met een eigen cultuur aan. Culturele verscheidenheid was er met name op het gebied van de godsdienst. De organisatie van de samenleving op basis van godsdienstige scheidslijnen duidt men aan met het begrip ‘verzuiling’, of ook wel: *corporate pluralisme*. De verzuilde Nederlandse samenleving van toen kan gezien worden als een voorbeeld van diversiteit binnen een homogene cultuur, als een concrete vorm van ‘eenheid in verscheidenheid’. De verdeeldheid aan de basis van de samenleving zou een bron van instabiliteit kunnen vormen. Dit gevaar is in de tijd van de verzuilde samenleving afgewend door een hechte samenwerking tussen de leiders van de betreffende bevolkingsgroepen; leiders, waar de ‘gewone’ mensen alle vertrouwen in hebben. Het onvoorwaardelijke vertrouwen maakt echter in de laatste decennia van de vorige eeuw plaats voor voorwaardelijke steun. Mensen communiceren met elkaar over de muren van de zuilen heen. Dat stimuleert het proces van ontzuiling.

Tegelijkertijd met het proces van ontzuiling vindt in Nederland het seculariseringproces plaats. In dat proces worden bepaalde aspecten van de cultuur onttrokken aan de overheersing door godsdienstige instituties en symbolen. De verschillende werelden waarin mensen bewegen, zoals de wereld van thuis, werk en vrije tijd, ervaren mensen niet langer als overkoepeld door een ‘hemels baldakijn’.

Een belangrijk aspect in het proces van verzuiling en ontzuiling blijkt de mate te zijn waarin de minderheidsgroep zich door de eigen identiteit als te onderscheiden ervaart van de omgeving. Evenals de mate waarin de groep opgewassen is tegen de invloeden waardoor de identiteit lijkt te worden bedreigd. Het proces van ontzuiling wordt gekenmerkt door verschillende strategieën die mensen hanteren. Eén daarvan is de strategie van het zelfgekozen isolement. Een andere is die van het ideologisch grenscontact. Daaronder verstaan wij dat in een context van voortschrijdende desegregatie een steeds verdergaand gesprek plaats vindt met andersdenkenden. In ons onderzoek bestuderen wij de invloed van het ideologisch grenscontact zoals die in het onderwijs plaatsvindt, op de religieuze ontwikkeling van kinderen.

Het derde hoofdstuk is gewijd aan de veranderingen in het onderwijs die het gevolg zijn van de permanente vestiging van mensen uit een andere cultuur in de Nederlandse samenleving.

De komst van allochtone leerlingen geeft scholen te denken. Men stelt zich in de protestants-christelijke en rooms-katholieke scholen de vraag hoe om te gaan met deze nieuwe groep leerlingen, met name met de ‘anders’-gelovigheid van deze kinderen. Door de zuilen heen signaleren wij overeenkomsten in de voorlopige antwoorden die ouders, onderwijsgeevenden en bestuurders formuleren op die vraag. In sommige scholen overheerst het exclusiviteitsdenken, in anderen het inclusiviteitsdenken, en weer een andere groep betrokkenen legt zich toe op het scheppen van voorwaarden voor de interreligieuze dialoog. Eén van die voorwaarden voor de interreligieuze dialoog is het verschaffen van informatie over de ‘ander’. Met de invoering van het leergebied Geestelijke Stromingen in het Nederlandse onderwijs geeft de overheid een antwoord op de behoefte aan kennisoverdracht van andere culturen en godsdiensten. In het gesprek over culturen en godsdiensten onderscheiden wij drie stijlen, namelijk (culturele en) religieuze socialisatie, religieuze communicatie als geloofsoverdracht, en religieuze communicatie als geloofsverheldering. Een vierde stijl kan bestaan uit een flexibele wisselwerking van de genoemde drie stijlen ten behoeve van de religieuze communicatie als een ontwikkelingsproces.

De Nederlandse situatie staat niet op zich. Ook in de buurlanden Engeland, België en Duitsland heeft men zich beziggehouden met de vraag van de ‘andersgelovige’ leerling in het onderwijs. Evenals in Nederland heeft ook in België de overheid geen bemoeienis met de inhoud van het godsdienstonderwijs. Dit in tegenstelling tot Engeland en Duitsland, waar overheid en kerk samenwerken bij de vaststelling van het curriculum voor het godsdienstonderwijs op school, dat verplicht is voor alle leerlingen. In Duitsland vinden, evenals in Nederland, experimenten plaats op het gebied van het interreligieus leren.

Het vierde hoofdstuk is gewijd aan de veranderingen in het denken over God. Communicatie over God vindt, op de scholen die in het onderzoek betrokken zijn, plaats binnen het kader van de christelijke en de islamitische godsdienst. Binnen die beide godsdiensten hebben veranderingen plaats gevonden in het denken en spreken over God. In hun spreken over God brengen mensen een verbinding (religio) tot stand tussen de zichtbare werkelijkheid, die bestaat uit het leven en de ervaringen van alledag, en de onzichtbare werkelijkheid. De meeste aspecten van het godsconcept zijn tijd- en contextgebonden.

Het godsconcept in het Christendom is beïnvloed door dat van de Joden, voor wie God de Bevrijder is en de Schepper. Het Christendom is begonnen als een Joodse beweging, waarin het profetisch optreden van Jezus van Nazareth een centrale rol speelt. In Jezus, zo is de gedeelde ervaring van de schrijvers van de boeken van het Tweede Testament, is het Woord van God vlees geworden. Jezus ziet men als de verpersoonlijking van God op aarde, ‘zoon van God’. In het zoon-schap is God zichtbaar voor de mens als een Vader. Mensen ervaren Gods werkzame (al)macht en kracht in de Heilige Geest. In onze tijd legt men grote nadruk op de solidariteit van God met de lijdende mens.

Voor moslims is God de Schepper. God heeft de engelen en de djinn geschapen. Zij zijn echter de reden van de verdorvenheid in de wereld. Daarom heeft God de mens geschapen. God heeft de mens aangesteld als khalifa op aarde. De schepping met al haar rijkdom is er voor de mens. De mens geeft zich over en vertrouwt zich toe aan God. De gelovige spreekt God aan als rabb, leermeester.

Dat is één van de schone namen van God. Elk van de schone namen duidt een aspect van Zijn heiligheid aan. God geeft leiding aan de mens en wijst hem de rechte weg. God spreekt de mens aan op de eigen verantwoordelijkheid. Geen mens geeft Hij echter meer te dragen dan hij aan kan. Er is slechts één zonde waarvoor God geen vergeving schenkt, namelijk die van het noemen van meerdere goden naast God. In onze tijd leggen moslims grote nadruk op de eigen verantwoordelijkheid van elke gelovige in zijn persoonlijke verhouding tot God.

In het vijfde hoofdstuk staan opvoeding en ontwikkeling centraal. Ouders en school dragen samen verantwoordelijkheid voor de opvoeding van de kinderen. Dat geldt ook ten aanzien van de religieuze en godsdienstige opvoeding. De opvoeders leiden het kind in in nieuwe situaties waarin het leert deelnemen aan de cultuur. ‘Leren deelnemen aan de cultuur’ gebeurt niet alleen na stimulering door de volwassen opvoeder; het vindt ook plaats omdat het kind zelf actief probeert te ontdekken wat en waarom anderen iets doen zoals ze het doen. Kinderen leren niet alleen van volwassenen, zij leren ook dóór volwassenen. Opvoeders rusten op verschillende manieren hun kinderen toe met de benodigde kennis om als burger vaardig en bekwaam te kunnen participeren aan de samenleving. Wij onderscheiden daarin, zowel bij Nederlandse als bij Marokkaanse en Turkse ouders, verschillende opvoedingsstijlen. De prioriteiten in de opvoedingsdoelen verschillen tussen autochtone en allochtone gezinnen. Zo hebben bijvoorbeeld godsdienstige opvoedingsdoelen in de allochtone gezinnen een hogere prioriteit dan in de Nederlandse gezinnen.

Opvoeden is normatief in haar doelstelling, en zij is inherent normatief in haar werkwijze. Opvoeden tot zelfstandigheid of solidariteit kan alleen door kansen tot zelfstandig handelen of solidair gedrag te creëren. Zo kan ook opvoeden tot interreligieus samenleven alleen maar door kansen te geven om interreligieus te leren samenleven.

Wij bestuderen in ons onderzoek de ontwikkeling van het godsconcept van allochtone en autochtone leerlingen in de context van de hiervoor geschetste onderwijssituatie in de Nederlandse multiculturele samenleving. De religieuze ontwikkeling kan men vanuit verschillend perspectief bestuderen. We onderscheiden de retrospectieve benadering, waarin het ontwikkelingsproces bestudeerd wordt vanuit het te behalen eind-‘product’, bijvoorbeeld het godsconcept in de volwassenheid. Daarnaast zetten wij de prospectieve benadering, die de ontwikkeling bestudeert vanuit een zekere beginsituatie met een open perspectief naar de te signaleren verandering ten opzichte van de zelfgekozen beginsituatie. De omgeving speelt een belangrijke rol in de ontwikkeling. Het gezin en de school vormen daarbij de externe omgeving van het kind. De verschillende domeinen, zoals bijvoorbeeld het cognitieve en het sociaal-emotionele domein, vormen de interne omgeving waarin wij de religieuze ontwikkeling van het kind situeren.

Het onderzoek naar religieuze ontwikkeling heeft geleid tot de formulering van een aantal theorieën ten aanzien van het betreffende ontwikkelingsdomein. Wij bespreken de theorie van Goldman, Fowler, en Oser en Gmünder.

Wij presenteren een aantal onderzoeken naar de religieuze ontwikkeling ‘in vogelvlucht’ en gaan uitvoeriger in op drie daarvan: het onderzoek van Goldman

in Engeland, dat van Tamminen in Finland en van Hutsebaut in België. Zij hebben geïnspireerd tot ons eigen onderzoek, en wij plaatsen ons onderzoek in deze onderzoekstraditie.

Het zesde hoofdstuk beschrijft de verschillende vormen van godsdienstig leren. Bij wijze van voorbeeld wordt van elke vorm van godsdienstig leren een school geportretteerd. Een model van en voor interreligieus leren is ontwikkeld op de Juliana van Stolbergschool. Wij beschrijven deze school als concreet voorbeeld van de manier waarop interreligieus leren vorm kan krijgen. De Juliana van Stolbergschool is één van de scholen waarvan leerlingen participeren in het onderzoek. De andere beide scholen, eveneens in Ede, zijn de Prinses Margrietschool en de El Inkadeschool. De Prinses Margrietschool staat model voor het christelijk leren. Alhoewel er geen leerlingen van de El Inkadeschool deelnemen aan het onderzoek, is deze school wel geportretteerd als concreet voorbeeld van de manier waarop (godsdienstig) leren op islamitische scholen plaatsvindt.

Van twee basisscholen in een multiculturele en multireligieuze context hebben wij in een tienjarig longitudinaal onderzoek kinderen gevolgd vanaf het moment dat ze in groep zes zitten, in het schooljaar 1990-1991. De ene groep kinderen bestaat uit leerlingen van de Juliana van Stolbergschool; de andere groep leerlingen zit op de Prinses Margrietschool. De onderzoeksopzet en de praktijk van het onderzoek beschrijven wij in het zevende hoofdstuk.

Op verschillende manieren is geluisterd naar wat kinderen over God vertellen, uit zichzelf en als reactie op vertelde verhalen over God. Op deze manier is een antwoord gezocht op de vraag naar de mogelijke invloed van interreligieus leren op de ontwikkeling van het godsconcept van kinderen.

Evenals Goldman hebben wij onze onderzoekspopulatie verhalen uit de godsdienstige traditie voorgelegd en daarover in een interview van gedachten gewisseld. Ook hebben wij gesproken met de kinderen naar aanleiding van foto's, geïnspireerd op de tekeningen uit het onderzoek van Goldman. Evenals Tamminen is ons onderzoek longitudinaal van opzet en worden meerdere aspecten van de religieuze ontwikkeling in het onderzoek betrokken. In Tamminens onderzoek zijn, net zoals in ons onderzoek, zowel jonge kinderen als pubers benaderd. Pubers en jong-volwassenen vormen de onderzoekspopulatie van Hutsebaut. Zowel Tamminen als Hutsebaut hebben naast de ontwikkeling ook de persoonlijke betrokkenheid van hun onderzoekspopulatie onderzocht op geloven en op het instituut kerk.

Het achtste en laatste hoofdstuk bevat de discussie en aanbevelingen. Wat ons onderzoek bijzonder maakt is dat voor het eerst een gemengde populatie van zowel christelijke als moslim-kinderen en –jongeren in het onderzoek betrokken zijn. Daarnaast hebben wij behalve de religieuze opvoeding in de van huis uit vertrouwde traditie, ook het interreligieus leren expliciet in het onderzoek betrokken. Met behulp van veertien verschillende onderzoeksinstrumenten hebben wij in een tijdsbestek van tien jaren de religieuze ontwikkeling van de onderzoekspopulatie onderzocht en beschreven.

‘God kan alles, Hij is heel groot’, zeggen kinderen in groep zes, zowel kinderen die islamitisch als die christelijk gesocialiseerd zijn. ‘Samen spelen moet, want dat staat in de koran’, en ‘stelen mag niet van God’. Dat zijn de praktische consequenties waarin God voor de kinderen betekenis krijgt. In de praktische vormgeving van de religieuze betrokkenheid treedt in de loop van de jaren een verschil op tussen moslimse en christelijk opgevoede kinderen. Een verschil dat ontspruit aan een gedeeld spreken over God.

De onderzoeksresultaten geven aanleiding tot een voorzichtig optimisme ten aanzien van het interreligieus leren. Deze vorm van leren stimuleert de religieuze ontwikkeling in de (al dan niet godsdienstige) levensbeschouwelijke traditie waarmee kinderen thuis in aanraking komen.

In een situatie waarin moslims en christenen gepolariseerd tegenover elkaar dreigen te komen, geven de resultaten van dit onderzoek interessante aanknopingspunten voor het onderwijs in de context van de multiculturele en multireligieuze Nederlandse samenleving. Eén van onze aanbevelingen is gericht op de betrokkenheid van ouders bij de schoolse opvoeding. Gezien het belang van de aansluiting op de religieuze ontwikkeling die thuis gestimuleerd wordt, bepleiten wij onderzoek naar de manier waarop ouders en school elkaar kunnen versterken op het gebied van de religieuze opvoeding. Daarmee wordt recht gedaan aan de externe omgeving van het kind. Daarnaast dient de interne omgeving van het kind ingeschakeld te worden bij de ontwikkeling van het religieuze domein en daarbinnen het godsconcept. De manier waarop kinderen hebben gereageerd op de vertelde verhalen, heeft bij ons de indruk versterkt dat de complexiteit van met name de emotionele gelaagdheid in verhalen nadere bestudering behoeft, alvorens deze verhalen aan kinderen te vertellen. De ontwikkeling van het sociaal-emotionele domein van het kind, en daarbinnen de ontwikkeling van de eenvoudige en meer complexe emoties, dient van dien aard te zijn dat de emoties die in het verhaal doorklinken door het kind ervaren kunnen worden.

ترجمة ملخص الابناء و الله في حكايات.

هولندا تعرف منذ قديم الزمان كبلد للهجرة، فبعد الحرب العالمية الثانية (1945-1940) تحولت هولندا الى بلد يستقبل المهاجرين المسمون بضيوف العمل. أغلبهم من تركيا و المغرب. هؤلاء الضيوف كان أغلبهم صغار السن جاؤوا الى أوربا للاشتغال في بناء المجتمع الاوروبي الذي كانت تتقصه اليد العاملة. في البداية كانوا مهاجرين أجاناب في ما بعد أصبحوا يكونون المجتمع مع باقي الجاليات الاجنبية الاخرى. و أخيرا أصبحوا أعضاء يمثلون الاقليات. تغيير الاسماء المنتمية أصبح في نفس الوقت تغيير الاراء في صفوف الهولنديين.

التغييرات وسط المجتمع الهولندي وتعدد الثقافات وديانات الاقليات وسطه جعلونا نفكر في طرح هذا المشكل وسط البحث الذي نقوم به .
التساؤلات المطروحة وسط البحث كالآتي :

هل وصلت مدرسة Juliana van Stolbergschool في برنامجها الثلاثي إلى هدف التعامل الديني عند الأطفال ومنهجية التعامل وسط الدين المسيحي والإسلامي ؟
من هذا المشكل طرحنا في بحثنا الأسئلة التالية :

هل وصلنا في الوقت المعين إلى التعرف عن النتائج وسط المدرسة المذكورة ومدرسة Prinses Margrietschool ؟

هل هناك من تغييرات جذرية وسط المدارس المذكورة ؟

* هل هناك تغيير في سياسة عمل تعدد الديانات عند المدارس المذكورة وما هو هذا التغيير ؟
ليست المدرسة لوحدها تتحمل مسؤولية تغيير النمو الديني عند الطفل بل هذا أدى بنا إلى طرح سؤال ثالث .

* من أي ناحية يمكننا أن نقارن في درجات التغيير ؟

أ - جنس الطفل

ب - التكوين الذهني

ج - الديانة

د - التأثير الديني وسط المجتمع

ه - الشخصية

نريد معرفة نتائج بحثنا هذا برد الفعل وإعطاء أسئلة ثابتة خاصة في المدرستين المذكورتين . فللمعرفة والجواب على الأسئلة المطروحة نريد التوصل إلى معرفة التغييرات وسط مجموعة التلاميذ المسلمين والمسيحيين .

الحوار الديني مضموننا في البحث الذي نقوم به خاصة وسط المدارس المذكورة . لقد توصلنا في بحثنا هذا إلى معرفة مضمون التعليم الديني وسط نطاق برنامج المدرستين . وتوصلنا إلى معرفة التجربة التربوية والإضطرابات داخل هذه المدارس . فالتجربة المسيحية لها علاقة مع التيارات التي جاءت عن طريقة الديانة اليهودية وبدأت في عهد المسيح . فالمسيح لعب دورا مهما في كتابة المرجع الثاني للديانة المسيحية . الكثير من المسيحيين يرون أن المسيح عليه السلام (ولد الإلاه) وفي نفس الوقت كائن إلهي على الأرض . في وقتنا المعاصر يرى الناس أن التعامل مع المخلوقات عمل إلهي .

المسلمون لهم رأي آخر في الموضوع ويرون أن الله خالق لأ مخلوق والله خالق الإنس والجن , الإنس والجن سبب الإنهيارات على الأرض والله جعل الإنسان كخليفة فوق الأرض بجميع الإمتيازات الإنسانية .والإنسان مسير فوق الأرض وليس بمخير وفي نفس الوقت طائع لخالقه , المسلم يتجاوب مع ربه بتجاوب الخالق والمخلوق والخالق يتميز بعدد كبير من أسماء الله الحسنى والخالق يعطي الهداية من يسير في الطريق المستقيم , أما مسؤولية المخلوق فهي الطاعة والإحتفاظ بما أعطاه الله للإنسان لا يتحمل أكثر مما تتحملة نفسه والمسلم لا يعبد إلا خالقا واحدا ويؤمن بوجود جميع الديانات .

تحول نمط العيش و التفكير لدى الهولندي في نصف القرن الماضي من مجتمع ذي ثقافة واحدة الى مجتمع متعدد الثقافات . هذا ما كون مجتمعا ذي ديانات مختلفة يعرف ضغطا في التجاوب مع كثرة الثقافات والهويات.

بالنسبة للثقافة الهولندية يكون الفرد فيها نفسه بنفسه , أما الثقافات المهاجرة الى هولندا تعرف تكوين الفرد من طرف المجموعة . وهذه الثقافة لها انعكاسات في التربية بين الابن و البنات و انعكاسات في مجال الدراسة.

في بحثنا هذا ندرس التغييرات وسط فئة التلاميذ المسلمين والمسيحيين . لقد درسنا من جميع النواحي التحولات الدينية وسط مجتمع التعدد الديانات و جعلنا من نتائج الأسئلة المطروحة نموذجاً تلقائياً لمعرفة حالة التطورات وسط المجتمع.

التواجد الدائم لهذه الاقليات شكل ضغطا على الثقافة الهولندية . في البداية كان المهاجرون يسمون بضيوف و بعد مرور الزمن تغير الوضع و أصبحوا من ضيوف العمل الى الاستقرار الدائم مع الاحتفاظ بالهوية الثقافية و التقاليد الاصلية.

بعد الهجرة الاولى و التأقلم مع الثقافة الهولندية لم ينس المهاجر المغربي و التركي ثقاليده الدينية التي تربي عليها في بلاده الاصلية . بعد ذلك لم يبقى المهاجر لوحده بل استقر به الفكر الى استيعاب أسرته من البلد

الا صلي و أصبح يكون أسرة في بلاد المهجر .

فيما بعد أصبحت هولندا تعرف بدولة متعددة الثقافات و أصبحت الجالية المسلمة تعد من بين الجاليات المحتفظه بديانتهما و ثقافتهما الاسلامية , هذا ما كون ضغطا و سط المجتمع الهولندي الذي ليست له قابلية للتعامل مع ثقافات أخرى غير المسيحية على أرضه.

هذه الاقليات و التجمعات العائلية انتشرت في المجتمع بصفة قوية و كونت مجموعات كبيرة بارزة و أصبح الهولنديون يرونها في أي مجال .

بعدما كان المهاجر يظن أنه سوف يعود الى بلده الاصلي بعد تحقيق أمانياته المادية أصبح يشعر أنه في بيته مع عائلته و غابت فكرة العودة الى البلد الاصلي و أصبح يفكر في بناء مستقبله و مستقبل أبنائه في بلده الثاني .

في الفقرة الثالثة من بحثنا تطرقنا الى موضوع التغييرات في التعليم بالوجود الدائم لأطفال من ثقافات أخرى وسط المجتمع الهولندي .

لم تلعب الثقافة المهاجرة لوحدها دورا في تغيير نمط العيش في المجتمع الهولندي بل الهولنديون بنفسهم تغيروا و تغيرت ثقافتهم بحيث عرفت انشقاقات في وسط صفوفهم . ملخص التغييرات و الاضطرابات لعبت فيها انتقال الثقافات و الديانات دورا أساسيا بحيث أصبحت الثقافة الهولندية مهددة بعدما كانت ديانة واحدة تدخلت في وسطها ديانات أخرى لها انعكاسات سلبية على التفكير الاولي الهولندي.

الضغط الثقافي الخارجي جعل الثقافة الاصلية تعرف أزمة في التعايش بحيث أصبحت الثقافات المتنقلة من البلدان الاصلية للمهاجرين تعرف انتشارا بين سكان هولندا المتكون من عدة جنسيات مختلفة ثقافيا وتقليديا وتمثل بروادها للذين يكونون سياسات فأوية يسيطرون على مجموعاتهم. وتغيرت هولندا من مجتمع يعرف بثقافة واحدة الى مجتمع ذوي ثقافات متعددة يسود بينها الحوار

والتشاور لحل المشاكل الاجتماعية والثقافية المختلفة. المجموعات داخل المجتمع الهولندي تلعب دورا مهما في السياسة الهولندية بحيث الطابع الديني لا يقبله الفكر الاجتماعي الذي يحبد ابعاد الدين عن الدولة و يحبد حرية الفرد و التخلي عن المجموعة.

شيئ مهم من الاندماج الديني عند الأقليات هو الاحتفاظ بتقاليدهم ودينهم فمجموعة من الأقليات تحتفظ بتقاليدها وهذا ما يؤثر في اندماجها في المجتمع . فالتقلبات في العصر تجعل الاحتفاظ بالتقاليد شيئ يهدد بخطر في الاندماج المرغوب فيه وسط المجتمع .

في الفقرة الثالثة من بحثنا درسنا مجموعة من الفعاليات الدينية والتقليدية في العلاقة مع التعليم المقرر في هذا البلد ولاحظنا بأن التعليم الديني عند الأقليات يشكل ادولوجية جديدة عند الأطفال .

في التعليم الحالي الهولندي وسط التقلبات داخل المجتمع وقع تجديد وتغيير في المنهجية المعروفة وسط المجتمع فوجود أطفال الجالية المسلمة داخل المدارس الهولندية جعل أصحاب التعليم يفكرون في حل هذا المشكل في وسط المدارس المسيحية .

لم يبق هذا موضوع خاص بأصحاب التعليم وسط المدارس المسيحية فقط بل أصبح يشكل تساؤلات عند الآباء والسلطة داخل المدارس , فإعطاء الفرصة للتعامل بين الديانات داخل المدارس المسيحية شكل تجاوبا بين مجموعة من الفئات التي تريد أن تتعامل في مستوى التعايش . فالمفهوم الديني وسط المدارس والاندماج الثقافي جعل المجموعات تعترف بمواصلة العمل ومشاركة الفئات المذكورة داخل البرامج المدرسية .

في الفقرة الرابعة من البحث تطرقنا إلى المشكلة في هولندا وسط التعليم أنت من مضمون تعدد الديانات وسط المدارس أما في الدول المجاورة كإنجلترا , بلجيكا وألمانيا فقد اهتم رجال التعليم باندماج الأطفال ذوي الديانات الأخرى . الموضوع في هولندا يشابه ما يقع في بلجيكا خاصة من حيث أن الحكومة ليست لها أية علاقة أو تدخلات من ناحية برامج التعليم وسط المدارس أما في إنجلترا وألمانيا فالحكومة تتعامل مع الكنائس في برامج المدارس المسيحية . في السنوات الأخيرة حاولت ألمانيا وهولندا أن تجعل مشاريع في إعطاء برنامج تعدد الديانات وسط المدارس .

الآباء والمدارس يتحملون مسؤولية التربية للأطفال , هذه المسؤولية لها علاقة مع التربية الدينية . فالمربون يحاولون إدماج الطفل في المجتمع , ولإنجاح هذه الطريقة التربوية لابد من إشراك الطفل لكي يبحث شخصيا طريقة اندماجه الفعلي .

في الفقرة الخامسة من بحثنا المربون يحاولون بدرابتهم الوصول إلى إعطاء جميع الوسائل التربوية لهذف وصول الطفل إلى المستوى المرغوب فيه. جميع الأهداف التربوية تساهم في إدماج الأطفال في المجتمع . نحاول من خلال هذا الموضوع أن نفرق بين التربية عند الفئة الهولندية , المغربية والتركية , فكل فئة تتميز بطريقتها الخاصة في التربية . التربية الدينية عند المسلمين تتميز بالأسبقية والأساس في الإحتياجات اليومية أما عند الهولنديين فتأتي في مرتبة أخرى . مردودية التربية الدينية وسط الأقليات تكون عالية عندما يكون التعامل وسط المجتمع يتميز بتعدد المعاملات وسط الديانات . نوع من التعامل الديني وجدناه في مدرسة Juliana van Stolbergschool . في هذه المدرسة وجدنا مضمون المواد المدرسة تتعلق بالتعامل الديني . مجموعة من تلاميذ هذه المدرسة شاركت في هذا البحث , أما في مدرسة Prinses Margrietschool لاحظنا بأن التعليم يعطى وسط الإطار المسيحي , أما في المدرسة الإسلامية لم يشارك الأطفال في هذا البحث وفي هذه المدرسة يعطى التعليم الإسلامي بالطريقة التي توجد بمدارس إسلامية أخرى .

المضمون والإرشادات لتغيير المحتوى المذكور ليكن في علم الجميع بأن الساحة والمحيط يلعبان دورا مهما في التكملة الإجتماعية والإنضاج الفكري . فالأسرة والمدرسة يلعبان دورا مهما خارجيا في تكملة الطفل . تعدد الإتجاهات والمراحل مثلا : المرحلة الذهنية والمرحلة السكولوجية والثقافية يلعبان دورا مهما في الإتجاه الداخلي المتعلق بالتكملة الدينية عند الطفل . بحثنا هذا حول التغييرات الدينية التي سببت هذه التكمالات والمراحل أخذناها من الناحية النظرية ل: Goldman, Fowler, Oser en Gmunder.

في الفقرة السادسة من بحثنا نطرح عددا من الأبحاث لهؤلاء في البحث عن التطورات الدينية ونستمكن إلقاء ثلاثة أبحاث . البحث الأول ل Goldman من إنجلترا والثاني للباحث Van Tamminen من فنلندا أما الأخير فهو للباحث Van Hutsebaut من بلجيكا , لقد أعجبنا هذه البحوث هذا ما أدا بنا إلى استعمال وسائلهم البحثية في بحثنا الخاص . من المدرستين اللتين تعملان في نطاق التعليم المتعدد الثقافات والديانات نتبعنا في بحثنا أطفالا سنهم عشر سنوات منذ ولوجهم الفصل السادس وهذا في 1990-1991 . قسم منهم تابع دراسته في مدرسة Juliana Van Stolbergschool والثاني في مدرسة Prinses Margrietschool . في عدد من المراحل استمعنا إلى الأطفال وهم يتكلمون على الله من تلقائية أنفسهم و حول ماذا سمعوه عبر الحكايات . من هذه الناحية تلقينا الجواب حول السؤال المطروح وهو ما التيارات التي لعبت دورا مهما في نمو الطفل من الناحية الدينية التربوية داخل نطاق التعليم المتعدد الثقافات . ففي بحث الإنجليزي كولدمان استعملنا في المجموعة التي وقع عليها البحث (حكايات دينية تقليدية) واستعملنا وسائل استجابات مع الأطفال لاستفسار هذا المحتوى وتكلمنا كذلك مع الأطفال عن الصور والرسوم التي جاءت في بحث كولدمان . وفي بحث الفنلندي طمنن أخذ بحثنا هذا عدة اتجاهات لاستفسار البحث المذكور , وتلقينا أجوبة من الأطفال الصغار والمراهقين فالمرهقون كانوا يكونون في بحث البلجيكي هوتسباوت نسبة مهمة من المجموعة . ففي نفس النطاق عند طمنن وهوتسباوت وقعت مجموعة نت التطورات الفردية وعلاقتها مع المجموعة التي وقع عليها البحث في قضية الدين والمؤسسة الكنائسية .

في الفقرة الثامنة يحضى بحثنا إلى مرتبة من الإهتمام وهو أننا بحثنا المجموعة المنتمية للإسلام والأخرى المنتمية للديانة المسيحية فهناك مجموعتين من الأطفال ينتمون إلى ديانتين وفي الجانب الآخر بحثنا كذلك ناحية التربية الدينية في البيت والتربية في المدرسة المتعددة الديانات .من خلال أربعة عشر مسطرة للبحث في زمن عشر سنوات منه التعليم المتعدد الديانات والمجموعات استطعنا بأن نتوصل إلى ما يلي :

يستطيع الله أن يفعل ما يشاء , إنه عظيم , هذا ما قاله الأطفال في الفصل السادس من المدرسة المسيحية والأطفال المسلمون . (لنلعب جميعا) هذا موجود في القرآن و(لا نسرق) لأن الله لا يحب السارق هذين المثالين أعطيا نظرة شمولية حول العقوبة من الله في حالة القيام بها . من خلال مرور الزمن أعطت المجموعتين وضعية تلقائية عند المسلمين والمسيحيين الأطفال منهم . من خلال نتائج بحثنا نتفاعل شيء ما عن وضعية ومعطيات التعليم المتعدد الديانات , هذا النوع من التعليم يعطي دفعة ونضوج فكري للأطفال في بيوتهم وحياتهم . في المراحل التي يكون فيها الأطفال المسلمون والأطفال المسيحيون في وضعية تنافسية من ناحية هل المجتمع مجتمع متعدد الثقافات أم مجتمع متعدد الديانات ؟

شيء من إرشاداتنا في البحث وهو أن يكون الآباء في علاقة مع التربية المدرسية . من الناحية التعليمية لا بد أن تستمر التربية في العلاقة مع البيت , لهذا لا بد من التعامل بين المدرسة والآباء في قضية التربية الدينية للحفاظ على هوية الطفل وإعطائه الحقوق في النمو الداخلي والخارجي . وللوصول لهذا لا بد أن يتلقا الأطفال حكايات من آباؤهم حول الدين والوسائل الروحية التي تنفعهم في تطوراتهم الفكرية والروحية . التطورات السوسيونفسية عند الطفل وما في خارجها لا بد أن تلقن للأطفال كحكايات مفهومة في نطاق معرفة الطفل .

Summary

The Netherlands has a long tradition of immigration. After the Second World War (1939-1945) immigration has been dominated by 'guest workers'. Mainly from Turkey and Morocco, young men came to Western Europe to join the labour force working for the rehabilitation of the various countries. As it turned out the 'guest workers' stayed far longer in The Netherlands than would have been expected. 'Guest workers' turned into 'immigrants' and from 'alien Dutchmen' they become 'fellow-countrymen' and finally members of an 'ethnic minority'. This process of changing names reflects the change in appreciation of the newcomers by the indigenous people of the Netherlands.

The changes in the composition of the Dutch population and the development of what is called the 'ideological border-contacts' lead to the definition of the theme of this study and the formulation of its research questions:

Does the Juliana van Stolberg School and its three year method of inter-religious education create the necessary conditions for mental processes that favour religious development and more specifically the development of the God concept for its indigenous and immigrant pupils?

From this subject we derive the following questions:

1. Can we trace changes over a period of time in the God concept of the pupils of the Juliana van Stolberg School and the pupils of the Prinses Margriet School, and if so is this a matter of development?
2. Does the change or development of the God concept differ between the pupils of the Juliana van Stolberg School and the pupils of the Prinses Margriet School, and if so what is the nature of the difference?

It is not only school that influences the religious development of children. Therefore we add the following question:

3. How is the change or development that we expect related to:
 - a. gender of the pupil
 - b. cognitive development
 - c. religious tradition
 - d. religious socialisation in the primary social environment
 - e. self-image

The research questions are answered by means of a qualitative study amongst the pupils of the two primary schools mentioned above. Since the object of our study, being the religious development of both Christian and Islamic pupils in a

multicultural and inter-religious educational context is a new field of study, qualitative research methods were selected to conduct the study.

After we have explained the research design in the first chapter we describe in the second chapter the consequences of the more permanent settlement of people from another culture on the nature of Dutch society. Initially the Dutchman is the 'host'. The expectations towards the 'guest workers' change over time. The host society prefers an assimilation or an integration of the guests. Public demand is rather for 'an integration emphasizing one's own culture'.

The prolonged stay in Dutch society of men from Turkey and Morocco, and, at a later stage, the stay of their families as well, also influences the newcomers' culture. In their culture the Islamic religion plays a special role. For Muslims, the influence of Islam extends beyond the religious domain. More than the Christian identity of the Dutch, being a Muslim permeates further than the religious domain only. Apart from being a religious attitude, Islam is also a way of life, a life-style.

The reunion of families contributed to the visibility of the newcomers in larger areas of society. In migrant cultures, people differ in the way they emphasize their relation to the host society. Whereas the guest worker mainly considers the question: 'when can I go home?', the immigrant realizes as time passes that he will never go home again. The change of perspective from 'when can I go home?' to 'We are not homeward bound, we are at home already' marks the beginning of the process of obtaining one's own position in Netherlands society.

In the second half of the last century the society of the Netherlands developed from a homogeneous monoculture to a heterogeneous multicultural society whose main characteristic was cultural pluralism. The distinct cultures that are in appearance in our society do not only differ, they may also be conflicting. A significant example illustrating this is the difference in one aspect of awareness of reality, which is the situating of the Self. Dutch culture knows a self-awareness that is person-oriented. Turkish and Moroccan cultures are called position-oriented. This relates to the education of boys and girls and the educational opportunities offered to them.

Meeting other cultures is not the only trigger for change. Within cultures patterns shift and move also. Culture is changing continuously. Although in the middle of the last century the culture of the Netherlands might be considered homogeneous from an ethnic perspective, we can distinguish different groups having their own culture. Especially in the domain of religion there was a cultural diversity of different denominations. The organization of society based on religious boundaries is called 'denominationalism' or 'pillarization' or corporate pluralism. The pillarized Dutch society of that period can be seen as an example of diversity within a homogeneous culture, as a specific case of 'unity in diversity'. The differences at the base of society might have caused instability. This danger during the age of pillarization was neutralized by close co-operation among the leaders of the various groups of the population. The common men of the groups trusted their leaders completely. However, in the last decennia of the last century the complete trust changed into conditional support. People communicated more

and more across the boundaries of the pillars, which stimulated the process of depillarisation.

In the same period the process of secularisation develops in the Netherlands. In this process certain aspects of culture are no longer driven or dominated by religious institutions and symbols. The various fields in which people engage, like the field of family-life, the world at work, in school or during their time off, are no longer considered to be under the 'sacred canopy'.

The extent to which a minority-group perceives itself as dissimilar from the environment is an important aspect in pillarisation and de-pillarisation. The same holds for the extent to which the groups are resistant against influences that threaten their identity. The process of depillarisation is characterised by different strategies that people employ. One of those is the strategy of self-appointed isolation. Another is the strategy of ideological border-contact, which means a continuing dialogue with dissidents in the context of progressive desegregation. In our study we explore the influence of ideological border-contact within education on the religious development of children.

The third chapter is spent on the changes in the educational system resulting from the permanent settlement in the Netherlands of people from other cultures. In the context of a changing Dutch society fundamental alterations have taken place in education. The arrival of foreign pupils gives schools food for thought. The Protestant and Roman Catholic schools consider how to cope with this new group of children and especially how to cope with the 'other'-ness in faith of these children. Across the pillars we notice similarities in the preliminary answers that parents, teachers and governors provide to this question. In some schools exclusiveness dominates, in others inclusiveness; another group specialises in creating the prerequisites for inter-religious dialogue. One of those prerequisites for inter-religious dialogue is the provision of information about the 'other'. The government fulfils the need for the transfer of knowledge of other cultures and religions by introducing the subject of World Religions in Dutch educational system. We distinguish three approaches in the dialogue on cultures and religions: (cultural and) religious socialisation, religious communication as transfer of knowledge on the topic of religions and religious communication as clarification of religious beliefs and faith. A fourth approach could be the flexible interaction of the three approaches above aiming at religious communication in a process of development.

The Dutch situation is not unique. In neighbouring countries like England, Belgium and Germany there has also been consideration of the question of students with 'different religions' in education. As in the Netherlands, the Belgian government does not interfere with the content of religious education. This is unlike England and Germany, where government and church co-operate in establishing the curricula for religious education in school that is mandatory for all students. Just like in the Netherlands, in Germany experiments are being carried out in the area of inter-religious education.

The fourth chapter is dedicated to the changes in thinking about God. Communication about God is situated within the frame of reference of the Christian and Islamic tradition. Within these religious traditions, thinking and

speaking about God has changed over time. By speaking about God people relate the visible reality of life and everyday experiences to the invisible reality. Most aspects of the God concept are time and context related. The God concept in Christianity is influenced by the Jewish concept stating God as Liberator and Creator. Christianity started as a Jewish movement with a pivotal role for the prophetic teaching of Jesus of Nazareth. The authors of the books in the second testament (or New Testament) share the belief that God's word incarnated in the person of Jesus. Jesus is the personification of God on Earth, he is the 'Son of God'. Jesus, being the Son of Man, makes God visible to men as a Father. People experience God's almighty power and force in the Holy Spirit. In our time the solidarity between God and suffering men is emphasised.

For Muslims, God is the Creator. God created angels and *djinn*. They are the cause of deprivation and perversity in this world. Therefore God created men and appointed them as *khalifa* on earth. The Creation with all its affluence is available for men. Man gives himself into God's hands. The believer calls God *rabb*, master. That is one of the fine and lovely names of God. Each name stands for an aspect of His holiness. God leads men and shows them the right path. God holds men accountable for their own responsibility. No man, however, shall have to bear more than he can cope with. Mentioning other gods next to God is the only sin God does not forgive. In our time, Muslims emphasize the responsibility of each believer for his personal relation to God.

In the fifth chapter the concepts of education and development are central. Parents and the school assume responsibility for the education of the children including value-oriented education and RE. The educators introduce the child into new situations where he learns to participate in the cultural context. Not only the adult educator induces participative learning, the child itself also tries to find out actively what and why others behave as they do. Children learn not only from adults, they also learn by adults. Educators support their children in various ways by providing them with knowledge to participate as an able and skilled citizen in society.

We distinguish different educational styles with both Dutch and Turkish or Moroccan parents. Priorities in educational goals differ with indigenous and immigrant families. Religious education for instance is awarded a higher priority in immigrant families than in the Dutch families.

Education is normative in its goals and therefore in its methods. Educating in self-reliance or solidarity can be done only by creating opportunities to act in a self-reliant way or to show solidarity. The same applies to educating in inter-religious coexistence which can be only done by creating opportunities to learn how to live in an inter-religious society.

In our research project we study the development of the God concept of indigenous and immigrant children in the context of the educational situation mentioned above in the multicultural society in the Netherlands. Religious development can be studied from different perspectives. We first distinguish the retrospective approach, studying the process of development from the perspective of the end-'product' such as the God concept in adulthood. Secondly we consider the prospective approach, studying development with an open perspective to

change with respect to the self defined starting situation. Context plays an important role in development. The family and the school are the external environment of the child. The different domains such as the cognitive and social-emotional domain, are the internal environments in which the religious development of the child is situated.

Research into religious development has brought forward the formulation of a number of theories on the relevant domain of development. We discuss the theories of Goldman, Fowler and Oser and Gmünder.

We present a number of studies into religious development from a bird's eye perspective and elaborate on three of them: the study of Goldman in England, that of Tamminen in Finland and Hutsebaut's study in Belgium. The design as well as the results of these research projects inspired our own study which we place in their research-tradition.

In the sixth chapter we describe different approaches to religious education. For each of the three models of religious education a school will be described as an example. A model for inter-religious education has been developed in the Juliana van Stolberg School. We describe this school as an example of the way interreligious education can be implemented. Pupils from the Juliana van Stolberg School participate in this study as well as pupils from the Prinses Margriet School. The Prinses Margriet School is an example of Christian education. Although no students of the El Inkade School participate in the study the school is presented as an actual example of education in an Islamic school.

In two primary schools in a multicultural and multi-religious context we observed children during a longitudinal study of ten years duration. Our research project starts at the moment that they reach the age of about ten years, and are in group six in 1990-1991. One group of children consists of pupils from the Juliana van Stolberg School; the other group being from the Prinses Margriet School.

In various ways we observed what children narrated about God, directly from their own experience and as a reaction to stories told about God. In this way answers were sought on the question of possible influences of inter-religious learning on the development of the God concept of children. Like Goldman we presented our research population with stories from the religious tradition and shared opinions about these in interviews. We also discussed with the children photos based on drawings from Goldman's study. Like Tamminen our study is designed longitudinally and multi-focused on different aspects of religious development. Subjects in Tamminen's research project, as in ours, are both young children and adolescents. Adolescents and young adults are the research population of Hutsebaut. Both Hutsebaut and Tamminen studied next to development also the personal commitment of their population with faith and the church as an institution. So did we in the last year of this researchproject.

In chapter eight, the last chapter, we discuss our results. Also we make some recommendations for further research. What makes our study special is that for the first time a mixed population of Christian as well as Muslim children and adolescents were subject of the study. Apart from that we have studied not only the religious education within the familiar tradition but have explicitly considered

also the inter-religious education. By using fourteen different research instruments we have studied and documented the religious development of the population of our study over a period of ten years.

‘God can do everything, He is very great’, say all children in group six, that is in both groups the one of Islamic as well as the group of Christian socialisation. ‘Let’s play together, because it says so in the Koran’ and ‘God forbids stealing’. Those are practical consequences expressing the meaning of God for children. Over the years a difference between Christian and Muslim raised children emerges in the practical implications of religious commitment. A difference that arises from the difference in the way God is referred to.

The results of the study give cause for a cautious optimism about inter-religious education. This system of education stimulates religious development in the (religious or not-religious) philosophy of life that is the tradition in the family at home.

In a situation where Muslims and Christians risk being brought into an opposed or polarised situation, the results of this study provide an interesting reference for education in the context of the multicultural and multi-religious Netherlands society.

One of our recommendations is aimed at the commitment of parents to education at school. Given the importance of the interrelationship with the religious development stimulated at home, we recommend further studies on the methods of reinforcing joint efforts of parents and school in religious development. Thus the external environment of the child is done justice. Together with this the internal environment of the child needs to be challenged by the development of a religious domain and the God concept within. The way the children reacted to the stories told gave us the impression that the specific complications of emotional layering in stories needs further study, before these stories are told to children. The development of the social-emotional domain of the child, and the development from simple to more complex emotions comprised therein, should be such that the emotions that resonate in the story should be appropriate to the child’s world of experience.

Öykülerde anlatılan Çocuklar ve Tanrı

Hollanda eskiden beri bir göçmenler ülkesidir. Özellikle İkinci dünya savaşından (1940-1945) sonraki göçmenler akımını konuk işçiler oluşturmaktadır. Ekonominin yeniden yapılanmasında işgücü olarak çalışmak üzere Türkiye ve Fas gibi ülkelerden genç erkekler Batı Avrupa'ya gelirler. Bu, konuk sıfatındaki işçilerin Hollanda'da bir konuktan beklenildiğinden daha uzun bir süre kalıcı olduklarını görürüz. Konuk işçiler daha sonraları göçmen işçiler, yeni vatandaşlar ve son olarakta azınlık grubu üyesi gibi terimlerle adlandırılırlar. Adlandırılma daki değişimlere Hollandalıların yabancılar hakkındaki değişken düşünce ve tavırları yansımaktadır.

Bu doktora tezi ve araştırmanın konusunu, Hollanda toplumunun teşekkülündeki değişiklikler ve ideolojik sınır ilişkileri dediğimiz oluşumların gelişmesi oluşturmaktadır. Araştırma sorusu şudur:

Juliana van Stolberg ilkokulu, geliştirdiği üç yıllık seri şeklindeki dinler arası eğitim programı ile yerli ve yabancı kökenli öğrencilerinin dini gelişimi ve özellikle tanrı kavramı gelişimi için gerekli düşünce sürecini uyarlamak için koşulları oluşturabiliyor mu ?

Bu ana sorudan yola çıkarak şu araştırma sorularını tesbit ediyoruz.

- 1 Juliana van Stolberg ve Prinses Margriet okullarının öğrencilerinde Tanrı kavramının zamanla değişime uğrandığını görebiliyor muyuz? Evetse gerçek bir ilerlemeden bahsedebilir miyiz?
- 2 Juliana van Stolberg okulu öğrencileriyle Prins Margriet okulu öğrencilerinde Tanrı kavramının değişimi veya gelişimi bakımından farklılıklar var mı? Varsa farklılık neden kaynaklanıyor?

Çocukların dini oluşumu veya gelişimi yalnız okul tarafından belirlenemeyeceğinden dolayı şu soruyu da araştırmamıza ekledik.

- 3 Beklediğimiz gelişim veya değişimin hangi şekilde aşağıdaki etkenlerle bağlantısı olabilir.
A öğrencinin cinsiyeti,
B zihinsel gelişimi,
C dini,
D yaşadığı ortamın (çevrenin) dini sosyalizasyonu
E kendisi hakkındaki düşüncesi

Araştırma sorularını yukarıda belirttiğimiz okulların öğrencileri üzerinde yapmış olduğumuz niteliksel araştırmaya dayanarak cevaplamak istiyoruz. Niteliksel

araştırma yöntemini seçmemizin en önemli nedeni araştırmamızın tamamen yeni bir araştırma alanı olması: Gerek hristiyan gerekse Müslüman öğrencilerin multi-kültürel ve dinler arası bir eğitim içerisinde dini gelişimi.

Birinci bölümde araştırma planımızı açıkladıktan sonra, ikinci bölümde başka kültürlerden insanların, Hollanda toplumuna kalıcı olarak yerleşmelerinden ortaya çıkan sonuçları açıklıyoruz.

Başlangıçta ev sahibi olarak tavrı alınır. Konuk işçiler hakkındaki beklentiler zamanla değişir. Evsahibi toplum konukların artık asimile olmasını veya entegre olmasını arzu eder. Kendi kültürünü koruyarak entegre (kaynaşma) çağrılarını yapılı.

Türk ve Faslı erkeklerin , daha sonraki dönemlerde ailelerinin kalıcı olarak yerleşmeleri göçmenlerin kültürünü şekillendirmiş olur. Bu kültür içerisinde onların dinleri: İslam dini önemi bir yer almaktadır. Müslümanlar için İslam dininin etkisi inanç boyutundan daha ileriye gitmektedir. Müslüman olmak, Hollandalılar için Hristiyanlık kimiğinden daha fazla yaşamın bütün alalarında etkisini gösterir. Müslüman olmak aynı zamanda bir yaşam tarzıdır.

Aile birleşimi sayesinde yeni vatandaşlar (yeni gelenler) toplumun büyük kısımlarında gözükmeler. Göçmenler kültüründe insanların evsahibi toplum hakkındaki düşünce ve tavırlarının zamanla değiştiğini görmekteyiz. Başlangıçta nezaman geriye döneceğiz düşüncesi mevcut iken daha sonraki dönemlerde insanlar artık kalıcı olduklarının farkına varırlar. Nezaman geriye kendi ülkemize döneceğiz? sorusu yerini kendi ülkemize geri dönemeyeceğiz, artık burada kalıcıyız düşüncesine bıraktığını görmekteyiz. Bu şekilde Hollanda toplumu içerisinde kendi pozisyonlarını belirleme süreci de başlamış olur.

Hollanda toplumu geçen yüzyılın ikinci yarısında homojen, monokültürel toplum yapısından çok kültürlü heterojen bir toplum yapısına ulaşmıştır. Toplum çok kültürlülük özelliğini göstermektedir. Toplumumuz içerisindeki değişik kültürler yalnız farklı özelliklere sahip değil aynı zamanda birbirleriyle ihtilafa düşebilecek türdendirler.. Örneğin gerçekleri algılamadaki farklılık, Hollanda toplumunda bireysel düşünce önplanda olmasına karşılık Türk ve Faslı Toplumlarında kişi yerine pozisyonu önplanda tutan kültür hakimdir. Bunun sonuçlarını kızların ve erkeklerin yetiştirilmesinde ve onlara sunulan eğitim öğretim fırsatlarında görmekteyiz.

Değişiklik yalnız başka kültürlerle karşılaşmakla olmaz. Bir kültür içerisinde de zamanla kaymalar olabilir. Kültür sürekli hareket halindedir. Geçen yüzyılın ortalarına kadar homojen Hollanda kültüründe de kendi kültürel özelliklerine sahip groeplara rastgelmekteyiz. Kültürel farklılık özellikle dini farklılıklardan kaynaklanmaktaydı. Toplumun organizesinde dini farklılıkları göz önünde bulundurmaya dini gruplaşma veya bölünme denir. Ozamanın gruplaşmış Hollanda toplumu, çok çeşitliliğe sahip homojen bir kültüre örnek verilebilir. Daha somut olarak söylersek çeşitlilik içerisinde birlik mevcuttu.

Toplumun temelindeki bölünme o toplum için istikrarsızlık kaynağı olabilir. Ancak bu tehlike ozamanki bölünmüş Hollanda toplumunda sıradan vatandaşların tam olarak güvendikleri grup liderlerinin birbirleriyle müşterek hareket etme yolunu seçmelerinden dolayı tehlike olmaktan çıkmıştır. Ancak geçen yüzyılın son onyılında insanların grup duvarları üzerinden birbirleriyle irtibat kurmakta olduklarını görmekteyiz. Buda dini gruplaşmayı kaldırma sürecini teşvik etmektedir.

Bu süreçle birlikte Hollanda toplumunda layikleşme(dünyevileşme) sürecide başlamış oluyor. Bu süreç içinde dinin kültür üzerindeki belirleyici etkisi da azalıyor. İnsanlar hareket ettikleri her yerin, ev, işyeri, boş zamanları değerlendirme gibi artık tanrı saçağıyla örtüldüğüne inamıyorlar.

Gruplaşma ve gruplaşmanın kalkması süreçlerinde önemli olan durumlardan biride, azınlık grubun kendisini kendi kimliğinden dolayı genel toplumdan ne derecede ayrı hissetmesi ve yine aynı grubun ne derecede kendi kültürel kimliği için tehlike olabilecek etkilere karşı direçli olmasıdır.

Dini gruplaşmanın kalkması sürecinde, insanların kullandıkları deęişik stratejileri görmekteyiz. Stratejilerden biri insanların kendi seçtikleri tecrit (izolasyon). Bir dięeri ise ideolojik sınır ilişkisi. Bundan şunu anlamaktayız: aradaki ayrımı önlemek veya kaldırmak için deęişik inançlı insanların her zaman daha ileriye giden diyalog içinde olmaları. Biz de araştırmamızda eğitimde gerçekleştirilen ideolojik sınır ilişkilerinin sonuçlarını inceliyoruz.

Üçüncü bölüm başka kültürlü insanların Hollanda toplumuna kalıcı olarak yerleşmeleri sonucu eğitim alanındaki deęişiklikler hakkında. Yabancı kökenli çocuğun gelişi okulları düşündürür. Protestan ve Katolik okullarında bu yeni grup öğrencilere karşı nasıl davranılacağı, özellikle deęişik inançlı olmaları nasıl karşılanmalı soruları ortaya çıkmakta. Hollandada daki dini gruplaşmaya baktığımızda bu sorulara veli ve okullar tarafından verilen cevaplarda benzerlikler görüyoruz. Bazı okullarda bu öğrencilerin kendi eğitim konseptine tamamen uymaları beklenirken dięer bazı okullarda ise öğrencilerin dini özellikleri göz önünde bulunduruluyor. Bir başka grup ise dinler arası bir eğitim modeli geliştirmek için gayret içinde. Dinler arası diyalogun koşullarından birisi bilgilendirme. Genel din eğitiminde başka din ve inançlara yer verilmesi uygulamasıyla devlet başka din ve kültürler hakkında bilgilendirme ihtiyacına cevap vermektedir. Kültürler ve dinler hakkındaki konuşmalarda üç stil ayırt edebiliyoruz: kültürel ve dini sosyalleşme, dini aktarma amaçlı dini kominikasyon ve dini açıklama amaçlı dini kominikasyon. Dördüncü stil ise bu üç stilin karışımından ortaya çıkan gelişimsüreci olarak dini kominikasyon. Bu durum yalnız Hollanda da böyle deęil, komşu ülkeler İngiltere, Belçika ve Almanya'da da deęişik inançlı öğrencinin eğitimdeki sorunu insanları meşgul etmiştir. Hollanda'da olduğu gibi Belçikada da Devlet din eğitiminin içeriğine karışmaz. İngiltere ve Almanya'da ise devlet kiliselerle birlikte bütün öğrencilerin takip etmesi gereken din eğitiminin içeriğini ve şeklini belirler. Almaya'da da Hollanda'da olduğu gibi dinler arası deneysel eğitim çalışmaları yapılmaktadır.

Dördüncü bölümde ise tanrı kavramı hakkındaki düşünce değişiklikleri anlatılmaktadır. Araştırmaya katılan okullarda tanrı hakkındaki iletişimasyon İslam ve Hıristiyan dindersleri çerçevesi içinde gerçekleştirilmiştir. Her iki dine de Tanrı hakkında düşünme ve konuşma tarzında değişikliklerin olduğu gözlenmektedir. İnsanlar tanrı hakkında konuştuklarında günlük hayatlarındaki deneyimlerden oluşan, gözükabilen gerçeklerle, gözükmeyen gerçekler arasında bir bağ kurarlar. Tanrı kavramının bir çok yönü zaman ve kontekse bağlıdır. Hıristiyanlıktaki din kavramı örneğin yaratıcı ve kurtarıcı olarak tanrıyı gören Yahudilik din kavramından çok etkilenmiştir. Hıristiyanlık İsa'nın peygamber olarak ortaya çıktığı, Yahudiliğin bir hareketidir. İncil (ikinci testament) yazarlarının paylaştıkları ortak düşünce İsa da Tanrının Kelimesinin (sözünün) bir vücut oluşudur. İnsanlar İsa'yı tanrının yeryüzüne yansıması, Tanrının oğlu olarak kabul ederler. Babalık kavramında Tanrı insanlar için baba olarak mevcuttur. İnsanlar Tanrının gücünü ve kudretini Kutsal Ruhta yaşarlar. Günümüzde insan Tanrının zor durumda olan insanla dayanışma halinde olmasını vurgulamaktadır. Müslümanlar için Tanrı tek Yaratıcıdır. Tanrı cinleri ve melekleri yaratmıştır. Ama onlar dünyadaki bozukluğun nedenidir. Bunun için Tanrı insanları yaratmış ve onları yeryüzünün halifesi olarak atamıştır. Kainat bütün zenginliği ile insanın hizmetine sunulmuştur. İnsan ise bunlara karşılık olarak kendisini tamamen Tanrısına adamakta ve Ona güvenmektedir. İnançlı kişi Tanrı ya O'nun sıfatlarından olan Rab diye hitap eder. Tanrının her sıfatı O'nun yüceliğinin bir yönünü vurgular. Tanrı insanı yönlendirir ve ona doğru yolu gösterir. Tanrı insanı yaptıklarından sorumlu tutar. O hiçbir insanı yapamayacağından fazlasıyla yükümlü kılmaz. Tanrının afetmeyeceği tek günah O'ndan başka yaratıcının olduğunu söylemektir. Günümüzde Müslümanlar Tanrı ile aralarındaki kişisel ilişkiden doğan kendi sorumluluklarına önem vermektedirler.

Beşinci bölümde ise eğitim ve gelişim konuları ele alınmaktadır. Çocukların eğitimi için okul ve ebeveynler sorumluluk taşırlar. Bu din eğitimi açısından da geçerlidir. Eğiticiler çocukları kültürel olgulara katılmayı öğrenmek amacıyla yeni ortamlara yönlendirirler. Kültürel olgulara katılmayı öğrenmek yalnız yetişkinlerin teşviki ile olmaz, çocuk kendiliğinden de başkalarının bazı şeyleri neden ve nasıl yaptıklarını aktif olarak keşfetmek ister. Çocuklar yetişkinlerin yalnız öğrettiklerinden değil onların tavır ve davranışlarından da öğrenirler. Eğiticiler çocukların topluma olumlu ve faydalı bir şekilde katılabilmelerini sağlamak için onlara gerekli bilgi ve beceriyi vermeye çalışırlar. Bu konuda Hollandalı, Faslı ve Türk ebeveynlerinin farklı eğitim stilleri uyguladıklarını görüyoruz. Eğitim amaçlarına verilen öncülüklerin yerli ve yabancı ailelerde değişik olduğu gözükmemekte. Örneğin yabancı ailelerde dini eğitim amaçlarına Hollandalı ailelerden daha fazla öncülük verilmekte.

Araştırmamızda yerli ve yabancı kökenli öğrencilerin yukarıda bahsettiğimiz eğitim ortamında çok kültürlü toplum içerisinde tanrı kavramı gelişimini inceledik. Dini gelişim değişik açılardan incelenebilir. Birincisinde gelişim süreci ulaşılabilecek son hedeften yola çıkılarak araştırılır. Örneğin yetişkinlikteki tanrı kavramı. İkinci yaklaşıma göre gelişim bir başlangıç durumundan itibaren açık bir perspektifte ele alınır ve saptanan değişiklikler seçilen başlangıç durumuna göre tesbit edilir. Gelişimde çevrenin rolü önemlidir. Okul ve aile çocuğun dış

çevresini oluşturmaktadır. Çocuğun, zihinsel, sosyal emosyonel gibi durumları iç çevresini oluşturur. Çocuğun dini gelişimini bu durumları göz önünde tutarak ele alıyoruz.

Dini gelişim alanındaki araştırmalar ilgili gelişim alanı bakımından birtakım teorilerin ortaya çıkmasını sağladı. Biz Goldman, Fowler , Oser ve Gmünder in teorilerini inceledik. Dini gelişim hakkında yapılan bir kaç araştırmayı kuşucuşu sunuyoruz. Bunlardan üçüne geniş olarak değiniyoruz. Goldman ın İngiltere deki, Tamminen in Finlandiya daki ve Hutsebaut un Belçika daki araştırmaları geniş olarak incelediğimiz araştırmalar. Onların araştırmaları bizi bu araştırmayı yapmaya esinlendirdi. Bizde araştırmamızı onların araştırma geleneğine uygun olarak gerçekleştirdik.

Altıncı bölümde din öğretiminin değişik şekillerini ele alıyoruz. Örnek olması bakımından her öğretim şeklini bir akul potresi ile açıklıyoruz. Dinler arası öğretim için Juliana van Stolberg ilkokulu bir model geliştirdi. Dinler arası öğretimi geliştiren somut örnek olarak bu okulu ele aldık. Öğrencilerinin araştırmamıza iştirak ettiği okullardan birisi de Juliana van Stolberg okuludur. Diğer iki okul da yine Ede den Prins Margrietschool ve El İnkade okuludur. Prins Margrietokulu Hristiyanlık eğitim modeli uygulamakta ve El İnkade, öğrencilerinin araştırmamıza katılmamasına rağmen islam eğitim modeli uygulayan okul olarak araştırmamızda potresi çiziliyor.

On yıllık uzun bir dönemi kapsayan araştırmamızda her iki okulun öğrencilerini mülti kültürel ve mülti dinler bağlamında grup altıdan itibaren (1990-1991) takip ettik. İncelediğimiz çocuklardan bir grubu Juliana van Stolberg okulundan diğeri ise Prins Margriet okulundan. Yedinci bölümde takip etme metodumuzu ve sonuçlarını anlatmaktayız.

Değişik şekillerde çocukların Tanrı hakkında söyledikleri dinlendi. Bazen kendiliğinden söyledikleri bazen ise onlara anlatılan Tanrı ile ilgili hikayelere reaksiyon olarak söyledikleri. Bu şekilde dinler arası eğitimin çocuğun Tanrı kavramının gelişimi üzerinde etkisinin olup olmadığı sorusuna cevap aradık Goldman gibi bizdde araştırmamıza katılanların önüne önce dini öyküler koyduk daha sonra röportaj şeklinde düşüncelerini aldık. Konuyla ilgili Fotoğraf lar hakkında da, Goldman ın araştırmasındaki resimlerden esinlenerek çocuklarla konuştuk. Tamminen in araştırması gibi bizim araştırmamızda uzun zaman kapsayan ve dini gelişimin birçok yönünü irdeleyen bir araştırmadır. Tamminen in araştırmasında bizim araştırmamızda olduğu gibi küçük yaşta ve erginlik yaşında çocuklar araştırılmış. Erginlik yaşındakiler ve genç olgunlar ise Hulsebaut un araştırmasının katılımcıları olmuş. Tamminen ve Hulsebaut gelişimin yanısıra katılımcılarının kişisel dine ve kiliseye bağlılıklarını da araştırmışlar.

Sekizinci ve son bölüm ise müzakere konularını ve tavsiyeleri içermektedir. Araştırmamızı özel kılan şey ilk kez müslüman ve hristiyan çocuk ve gençlerin karışık olarak bir araştırmaya iştirak etmiş olmaları. Bunun yanı sıra bizde evdeki dini eğitimin dışında bilhassa dinler arası eğitimi ve öğretimi araştırmamıza

kattık. Ondört çeşit araştırma şekli uygulayarak on yıllık bir zaman içerisinde katılımcıların dini gelişimini araştırdık ve açıkladık.

Allah her şeyi yapabilir O çok büyüktür. Bu sözler gerek islama göre gerekse hristiyanlığa göre yetiştirilmiş grup altındaki çocuklara ait. ‘‘Birlikte oynamalıyız, bu kuranda yazılı’’ ve ‘‘Çalmak ise yasaktır’’. Bunlar çocuklar için bir tanrıya inanmanın pratik sonuçları. İslama ve Hristiyanlığa göre yetiştirilen çocuklar arasında zamanla dini uygulama bakımından farklılıklar gözüküyor.

Araştırma sonuçları dinler arası eğitim için temkinli iyimser olunabileceğini gösteriyor. Bu eğitim modeli çocuğun evinde gördüğü dünya görüşü geleneğine uygun olarak dini gelişimini teşvik etmekte.

Müslüman ve Hiriatiyanların anti gruplar halinde karşı karşıya geldikleri durumlarda bu araştırmanın sonuçları okullar için mülti kültürel mülti dinli Hollanda toplumu bağlamında ilginç müzakere konuları (ilişki kurma araçları) sunmakta. Tavsiyelerimizden birtanesi anne ve babaların okul eğitimine katılımlarına yönelik. Çocuğun ailesi tarafından teşvik edilen dini gelişime okulun da katılmasının önemini gözönünde bulundurarak , okul ve ailelerin birbirlerini dini eğitim bakımından güçlendirebilecekleri yolları savunuyoruz. Bu şekilde çocuğun dışçevresi hesaba katılmış olur. Bunun yanısıra çocuğun iç çevresini dini gelişim alanında harekete geçirmek gerekir. Çocukların onlara anlatılan öykülere reaksiyon verme şekilleri, bize öykülerin karmaşıklığını özellikle içerdikleri duygu yükünün anlatılmadan önce araştırılması gereğini göstermiş oldu. Çocuğun sosyal emosyonel gelişimi öyle olmalı ki çocuk anlatılan öykülerdeki duygularla kendi deneyimleri arasında ilişki kurabilsin.

Literatuuropgave

- Aanzetten tot een leerplan 'Islamitisch Godsdienstonderwijs in de basisschool',
1991 Instituut voor Leerplanontwikkeling en Christelijk Pedagogisch
Studiecentrum, Utrecht
- Aardweg, P.P. van den, (red.),
1986, *Katholiek basisonderwijs en 'andersgelovigen'*, Drie
schoolmodellen voor Katholiek basisonderwijs in een pluralistische
samenleving, Katholiek Pedagogisch Centrum, 's-Hertogenbosch.
- Abdus Sattar, S.M.,
1990 *Aspekten van opvoeding en onderwijs in de Islam*, Stichting
Nederlandse Moslimvrouwen Al Nisa.
- Abrams, I.,
1995, *Identiteit en Imago*, Algemeen Pedagogisch Studiecentrum,
Utrecht.
- Ahmad, Khurshid,
1974 *Islam, its meaning and message*, A.H. Publishers, Urdu Bazar,
Lahore.
- Alma, H.A.,
1993 *Geloven in de leefwereld van jongeren*, Kok, Kampen.
- Alma, H.A.,
1998 *Identiteit door verbondenheid*, Een godsdienstpsychologisch
onderzoek naar identificatie en christelijk geloof, Vrije Universiteit,
Amsterdam, Kok, Kampen.
- Anderson, B.W.,
1979 *De wereld van het Oude Testament*, Ten Have Baarn.
- Andree, T.G.I.M.,
1983 *Gelovig word je niet vanzelf*, Godsdienstige opvoeding van r.k.
jongeren tussen 12 en 20 jaar, Dekker & vd Vegt, Nijmegen.
- Andree, T.G.I.M.,
1989, Geloofsopvoeding en religieuze socialiatie: theorie en praktijk, in:
Praktische Theologie 1989/2 (137) 25 – (154) 42.
- Andree, T.G.I.M., Dijk van, A., Jonge de, K.,
1990, *De moskee is om de hoek*, Boekencentrum, 's-Gravenhage.
- Andree, T.G.I.M.,
1991 *Geschapen naar Gods beeld*, Rede bij de aanvaarding van het ambt
van bijzonder hoogleraar in de Levensbeschouwelijke opvoeding en
vorming in een multi-religieuze context, Universiteit Utrecht.
- Andree, T.G.I.M., Steegman, P.D.D., Timmer, M.M.,
1993 *De interreligieuze basisschool*, Vakgroep Sociale Wetenschappen,
Faculteit der Godgeleerdheid, Universiteit Utrecht.
- Andree, T., Bakker, D., Scheen, T.,
1993 *Leven van verhalen*, in: Steegman, P.D.D., Visser, J., *Zin in
Verhalen*, Boekencentrum, Zoetermeer.

- Andree, T.G.I.M., Bakker, C.,
1996 *Leren met en van elkaar*, Op zoek naar mogelijkheden voor interreligieus leren in opvoeding en onderwijs, Uitgeverij Boekencentrum B.V., Zoetermeer.
- Andree, T.G.I.M., Bakker, C., Schreiner, P., (eds.),
1997 *Crossing Boundaries*, Contributions to Interreligious and Intercultural Education, Universiteit Utrecht/Comenius Institut Münster.
- Armstrong, K.,
1993 *Een geschiedenis van God*, Vierduizend jaar Jodendom, Christendom en Islam, Ambo/Anthos Amsterdam.
- Armstrong, K.,
1996, *Mohammed*, Een westerse poging tot begrip van de Islam, Uitgeverij Anthos Amsterdam.
- Attfield, D.,
1974 A fresh look at Goldman: The research needed today, in: *Learning for Living*, 14:2, 44 – 48.
- Avest, I. ter, Bakker, C., Schaap, J., Steegman, P.,
1993 Leren van verhalen, in: Steegman, P.D.D., Visser, J., *Zin in Verhalen*, Boekencentrum, Zoetermeer.
- Avest, I. ter,
1996 Als kinderen vertellen over God, in: *School en Godsdienst*, jaargang 50 nr. 4, 55-60.
- Avest, I. ter, Broek, B. ten,
1999 La vie d'une école primaire multiculturelle aux Pays-Bas, in: Banks, J., Cabie, M., Denis I., *D'Assise à la cour de récréation*, Pédagogie du dialogue interreligieux, Paris, les Éditions du Cerf.
- Avest, I. ter,
2001 Abraham, in: *Sofia*, Vrouwenstudies Katholieke Universiteit Utrecht, 9e jaargang nr. 2.
- Baarda, D.B., Goede de, M.P.M., Teunissen, J.,
1997 *Kwalitatief onderzoek*, Praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek, Stenfert Kroese, Educatieve Partners Nederland bv, Houten.
- Bakker C.,
1996, Interreligieus leren: een kritische beschouwing, in: *Voorwerk 12°* jaargang nr. 4, 50 –58.
- Bakker C., Ziebertz, H.-G.,
1998 *Imaginatie en de constructie van identiteit*, Tilburg University Press.
- Bakker C.,
1999 Diversity as Ethos in Inergroup Relations, in: David Chidester e.a., *Diversity as Ethos*, Institute for Comparative Religion in Southern Africa.
- Bakker C.,
2000, Levensbeschouwelijk leren in de beginsituatie van de leerling, in: Roebben, B., *Religieus opvoeden in een multiculturele samenleving*, Davidsfonds/Leuven.
- Bakker C. en Griffioen K. (eds.),

- 2001, *Religious dimension in intercultural education*, Dutch University Press 2001.
- Bakker, D.,
1994 *Humanistisch Levensbeschouwendelijk Opvoeden*, praktijk, principes, problemen, Boekencentrum, Zoetermeer.
- Bal, M.,
1990 *De theorie van vertellen en verhalen*, Muiderberg, Coutinho.
- Baltes, Paul B., Reese, Hayne W., Lipsitt Lewis P.,
1980 Life-span Developmental Psychology, in: *Annual Review of Psychology*, Volume 31: 65-110.
- Becker, De Hart, J., & Mens, J.,
1997 *Secularisatie en alternatieve zingeving in Nederland*, Rijswijk, Sociaal en Cultureel Planbureau 76.
- Berg-Eldering, L. van den, red.,
1986 *Van gastarbeider tot immigrant*, Marokkanen en Turken in Nederland 1965-1985, Samsom Alphen aan den Rijn/Brussel.
- Berger, Peter L.,
1969 *Het Hemels Baldakijn*, Amboboeken Utrecht.
- Berry, John W.,
1994 Acculturation and psychological adaptation, An overview, in: Bouvy A.-M., Vijver F.J.R. van de, Boski P., Schmitz P., (Eds.), *Journeys into cross-cultural psychology*, Selected papers from the Eleventh International Conference of the International Association for Cross-Cultural Psychology (129-141), Amsterdam, Swets & Zeitlinger B.V.
- Besturenraad,
1992 *Niet bij kennis alleen*, De toekomst van het christelijk onderwijs in de Nederlandse samenleving, Voorburg.
- Beuchling, O.,
2001 Cultural and religious diversity in the Federal Republic of Germany, in: Bakker C., Griffioen K. (eds), *Religious dimension in intercultural education*, Dutch University Press.
- Biehl, P.,
1985 Symbol und Metapher, in: Biehl, P., Bizer, C., Heimbrock H.-G., Rickers, F., *Jahrbuch der Religionspädagogik*, Band 1.
- Biehl, P., Hinze, U., Tammeus, R.,
1989 Konkrete: Symbole in religiösen Lernprozessen, in: *Symbole geben zu lernen*, Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg, Neukrichener Verlag, Neukirchen.
- Biervliet, van P.,
1992 'Rooms blok of echt 'katholiek' onderwijs?', in: *Onderwijskrant* 74/75, Brussel.
- Blumer, H.,
1969 *Symbolic Interactionism*, Perspective and Method, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Boerwinkel, F.,
1970 *Inclusief denken: een andere tijd vraagt een ander denken*, Hilversum: Brand.

- Bommel van, A.,
1994 De toekomst van de Islam in Europa, in: *Zoeken naar nieuwe wegen*, Afscheidssymposium voor ds. J. Slomp.
- Boom, M. van den,
1996 Islam-educatie, in: *Voorwerk* 12^e jaargang nr. 4, 59 – 62.
- Bosma, H., Graafsma, T.L.G. (red.),
1982 *De ontwikkeling van identiteit in de adolescentie*, Dekker & van de Vegt, Nijmegen.
- Bovenkerk, F., Bruin K., Brunt L. en Wouters H.,
1985 *Vreemd volk, gemengde gevoelens*, Etnische verhoudingen in een grote stad, Boom Meppel/Amsterdam.
- Bourdieu, P.,
1992 *Opstellen over smaak, habitus en het veldbegrip*, gekozen door Dick Pels, Van Gennep.
- Brinkgreve, C., Regt, A. de,
1990 Het verdwijnen van de vanzelfsprekendheid, in: *Jeugd en Samenleving* 20, 324 – 333.
- Breeuwsma G.,
1993 *Alles over ontwikkeling*, Over de grondslagen van de ontwikkelingspsychologie, Boom Amsterdam.
- Breeuwsma, G.,
1997 Kinderen geen bezwaar, in: *De Psycholoog*, juli/augustus.
- Breeuwsma, G.,
1999 *De constructie van de levensloop*, Boom/Open Universiteit Amsterdam/Meppel.
- Bruin, K. de, Heijde H. van der,
1995 *Intercultureel onderwijs in de praktijk*, Coutinho, Bussum.
- Buikema, H.,
1982 *Onderwijs in de gemeente Ede*, Gemeentearchief Ede.
- Buiks, P., Tillo van, G.,
1980 *Het sociologisch perspectief*, Van Gorcum & Comp. B.V., Assen.
- Buitelaar, M.,
1993 *Vasten en feesten in Marokko*, Hoe vrouwen ramadan vieren, Bulaaq, Amsterdam.
- Burgers, J., Engbersen, G.,
1994 De Wrok van Spangen, in: *Psychologie en Maatschappij* 69, jaargang 19 nummer 4.
- Burggraaff, H.,
1994 *In de schaduw van de levensboom*, Naar een intuïtief religieuze benadering de individuele godsdienstige ontwikkeling, Kok, Kampen.
- Bijbel, de
1975 Willibrordvertaling, Katholieke Bijbel Stichting, Boxtel.
- Can, M., Can-Engin, H.,
1997 *De zwarte tulp: de positie van Turken in Nederland*, Van Arkel, Utrecht.
- Claessens W., Tillo van, G.,
1990 *Van beneden naar boven*, een nieuwe richting in de praktische theologie, Uitgeversmaatschappij J.H. Kok, Kampen.

- CNS Ede
2000 *Samen aan het werk voor het kind en het Christelijk onderwijs*, jubileumboekje CNS 50 jaar, Ede.
- Cook, T.D., Campbell D.T.,
1979 *Quasi-Experimentation: Design and analysis issues for field settings*, Chicago, Rand McNally.
- Cook, T.D., Reichardt, C.S.,
1979 *Qualitative and quantitative methods in evaluation research* (delivered papers), Beverly Hills, Sage.
- Deen, N.,
1992 *Mensen scholen Mensen*, Wolters-Noordhoff, Groningen.
- Dehue, T.,
1990 *De regels van het vak, Nederlandse psychologen en hun methodologie 1900-1985*, Van Genneep, Amsterdam.
- Dekker, G.,
1993 *Godsdienst en Samenleving*, Inleiding tot de studie van de Godsdienst-sociologie, Uitgeverij Kok, Kampen.
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S., eds.,
1998 *The Landscape of Qualitative Research*, Theories and Issues, SAGE Publications, Thousand Oaks London New Delhi.
- Deurloo, K.,
1992 *De vader van het landvolk*, exegetische vertelsels over Abraham, Ten Have, Baarn.
- Dewey, J.,
1916/1999 *Ervaring en Opvoeding*, Vertaald en ingeleid door Biesta G., en Miedema S., Bohn Stafleu Van Loghum, Houten/Diegem.
- Dieleman A.J., Span P., (red.),
1993 *Pedagogiek van de levensloop*, De Tijdstroom/Open Universiteit.
- Döbert, R.,
1988 Oser/Gmünders Stadium 3 der religiöser Entwicklung im gesellschaftlichen Kontext: ein circulus vitiosus, in: Nipkow, K.E., Schweitzer, F., Fowler, J.W., *Glaubensentwicklung und Erziehung*, Comenius Institut, Münster, Gütersloher Verlagshaus, Gerd Mohn, Gütersloh.
- Dors H.G. e.a.,
1991 *Etnische segregatie in het onderwijs*: Beleidsaspecten SCO rapport 263 Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam.
- Dumont, J.J.,
1966 De ontwikkeling van de intelligentie, in : Gielen J.J., Strasser S., Malmberg L.C.G., *Nijmeegse bijdragen tot de opvoedkunde en haar grensgebieden*.
- Dijk, L. van, Smids, G.,
1996 *Jong in de jaren 90*, Stichting De Rode Hoed, Amsterdam.
- Eck, C. van,
2000 Het hennafeest. Een geval van eerwraak bij Turken in Nederland, in: *Psychologie en Maatschappij*, jaargang 24 Winter nummer 4.
- Eldering L.,

- 1993 Cultuurverschillen in een multiculturele samenleving, in: *Comenius*, 49 lente, 9-26.
- Eldering, L.,
2002 *Cultuur en Opvoeding*, Interculturele pedagogiek vanuit ecologisch perspectief, Lemniscaat Rotterdam.
- Elkind, D.,
1971 The development of religious understanding in children and adolescents, in: Strommen, M.P. (ed). *Research on Religious Development*, A Comprehensive Handbook, New York, Hawthorn Books, 655 – 685.
- El Manouzi, Abderrahim,
1995 *Allochtonen in Nederland*, KDC/KSC Nijmegen.
- Eppink, A., Janssen, Cas F.A., (red.),
1990 *Kind in twee culturen*, Jonge Marokkaanse en Turkse kinderen in Nederland, Bohn Stafleu Van Loghum, Houten/Zaventem.
- Esch van, W., Roovers, M.,
1987 *Islamitisch Godsdienstonderwijs in Nederland, Engeland, Duitsland en België*, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen, Nijmegen.
- Essed, Ph.,
1994 *Diversiteit*, Ambo/Baarn.
- Entzinger, H.B., Stijnen P.J.J.(red.),
1990 *Etnische minderheden in Nederland*, Boom Meppel, Amsterdam, Open universiteit Heerlen.
- Etymologisch Woordenboek
1989 Van Dale, Utrecht/Antwerpen.
- Fase, W., Berg van den, G.,
1985 *Theorie en Praktijk van Intercultureel onderwijs*, Eindrapport van SVO-project 1078, Vakgroep Onderwijs sociologie en Onderwijsbeleid, Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Fischer, D., Schreiner, P., Doyé, G., Scheilke, C. Th.,
1996 *Auf dem Weg zur Interkulturellen Schule*, Waxmann Verlag, GmbH Münster.
- Fowler, James W.,
1981 *Stages of Faith*, Harpert Collins Publishers, New York.
- Francis, L.,
1987 *Religion in the primary school*, A partnership between church and state?, Collins Liturgical Publications, London.
- Freeman, M.,
1991 Rewriting the Self: Development as Moral Practice, in: *New Directions for Child Development* Winter no. 54, 83-102.
- Frijda, N.,
1993 *De psychologie heeft zin*, Prometheus Amsterdam.
- Furth, Gregg M.,
1991 *Tekeningen, beeldtaal van het onbewuste*, Lemniscaat b.v., Rotterdam.
- Geert, P. van,

- 1994 Hobbels, wervels en rare sprongen, Een dynamische systeembenadering van ontwikkeling, in: *Psychologie en Maatschappij*, jaargang 18 nummer 2.
- Geertz, C.,
1973 *The interpretation of cultures*, New York, Basic Books.
- Gerritsen, J.H.,
1989 *In samenklank en tegenspraak*, Over de inhoud en de praktijk van de levensbeschouwelijke vorming in scholen en vormingsinstituten die voor ontmoeting met andersgelovigen kiezen, Kok, Kampen.
- Gerritsen, J.H., e.a.,
1991 *Aanzetten tot een leerplan 'Islamitisch Godsdienstonderwijs in de basisschool'*, Instituut voor Leerplanontwikkeling/Christelijk Pedagogisch Studiecentrum, Enschede/Hoevelaken.
- Glaser, B.G. en Strauss A.L.,
1976 *De ontwikkeling van de gefundeerde theorie*, Samsom, Alphen a.d. Rijn.
- Glaser, B.G.,
1978 *Theoretical sensitivity: advances in the methodology of grounded theory*, Mill Valey, Calidornia; Sociology Press.
- Goddijn, W., Smets H., Tillo van G.,
1979 *Opnieuw: God in Nederland*, Onderzoek naar godsdienst en kerkelijkheid ingesteld in opdracht van KRO en weekblad de Tijd, Uitgeverij De Tijd BV Amsterdam.
- Goldman, R.,
1964 *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, Routledge & Kegan Paul ltd., London.
- Goldman, R.,
1974 *Readiness for Religion*, Routledge & Kegan Paul Ltd., London.
- Goossens, L.
1989 Kan zo'n kind dat wel aan? Psychologische kanttekeningen bij recent materiaal voor de geloofsopvoeding van kinderen, in: *Praktische Theologie*.
- Graaf, J.W. de,
1995 Preformatie in ontwikkeling: krediet voor constructie, in: *Psychologie en Maatschappij*, jaargang 19 nummer 1.
- Grimmitt, M.,
1987 *Religious Education and Human Development*, Mc. Grimmon Publishing co. Ltd., Great Wakering, Essex, England.
- Groot de, A. D.,
1961 *Methodologie, Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen*, Mouton & Co., 's-Gravenhage.
- Gudykunst, W.B.,
1994 Effective Intergroup Communications, in: *Bridging Differences*, Thousand Oaks, Sage.
- Haaften van, A.W.,
1986 *Ontwikkelingsfilosofie*, Dick Coutinho, Muiderberg.
Handboek voor de ontmoeting

- 1987 Handboek voor de ontmoeting in het protestants-christelijk basisonderwijs, CPS, Hoewelaken.
- Hanna, Fred J., Myer Rick A., Ottens Allen J.,
1994 The effects of Early Religious Training: Implications for Counseling and Development, in: *Counseling and Values*, October Vol. 39.
- Häring, H.,
1996 Religieuze integratie en desintegratie, Beschouwingen over de interreligieuze dialoog, in: Van der Ven, J.A., *Botsende culturen in Nederland?* Kok, Kampen.
- Hays, W.L.,
1973 *Statistics for the social sciences*, Clarke, Doble & Brendon, Plymouth.
- Heimbrock, H.-G.,
1986 Leren denken in symbolen, in: *Praktische Theologie*, 55-64.
- Heimbrock, H.-G.,
1989 Religiositeit van kinderen tussen 8 – 12 jaar. Een kort overzicht van de stand van het onderzoek, in: *Praktische Theologie*.
- Heimbroch, H.-G.,
1990 Ritual and Religious Education, in: *British Journal of Religious Education*, Summer volume 12, no. 3.
- Heller, D.,
1986 *The Children's God*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Hermans, C.,
1993 *Vorming in perspectief, grondslagenstudie over identiteit van katholiek onderwijs*, ABKO/Gooi & Sticht, Den Haag/Baarn.
- Hermans, C.A.M., Vugt van, J.P.A.,
1997 *Identiteit door de tijd*, Reflectie op het confessionele basisonderwijs in een geseclariseerde en multiculturele samenleving, ABKO, Den Haag/Katholiek Studiecentrum Nijmegen, thema 9.
- Hermans, Chris A.M.,
2001 *Participierend leren*, Grondslagen van religieuze vorming in een globaliserende samenleving, Damon Budel.
- Hermans, H.J.M., Hermans-Jansen, E.,
1995 *Self-narratives, the construction of meaning in psychotherapy*, New York, Guilford Press.
- Hermans, H.J.M., Gilst, W.,
1991 Self-narrative and collective myth, an analysis of the Narcissus story, *Canadian Journal of Behavioural Science*, 23, 423-440.
- Hertel, B.R., Donahue, M.J.,
1995 Parental influences on God images among children, Testing Durkheim's metaphoric parallelism, in: *Journal for the Scientific Study of Religion*, 34 (2), 186-199.
- Heyer, C.J. den,
1996 *Opnieuw: Wie is Jezus?* Balans van 150 jaar onderzoek naar Jezus, Meinema, Zoetermeer.
- Heywood, D.,

- 1986 Piaget and Faith Development, A True Marriage of Minds? in: *British Journal of Religious Education*, 8, 72-78.
- Hofstede, G.,
2002 *Allemaal Andersdenkenden*, Omgaan met cultuurverschillen, Uitgeverij Contact, Amsterdam.
- Howe, L.F.,
1978 Religious understanding from a Piagetian perspective, in: *Religious Education*, 73, 5, 569-581.
- Houtepen, A.,
1997 *God, een open vraag*, Meinema, Zoetermeer, 1997.
- Hull, John M.,
1992 Theologische gesprekken met jonge kinderen, in: *Praktische Theologie* 19e jrg. nr. 4.
- Hutsebaut D.,
1980 *Is er meer tussen ons?* Amboboeken, Baarn 1980.
- Hutsebaut D., Corveleyn J.,
1987 *Over de grens*, De religieuze 'behoefte' kritisch onderzocht, Universitaire Pers Leuven.
- Hutsebaut, D.,
1995 *Een zekere onzekerheid*, Jongeren en geloof, Leuven/Amersfoort.
- Hyde, K.E.
1984 Twenty years after Goldman's research, in: *British Journal of Religious Education*, 7, 5 – 7.
- Hyde, K.E.,
1990 *Religion in Childhood & Adolescence*, Religious Education Press, Birmingham, Alabama.
- Imelman, J.D.,
1995 *Theoretische pedagogiek*, Intro Nijkerk.
- Ibn Ishaq,
1980 *Het leven van Mohammed*, De vroegste Arabische verhalen, Meulenhoff, Amsterdam.
- Imants, J.G.M.,
1993, Schoolcultuur in basisscholen en implementatie van vernieuwing, in: *Nederlands tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs*, jaargang 9, nr. 2.
- Ingleby, J. David,
1996 Het belang van interculturalisatie voor de psychologie in: *De Psycholoog*, 55, 106.
- Islamitische stromingen in Nederland,
1985 in: *Religieuze bewegingen in Nederland*, nr. 11, VU Uitgeverij, Amsterdam.
- Jackson, R.,
1997 The law and politics of multifaith religious education in Britain, in: *Crossing Boundaries*, contributions to interreligious and intercultural Education, Universiteit Utrecht/Comenius Institut Münster.
- Jackson, R.,
1997 *Religious Education, an interpretive approach*, Hodder & Stoughton, London.

- James, William,
1961 *The varieties of religious experience*, Macmillan Publishing Company, New York.
- Jansen, J.J.G.,
1987 *Inleiding tot de Islam*, Dirk Coutinho, Muiderberg.
- Janssen, J.,
1990 Getal en Geval, kwaliteit en kwantiteit in jeugdonderzoek deel I, in: *Jeugd en Samenleving*, 20^e jaargang nr. 1.
- Janssen, J.,
1990 Getal en Geval, kwaliteit en kwantiteit in jeugdonderzoek deel 2, in: *Jeugd en Samenleving*, 20^e jaargang nr. 2.
- Janssen, J.,
1994 *Jeugdcultuur, Een actuele geschiedenis*, De Tijdstroom, Utrecht.
- Janssen, J.,
2002 *Aan de onbekende God*, Reiken naar religie in een gesecculariseerde cultuur, Uitgeverij SUN Amsterdam.
- Jaspard J.M., en Hutsebaut D.,
1992 De godsvoorstelling bij kinderen tussen 3 en 7 jaar, *Praktische Theologie* 19^e jrg. nr. 4.
- Jong, W. de, en Verkuyten, M.,
1994 Racisme van 'de geijkte Spangenaar', in: *Psychologie en Maatschappij*, jaargang 18 nummer 4.
- Jonge, K. de,
1996 Proeven aan interreligieus leren, in: *Voorwerk* 12^e jaargang nummer 4.
- Jonge, K. de, Wetering, W.B.S. van de, Bakker C.,
1999 *Proeven van Interreligieus Leren*, Een kwalitatief-empirisch onderzoek op vier basisscholen: De praktijk in beeld, Centrum voor Interreligieus Leren, Universiteit Utrecht.
- Jonker, E.,
2000 Over morele en godsdienstige vorming en een plurale context, in: *Praktische Theologie* nr. 3, 314-343.
- Jomier, J.,
1997 Het moderne religieuze denken, in: Waardenburg, J., *Islam, norm, ideaal en werkelijkheid*, Fibula, Houten.
- Juch, H.R.
1990, *Kinderen over God vertellen*, Uitgeversmaatschappij J.H. Kok, Kampen.
- Karagül, A.,
1994 *Islamitisch godsdienstonderwijs op de basisschool in Nederland*, Universiteit van Amsterdam.
- Kay, William K., Smith, D. Linnet,
2000 Religious Terms and Attitudes in the Classroom (Part I), in: *British Journal of Religious Education* 22:2.
- Kelchtermans, G., Vandenberghe, R.,
1990 Het biografisch perspectief in onderzoek van het professioneel handelen van leerkrachten, in: *Pedagogisch Tijdschrift*, jrg. 15, nr. 3, 126-139.

- Kidder, L.H. en Judd, Ch.M.,
1986 *Research Methods in Social Relations*, Society for the Psychological Study of Social Issues, New York.
- Knippenberg, H.,
1992 *De Religieuze Kaart van Nederland*, Omvang en geografische spreiding van godsdienstige gezindten vanaf de Reformatie tot heden, Van Gorcum, Assen/Maastricht.
- Knitter, Paul F.,
1986 *No other Name?* Orbis Books, Maryknoll New York.
- Kogan, N., Connor, K., Gross, A., and Fava, D.,
1980 Understanding Visual Metaphor, Developmental and individual Differences, in: *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 45 (1, Serial No. 183).
- Kohnstamm, R.,
1987 *Kleine ontwikkelingspsychologie*, deel 2, Van Loghum Slaterus, Amsterdam.
- Koops, W.,
2000 *Gemankeerde volwassenheid*, Over eindpunten van de ontwikkeling en doelen van de pedagogiek, Bohn Stafleu Van Loghum, Houten/Diegem.
- Koppers, P., Winter, W. de,
1982 *Kinderen leren tekenen*, Bekadidact, Uitgeverij Canteleer bv De Bilt.
- Koran, de
1990 Een weergave van de betekenis van de Arabische tekst door Fred Leemhuis, Het wereldvenster, Houten.
- Kruithof, B., Noordman J., Rooy, P. de (red.),
1982 *Geschiedenis van Opvoeding en Onderwijs*, Sunschrift 198 SUN Nijmegen.
- Kuiper, D.Th., Klifman, H., Knevelbaard, A.J.H.,
1992 *Niet bij kennis alleen*, Voorburg, Besturenraad Protestants Christelijk Onderwijs.
- Küng, H.,
1975 *Christen zijn*, Gooi en Sticht b.v., Hilversum.
- Küng, H., Ess van J.,
1986 *Christendom en wereldgodsdiensten*, deel 1 Islam, Gooi & Sticht bv, Hilversum.
- Kuindersma, H.,
1998 *Godsdienstige communicatie met kinderen door symbooltaal*, Uitgeverij Kok-Kampen.
- Kunst, M., en Pels, S.,
1995 Hoe anders is anders? Eerste-generatie Turkse, Marokkaanse en Surinaamse migrantenvrouwen bij de Riagg, in: *Psychologie en Maatschappij*, jaargang 19 nummer 1.
- Kwilecki, S.,
1991 A scientific approach to religious development, proposals and a case illustration. in: *Journal for the Scientific Study of Religion*, 27 (3), 307-325.

- Lambregs, S.,
2001 Van 'Moslims in België' naar 'Belgische Moslims', in: *Begrip*, jaargang 27 no.2.
- Landman, N.,
1992 *Van Mat tot Minaret*, De institutionalisering van de Islam in Nederland, VU Uitgeverij, Amsterdam.
- Landman, N.,
Euro-Islam: uniform of veelkleurig? in: *Begrip*, jaargang 27 no.2.
- Langer, J., Killen, M., (eds.),
1998 *Piaget, evolution and development*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Langeveld, M.J.,
1956 *Kind en Religie*, enige vragen voorafgaande aan een 'godsdienst'paedagogiek', Erven J. Bijleveld, Utrecht.
- Lans, J.M. van der,
1994 Religiöse Universalien in der Psychologie des Selbst. In : Van der Ven, J.A., Ziebertz H.-G. (Hrsg.), *Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen*, Kampen/Weinheim, Kok Publishing House – Deutscher Studien Verlag.
- Lans, J.M. van der,
1988 Geloven: een kwestie van fantasie, in: Weiler, A.G., *Een nieuw christelijk mensbeeld*, Ambo Baarn.
- Lanser-van der Velde, A.,
2000 *Geloven leren, een theoretisch en empirisch onderzoek naar wederkerig geloofsleren*, Uitgeverij Kok, Kampen.
- Levering, B., Smeyers, P. (red.),
1999 *Opvoeding en Onderwijs leren zien*, Een inleiding in interpretatief onderzoek, Boom, Amsterdam.
- Levering, B., Manen van M.,
1997 *Klein Geheim, Intimiteit, privacy en ontwikkeling van identiteit*, De Tijdstroom Utrecht.
- Leij, A. van der, (red.),
1991 *Turkse kinderen in onderwijs en opvoeding*, meningen en ervaringen, VU Uitgeverij, Amsterdam.
- Lkoundi-Hamaekers, A.,
1990 *Advies Leerplan Islamitisch Godsdienstonderwijs*, Christelijk Pedagogisch Studiecentrum, Hoevelaken.
- Loon van, R.,
1996 *Symbolen in het zelfverhaal*, Een interpretatiemodel met behulp van de zelfkonfrontatiemethode, Van Gorcum, Assen.
- Ludwig, J., David J., Weber T., Douglas I.,
1974 Letters to God, A study of children's religious concepts, *Journal of Psychology and theology*, 2: 31-35.
- Luther, H.,
1992 *Religion und Alltag*, Radius-Verlag GmbH, Stuttgart.
- Luyendijk, J.,
2001 *Een tipje van de sluier*, Islam voor beginners, Uitgeverij Podium, Amsterdam.

- Lijphart, A.,
1976 *Verzuiling, pacificatie en kentering in de Nederlandse politiek* J.H. de Bussy, Amsterdam.
- Maso, I.,
1987 *Kwalitatief onderzoek*, Meppel Boom.
- Maso, I.,
1990 *Over over de methode*, oratie Universiteit voor Humanistiek, Utrecht.
- Mason, Jennifer,
1996 *Qualitative Researching*, SAGE Publications, Londen.
- McFague, Sally
1982 *Metaphorical Theology*, Models of God in Religious Language, Philadelphia, Fortress Press.
- McGrady, A.G.,
1983 Teaching the Bible, Research from a Piagetian perspective, in: *British Journal of Religious Education*, 5, 126-133, 168.
- McGrady, A.G.,
1987 A metaphor and model paradigm of religious thinking, in: *British Journal of Religious Education*, 9, 84-94.
- Meel, A.Th. van, Barning, L.,
1991 Verborgten signalen en bedoelde expressie van emoties in tekeningen, in: *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding en Onderwijs*.
- Merks K.W., Beck, H.L., red.,
1997 *Religieus pluralisme, Dynamiet of dynamiek?* Ambo Amsterdam.
- Meijer, W.A.J., e.a.,
1992 *Algemene pedagogiek en culturele diversiteit*, Intro Nijkerk.
- Meijnen, W.,
1998 *Opvoeding, onderwijs en sociale integratie*, Wolters Noordhoff, Groningen.
- Miedema, S.,
1994 *Identiteit tussen Inspiratie en Engagement*, oratie, Vrije Universiteit Amsterdam, Boekhandel/Uitgeverij.
- Miedema, S., Vijver, H.W., red.,
1995 *Visie als Venster*, Pluraliteit van levensbeschouwingen binnen het christelijk Hoger Beroeps Onderwijs, Kok, Kampen.
- Miedema, S.,
1997 *Pedagogiek in Meervoud (red.)*, Wegen in het denken over opvoeding en onderwijs, Bohn Stafleu Van Loghum, Houden/Diegem.
- Miedema, S., Prooijen van, T., Vroom, H., Westerman, W.,
2002 *Alle onderwijs bijzonder*, Levensbeschouwelijke waarden in het onderwijs, Meinema, Zoetermeer.
- Mohammed, N.,
z.j. *Minder over meer*, De Nederlandse samenleving door een Marokkaanse loep, Hilversum.
- Mönks, F.J., Knoers, A.M.P.,
1982 *Ontwikkelingspsychologie*, Inleiding in de verschillende deelgebieden. Nijmegen, Dekker en van de Vegt.

- Nye, Chad,
1984 The development of the concept of God in children, in: *Journal of Genetic psychology*, sept vol 145 (1) 137-142.
- Nicolay, Corry,
1989 *Mijn geloof het enige ware?* Christenen en de waarheid van andere godsdiensten, Ten Have/Baarn.
- Nipkow, K.E., Schweitzer F., Fowler, J.W., (Hrsg.),
1988 *Glaubensentwicklung und Erziehung*, Gütersloh, Gerd Mohn.
- Nipkow, Karl Ernst,
2000 Integrity of Faith, Social Justice and Environmentally Friendly Future: What Kind of Interfaith Encounter Is Needed in our Schools? in: *British Journal of Religious Education* 22: 1.
- Nijsten, C.,
1998 *Opvoeding in Turkse gezinnen in Nederland*, Van Gorcum, Assen.
- Onsem van J., Hutsebaut D.,
1989 De dynamische wisselwerking tussen passieverhaal en kind, Een godsdienstpsychologisch onderzoek, *Praktische Theologie* 1989/2.
- Ontmoetingsonderwijs,
1985, Een onderwijskundige invulling van de ontmoeting tussen moslims en christenen op een p.c. basisschool, Christelijk Pedagogisch Studiecentrum, Hoevelaken.
- Opvoeden in Nederland,
1996 themanummer *Tijdschrift over Jeugd* 0/25 nr 1, juni.
- Ortony, A.,
1980 *Metaphor and thought*, Cambridge, U.P.
- Oser, F.K., Gmünder, P.,
1984 *Der Mensch.. Stufen seiner religiösen Entwicklung*, Ein strukturgenetischer Ansatz. Zürich/Koln, Benziger Verlag.
- Oser, F.K.,
1991 The Development of Religious Judgment, in: *New Directions for Child Development*, Number 52, Summer.
- Parreren, C.F., Carpay, J.A.M.,
1981 *Sovjetpsychologen aan het woord*, Wolters-Noordhoff Groningen.
- Pels, T.,
1993 Het belang van een cultuurbeleid in het onderwijs, in: *Comenius* Lente/49.
- Pels, T.,
1999 *Opvoeding in Marokkaanse gezinnen in Nederland*, Van Gorcum, Assen.
- Pennings, P.,
1991 *Verzuiling en Ontzuiling: de lokale verschillen*, Opbouw, instandhouding en neergang van plaatselijke zuilen in verschillende delen van Nederland na 1880, Uitgeversmaatschappij J.H. Kok – Kampen.
- Penninx, R.,
1988 *Minderheidsvorming en emancipatie*, Samson, Alphen aan den Rijn.
- Peursen, van C.A.,

- 1991 *De Naam die Geschiedenis maakt*, Het geheim van de bijbelse godsnamen, Kok, Kampen.
- Piaget, J., Inhelder B.,
1972 *De psychologie van het kind*, Lemniscaat Rotterdam.
- Ploeger, Albert K.,
1993 *Inleiding in de godsdienstpedagogiek*, Uitgeverij Kok, Kampen.
- Ploeger, Albert K.,
1997 *Lessen over God*, Leren geloven door ervaren, voor kinderen, jongeren en ouders, Uitgeverij Kok, Kampen.
- Prins, K.,
1996 *Van 'Gastarbeider' tot 'Nederlander'*, adaptatie van Marokkanen en Turken in Nederland, Academisch proefschrift, Rijks Universiteit Groningen.
- Procee, H.,
1991 *Over de grenzen van culturen*, Voorbij universalisme en relativisme, Boom Meppel/Amsterdam.
- Procee, H.,
1993 Pluralisme in (re)actie, in: *Comenius Lente* 1993, 49, 56-69.
- Putman, W.,
1998 *Godsbeelden en Levensverhaal*, Een onderzoek met behulp van de Waarderingstheorie en de Zelfkonfrontatiemethode naar de betekenis van persoonlijke godsbeeld, Tilburg University Press.
- Rath, J., Groenendijk, K., Penninx, R.,
1991 The recognition and Institutionalisation of Islam in Belgium, Great Britain and the Netherlands, in: *New Community* 18 (1) 101-114.
- Rath, J., Penninx, R., e.a.,
1996 *Nederland en zijn Islam*, Een ontzuilde samenleving reageert op het ontstaan van een geloofsgemeenschap, Het Spinhuis, Amsterdam.
- Reichardt, Charles S., Rallis, Sharon F.,
1994 The Qualitative-Quantitative Debate, New Perspectives, in: *New Directions for Program Evaluation*, number 61, Spring.
- Rișvanođlu-Bilgin, S., Brouwer, L., & Priester, M.,
1986 *Verscheidend als de vingers van een hand*, COMT, Leiden
- Roebben, B.,
1995 *Een tijd van opvoeden*, moraalpedagogiek in christelijk perspectief, Acco Leuven/Amersfoort.
- Roebben, B.,
2001 *Religieus opvoeden in een multiculturele samenleving*, Davidsfonds, Leuven.
- Roest, van der E.,
1994 *Wie voor interreligieus leren kiest*, doctoraalscriptie Universiteit Utrecht, Faculteit der Godgeleerdheid.
- Romein, J., Romein, A.,
1979 *De Lage Landen bij de Zee*, Een geschiedenis van het Nederlandse Volk, Querido.
- Roumen, T.,
1999 *Waarom kun je God niet zien?* Vragen van kinderen en hun opvoeders, Uitgeverij Meinema, Zoetermeer.

- Ruyter, D. de, Miedema S.,
1997 *Tussen traditie en vernieuwing*, Hendrik Pierson Leerstoel voor christelijk onderwijs, Amsterdam.
- Saint Exupéry, A. de
1976 *De Kleine Prins*, Donker, Rotterdam.
- Scheffer, P.,
2000 Het multiculturele drama, in: *Nieuwe Rotterdamse Courant*, 29 januari.
- Schein, Edgar H.,
1999 *De bedrijfscultuur als ziel van de onderneming*, Zin en onzin over cultuurverandering, Scriptum, Schiedam.
- Schreiner, P.,
1996 in: Fischer, D., Schreiner, P., Doyé, G., Scheilke, C. Th., *Auf dem Weg zur Interkulturellen Schule*, Waxmann Verlag, GmbH Münster.
- Schweitzer, F., Nipkow, K.E., Faust-Siehl, G., Krupka, B.,
1995 *Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie*, Elementarisierung in der Praxis, Kaiser Taschenbücher, Gütersloh.
- Schillebeeckx E.,
1993 *Mensen als verhaal van God*, Uitgeverij H. Nelissen Baarn.
- Schoorl, P.M.,
1992 Opvoeding in het gezin, in: Dieleman, A.J., Span, P., *Pedagogiek van de levensloop*, De Tijdstroom, Utrecht, Open Universiteit, Heerlen.
- Shadid, W.A.R., Koningsveld P.S. van,
1992 *De mythe van het islamitische gevaar*, Hindernissen bij integratie, Uitgeversmaatschappij J.H. Kok, Kampen.
- Siertsema, B., (red.),
1995 *De verhalen rond de aartsvaders*, Kok, Kampen.
- Slee, N.,
1986 Goldman yet again, An overview and critique of his contribution to research. *British Journal of Religious Education*, 8, 84-93.
- Slomp, J., (red.),
1983 *Moslims en Christenen in gesprek*, een handreiking, Ten Have/Baarn.
- Smaling, A., Zuuren, F. van, (red.),
1992 *De praktijk van kwalitatief onderzoek*, voorbeelden en reflecties, Boom, Meppel Amsterdam.
- Smaling, A., Hijmans, E., (red.),
1997 *Kwalitatief onderzoek en levensbeschouwing*, Boom, Amsterdam.
- Smith, Mary Lee,
1994 Qualitative Plus/Versus Quantitative, in: *New Directions for Program Evaluation*, number 61 Spring.
- Snik, G.L.M.,
1990 *Persoonswording en Opvoeding*, Wijchen.
- Sölle, D.,
1990 *Denken over God*, Inleiding in de theologie, Ten Have, Baarn.
- Soskice, J.M.,
1985 *Methaphor and Religious Language*, Clarendon Press, Oxford.
- Speelman, G.,

- 1991 Kersfeest in een interreligieuze school, in: *Begrip* jaargang 17, nummer 106.
- Speelman, G.,
2001 *Keeping Faith*, Muslim-Christian Couples and Interreligious Dialogue, Meinema, Zoetermeer.
- Spiecker, B.,
1991 *Emoties en morele opvoeding*, Wijsgerig-pedagogische studies, Boom Meppel.
- Spilka B., Hood, Ralph W., Gorsuch, Richard L.,
1985 *The psychology of religion*, Prentice Hall, Incl, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Steenbrink, K.,
1999 Vier redenen waarom er één God is, in: *Begrip* jaargang 25 nr. 1
- Streib, H.,
1991, *Hermeneutics of Metaphor, Symbol and Narrative in Faith Development Theory*, Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main.
- Steezman, P.D.D., Visser, J., red.,
1993 *Zin in verhalen*, Over de betekenis van verhalen bij de overdracht van geloof, waarden en normen, Boekencentrum.
- Steezman, P.D.D.,
1994 De 'ander' in het onderwijs, Interreligieus leren 'een brug te ver'?, in: Bakker, C., en Ganzevoort, R.R., *Omgaan met de ander*, Utrechtse Theologische Reeks.
- Sterck, M. de,
1992 *Bij nader inzien*, Mensen uit andere culturen onder ons, Davidsfonds/infodok nv, Leuven.
- Sundén, H.,
1966 *Die Religion und die Rollen*, Eine psychologische Untersuchung der Frömmigkeit, Alfred Töpelmann, Berlin.
- Swanborn, P.G.,
1981/1994 *Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*, Boom Meppel/Amsterdam.
- Sterckens, C.,
2001 *Interreligious Learning*, The Problem of Interreligious Dialogue in Primary Education, Nijmegen.
- Suárez-Orozco, C.,
2000 Identities under siege: immigration stress and social mirroring among the children of immigrants, in: *Cultures under Siege*, Robben A., Suárez-Orozco C., eds., Cambridge University Press.
- Tamminen, K.,
1991 *Religious Development in Childhood and Youth*, an empirical study, Suomalainen Tiedeakatemia Helsinki.
- Taylor Parker, Sue,
1998 'The evolution and Development of Self-knowledge: Adaptations for assessing the Nature of Self Relative to That of Conspecifics', in: Langer J., Killen M., Piaget, *Evolution and Development*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, London 1998
- Tennekes, J.,

- 1986 Cultuurverschillen en communicatieproblemen, in: Lotty van den Berg-Eldering (red.) *Van gastarbeider tot immigrant*, Marokkanen en Turken in Nederland 1965-1985, Samson Uitgeverij, Alphen aan den Rijn/Brussel.
- Tennekes, J.,
1990 *De onbekende dimensie*, Over cultuur, cultuurverschillen en macht, Garant Leuven-Apeldoorn.
- Thoma, G.V., Silk, A.M.J.,
1993 *De psychologie van kindertekeningen*, Swets & Zeitlinger BV., Publishers, Lisse.
- Thurlings, J.M.G.,
1971 *De wankelende zuil*, Nederlandse katholieken tussen assimilatie en pluralisme, Dekker & Van de Vegt – Nijmegen, De Horstink – Amersfoort, 1971
- Thurlings, J.M.G., Schreuder, O., Hoof van, J.A.P., et al,
1980 *Institutie en beweging*, Van Loghum Slaterus, Deventer.
- Tillo, G.P.P.,
1987 *De kwalitatieve dimensie*, een methodologisch perspectief voor de godsdienstsociologie.
- Tillo, G. van,
1990 Over de plaats van de kwalitatieve analyse in het praktisch-theologisch onderzoek, in: W. Claessens en G. van Tillo, *Van beneden naar boven*, Een nieuwe richting in de praktische theologie, Kok, Kampen.
- Tillo G. van,
1998 *Levenskunst in de Bijlmer*, Mozaïek van een multiculturele samenleving, Edmund Husserl-Stichting, Amsterdam, Kok, Kampen.
- Tomasello M.,
1998 Social Cognition and the Evolution of Culture, in: Langer J., Killen M., Piaget, *Evolution and Development*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, London.
- Traas, M.
1990 *Cultuur & Identiteit*, Overleven in een veranderende wereld, Uitgeverij Intro Nijkerk.
- Uleyn, A.,
1985 *Psycho-analytisch lezen in de Bijbel*, Uitgeverij Gooi & Sticht bv, Hilversum.
- Ven van der, J.A., red.,
1996 *Botsende culturen in Nederland?* KUN Theologie in discussie, Uitgeverij Kok, Kampen.
- Vergote, A., Tamayo, A.,
1981 *The parental figures and the representation of God*, A psychological and cross-cultural study, The Hague, Mouton.
- Vergote, A.,
1984 *Religie, Geloof en Ongeloof*, Psychologische Studie, De Nederlandse Boekhandel, Kapellen.
- Vergote, A.,

- 1997 *Cause and Meaning*, Explanation and Interpretation in the Psychology of Religion, in: *Approaches in Psychology of Religion*, Editions Rodopi B.V., Amsterdam – Atlanta, GA
- Verkuyten, M.,
1988 *Zelfbeleving en identiteit van jongeren uit etnische minderheden*, Gouda Quint BV, Arnhem.
- Versloot, A.M., Ploeg van der, D.A.,
1992 *Leerlingen samen en apart*, Publicatie ISOR-Onderwijsonderzoek, Universiteit Utrecht.
- Vosniadou, S.,
1987 Children and metaphors, in: *Child Development*, 58, 870-885.
- Vreeburg, B.A.N.M.,
1933, *Identiteit en het verschil*, Levensbeschouwelijke vorming en het Nederlands voortgezet onderwijs, De Horstink Zoetermeer.
- Vroom, H.,
1988 *Religies en de Waarheid*, Kok Kampen.
- Vroom, H.,
1996 *Religie als ziel van cultuur*, Religieus pluralisme als uitdaging, Meinema Zoetermeer.
- Vroom H.,
2000 Christelijk godsdienstonderwijs in een plurale cultuur, in: Roebben, B. *Religieus opvoeden in een multiculturele samenleving*, Davidsfonds/Leuven.
- Vygotsky, L.,
1992 *Thought and Language*, Massachusetts Institute of Technology, MIT Press, Massachusetts.
- Vygotskij, L.S.,
1996 *Cultuur en ontwikkeling*, Boom Amsterdam, Meppel.
- Vygotskij, L.S.,
1997 *Educational Psychology*, CRC Press LLC Florida.
- Waaijman, K.,
1987 Interview met Kees Waaijman, De plastische Psalmtaal van Waaijman, in: *Werkschrift voor leerhuis en liturgie*, 7^e jrg. nr. 5.
- Waardenburg, J. (red.),
1997 *Islam, Norm, ideaal en werkelijkheid*, Fibula, Houten.
- Wagtendonk, K.,
1992 Arkoun in Amsterdam, gastcolleges over Europe and Islam, in: *Begrip*, no. 110.
- Wagtendonk, K., red.,
1997 *Islam in Nederland, Islam op school*, Coutinho Muiderberg.
- Wardekker, W.L.,
1997 School als opvoeder?, in: *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, jaargang 13, nr. 4.
- Wardekker, W., Miedema, S.,
2001 Identity, Cultural Change, and Religious Education, in: *British Journal of Religious Education*, 32:2.
- Weeda, W.C.,

- 1986 Kwalitatief of Kwantitatief, een oneigenlijk methodologisch delemma, oratie Universiteit van Amsterdam.
- Werf, S. van der,
1992 *Allochtonen, een inleiding*, Coutinho Muiderberg.
- Werner, H.,
1948 *Comparative Psychology of Mental Development*, International Universite Press, Inc. New York.
- Wessels, A.,
1986 *De Koran verstaan*, Een kennismaking met het boek van de Islam, Uitgeversmaatschappij J.H. Kok, Kampen.
- Wester, F.,
1987 *Strategieën voor kwalitatief onderzoek*, Muiderberg, Coutinho.
- Wester, F.,
1986, Kwalitatief Onderzoek, in: *Psychologie & Maatschappij* 36, 271.
- Westerman, W.,
2001 *Ongewenste objectiviteit*, Onderwijs in geestelijke stromingen in historisch en vergelijkend perspectief, Uitgeverij Kok Kampen.
- Wetering, S. van de,
1966 Moslimouders en het onderwijs aan hun kinderen op scholen in Nederland, in: *Voorwerk* 12^e jaargang nr. 4, 43 – 49.
- Wielemans, W.,
1994 *Het onderwijs in België*, Open Universiteit Heerlen, Garant, Leuven-Apeldoorn.
- Wolff, A. de,
2000 *Typisch Christelijk?* Een onderzoek naar de identiteit van een christelijke school en haar omgeving, Uitgeverij Kok Kampen.
- Wulff, D.M.,
1997 *Psychology of religion*, Classic & Contemporary, John Wiley & Sons, Inc., New York.
- Zaid, Hamzah,
1987 *Mijn visie op de Islam*, Projectgroep Interreligieuze Dialoog, Amsterdam.
- Ziebertz, H.-G., Ven van der, J.A., (Hrsg.)
1994 *Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen*, Weinheim/Kampen, Duetscher Studien Verlag/Kok.
- Zondag, H.J.,
1993 *Een taak met ruimte*, Onderwijsgevenden van confessionele basisscholen. Persoonlijke levensbeschouwing, houding tegenover het godsdienstonderwijs en relatie met rolzenders, Nijmegen.
- Zuidema, W.,
1989 *De vergeten taal van het verhaal*, Ten Have b.v., Baarn.

Bijlagen bij Hoofdstuk 7

Bijlage 7.1 foto's eerste fotointerview



foto 1 verjaardagstaart
Wanneer krijgen mensen zo'n taart met kaarsjes?



foto 2 gebedshouding
Wat denken deze mensen over God?



foto 3 jongens- en meisjesnamen
Staat jouw naam hierbij? Welke naam zou je graag willen hebben?



foto 4 kerkhof
Heb je wel eens een begrafenis meegemaakt?



foto 5 vrouw met hoofddoek
Waarom draagt deze vrouw een hoofddoek?



foto 6 kind met bijbel waarvan een bladzijde verscheurd is
Wat denkt het kind als hij dit ziet?

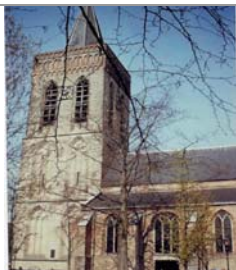


foto 7 kerk
Welke kinderen ken jij die naar de kerk gaan?
Hoe vinden zij het daar?



foto 8 rituele reiniging
Waarom wassen deze mensen zich?



foto 9 vrouw met hoedje
Waarom dragen deze vrouwen een hoedje?



foto 10 moskee
Welke kinderen ken jij die naar de moskee gaan?
Hoe vinden zij het daar?



foto 11 kind geknield voor het bed
Wat denkt dit kind over God? Wat bidt dit kind?



foto 12 koran met verscheurde bladzijde
Wat denkt het kind als hij dit ziet?

Bijlage 7.2 voorbeeld van een onderzoekbiografie

LOUISA

Groep 6

1. Het foto-interview

God is altijd aanwezig, zegt Louisa. 'Hij zit altijd op je schouder en heeft een boekje en schrijft op wat je goed en slecht hebt gedaan'.

God hoort alle mensen die bidden 'omdat God ons wil horen, Hij is heel groot'.

Wat je bidt gebeurt soms, maar 'als je er altijd om vraag dan doet God het wel'.

De mensen kunnen God niet horen, want 'Hij praat alleen tegen engelen'.

De mensen kunnen Hem niet zien en niet horen.

De mensen kunnen ook niet merken dat Hij er is 'je weet dat gewoon van andere mensen'.

(godsdiensstige) socialisatie

Louisa viert haar verjaardag met cadeautjes en een kinderfeestje.

Ze gaat soms met haar vader mee naar de moskee. Haar vader gaat elke dag, haar moeder bidt thuis. Zij zelf gaat naar de moskee om dingen te leren, en thuis bidt ze.

Ze kan precies opnoemen hoe de rituele reiniging dient te gebeuren.

Ze weet van de kerk dat daar over Jezus verteld wordt, en dat de mensen die er naar toe gaan in God geloven. Ze denkt dat mensen elke dag naar de kerk gaan, en dat het voor kinderen niet leuk is.

Bijbel en koran zijn allebei boeken waar 'woordjes van God' in staan, op een manier die 'een beetje precies hetzelfde' is.

Als ze zelf haar naam zou mogen kiezen, zou ze een naam kiezen die lijkt op haar Marokkaanse naam.

2. Het Mozesverhaal

God is 'allemaal vuur', concludeert Louisa op grond van het Mozesverhaal.

Op de tekening zien we een grote groene oase met links daarvan onder een palmboom twee vrouwen en twee schapen; daarboven drie mannen; links van de oase een engel waarvan in de vleugels geschreven staat: 'ga weg die vrouwen willen ook drinken en hen schapen ook'.

Mozes doet wat hem opgedragen wordt 'omdat het moet, want hij moet altijd naar God luisteren'. Als Mozes doof geweest was had hij die stem ook kunnen horen 'God kan alles, maar in je gedachten, dan kun je het toch horen'.

Het verhaal is volgens Louisa echt gebeurd. Nu zou zo'n bericht niet op het journaal komen 'misschien willen ze het niet vertellen. Maar het kan ook niet in deze tijd. Alleen maar vroeger, alleen maar met de mensen die toen in de woestijn waren'.

3. Manja-verhaal

De stem uit het Manja-verhaal associeert Louisa met wat je in je gedachten hoort, 'het zit gewoon in je hart'.

Op de tekening tekent Louisa een deel van het kruispunt, met Manja tussen de kinderen in, en twee jongens met kort stekeltjes haar achter hen.

Godsconcept groep zes

God is altijd aanwezig.

God hoort alle mensen die bidden.

Wat je bidt gebeurt soms, maar 'als je er altijd om vraagt dan doet God het wel'.

In een alledaagse gebeurtenis komt God niet ter sprake: 'het zit gewoon in je hart'.

De mens kan God niet zien en niet horen, 'maar dan in gedachten, dan kun je het horen'.

De mens kan God niet ervaren, maar je weet dat Hij er is 'je weet dat gewoon van andere mensen'.

God wordt gehoorzaamd, je moet altijd naar God luisteren. God geeft regels, onder andere dat moslimse vrouwen een hoofddoek moeten dragen, dat je je moet wassen voor het bidden, en dat je naar de moskee moet gaan.

Groep 7

4. Het geboorte-verhaal

De engel komt van God, uit de hemel. God komt niet zelf, want Hij wil niet gezien worden. Een engel heeft witte kleren aan en is vrolijk, en luistert naar opdrachten van God.

Op de tekening staat een piramide waar ze bijgeschreven heeft 'tempel'. In die tempel zie je twee figuren waar bij geschreven staat Zacharias en Gabriël. Naast de tempel een grote groene boom, erboven een blauwe wolk en de zon.

Het verhaal is echt gebeurd volgens Louisa. Het zou nu niet kunnen gebeuren 'dat was vroeger'.

5. De schrijfpdracht

Louisa noemt uiterlijke kenmerken waarin de nieuweling 'anders' is dan de rest: vieze kleren, ongekamde haren, en een t-shirt met korte mouwen terwijl het buiten koud was.

In haar verhaal wordt de nieuweling geplaagd door kinderen van een hogere klas. Haar nieuwe klasgenoten, die haar eerst links lieten liggen, schieten haar dan te hulp en zo worden ze vrienden.

God is present in de engel. Op de tekening is de engel aanwezig. Dat is een verandering ten opzichte van groep zes, waar het aangereikte beeld (vuur) niet getekend is.

In groep zes kan de stem van God in je gedachten klinken; in groep zeven wil God niet gezien worden. In beide gevallen neemt ze het inzichtbaar en niet-hoorbaar zijn van God op in haar eigen denkwereld.

Zowel in groep zes als in groep zeven geeft ze als reden voor het niet kunnen gebeuren van het verhaal in deze tijd, dat deze tijd anders is: in groep zes geeft ze een nauwkeurige verwijzing ('alleen maar met mensen die in de woestijn waren'), in groep zeven is de reden globaler: 'dat was vroeger'.

God(sdienst) speelt als ‘stem in je hart’ een rol in het leven van alledag in groep zes; in groep zeven is het niet noemenswaard bij de beschrijving van de nieuweling. Uiterlijke kenmerken zijn belangrijker.

Groep 8

6. Het Abrahamverhaal

God is aanwezig in de engel ‘die geeft boodschappen door van God’.

Op de tekening staat een hele hoge bruine berg getekend, onderaan de berg staan twee figuren. In het ene tekstwolkje staat: ‘Vader we hebben nou brandhout, mes, touw, maar waar is het offer nou’; in het andere tekstwolkje staat: ‘God zal wel voor een offer zorgen’.

Abraham zou aan de stem gehoorzamen ‘want God heeft het gezegd’, maar een engel zei opeens dat het niet hoefde. Als Abraham doof was geweest had hij die stem ‘in zijn gedachten of zo’ gehoord.

Het verhaal is volgens Louisa echt gebeurd: ‘Het is van lang geleden, iedereen praat erover en het staat in de koran’. Zij aarzelt of het verhaal nu zou kunnen gebeuren: ‘Dat God hem roept dat hij zijn zoon moet offeren ... God roept nu wel ... maar, nee, ik weet het niet’.

7. Het tweede foto-interview

Louisa beroept zich op de regels die in de koran staan, om te weten wat ze moet doen. Samen spelen moet want dat staat in de koran, en stelen mag niet ‘van God’.

Op school is niet de meester de autoriteit, maar haar klasgenoten. In andere situaties oriënteert ze zich op haar moeder.

8. De metafoorcompetentie

Acht van de twaalf afbeeldingen ordent Louisa of domeinoverschrijdende/figuurlijke overeenkomst.

9. Zelfportret

Ik ben Louisa. Ik ben een meisje. Mijn hobby is Tenissen. Ik zat eerst op Turnen. Maar ik ben er afgegaan. Ik heb zwart bruin haren. en ik heb bruine ogen. Elke dinsdag ga ik naar de meidenclub het is daar erg leuk. We hebben twee melige jufrouws. Eentje heet Karin en de andere Ivonne. Verder heb ik mijn vader en Moeder 2 zussen en 1 broer en ik natuurlijk we zijn met ons zessen in het hele huis. Wij hebben ook een huisdier een poes die heet snoepie. Verder in mijn vrije tijd ga ik naar het dorp om te winkelen met me vriendin. We beleven altijd wel wat. Soms ben ik kattig. heel soms hoor. Nou ja niet zo kattig. soms ben ik heel aardig. maar niet in de klas hoor. Als ik zo naar de journaal kijk op televisie zie ik hoe mensen armoede lijden. Er is oorlog in Bosnië daar worden kinderen kleine babytjes gedood! Dat vind ik stom. En heel zielig. Wij zijn hier vrij en hebben geen oorlog. Wij hebben geluk. Maar hun niet. Ik vind de oorlog niet leuk. Kleine babytjes die geboren worden worden ook gedood. Ze hebben dan niet eens geleefd echt geleefd dus. Nou ik stop maar

10. Het ouderportret

Hallo, ik ben de moeder van Louisa. Louisa heeft zwart/bruin haar. haar ogen zijn bruin. Ze eet ook wel een Beetje Te veel. Ze is heel stout thuis. Als ik wat zeg luister ze nooit. Tot ik haar een Tikje geef luistert ze pas. Ze heeft vaak Ruzie met haar zusje en broer. Ze is dol op boodschappen doen. In het huishouding heeft ze vaak geen zin. Ze haat altijd de zaterdag omdat dan de grote SCHOONMAAK ! (bah) is. Ze is een echte snoepster. Ze houdt van pizza, spaghetti, Rijsballen, chocolade.

Gewoon van lekker eten.

Als we klaar zijn met eten Rent ze gelijk weg om niet te hoeven

AFWASSEN !

Nou Dit was het dan

God is present in de engel. Op de tekening heeft de engel geen eigen plek. Dat is een verandering ten opzichte van groep 7: in groep 7 heeft de engel een plaatsje naast Zacharias, nu in groep 8 tekent ze een gesprek tussen vader en zoon. De stem kan ook een stem 'in zijn gedachten of zo' zijn. Het onhoorbaar zijn van God noemt Louisa ook in groep 6. Ook in dat jaar zegt ze dat de stem in je gedachten kan klinken.

Het verhaal is echt gebeurd, en nu beroept Louisa zich op 'iedereen' en op 'de koran'.

Maakte Louisa in groep 6 en 7 een voor haar vanzelfsprekend onderscheid tussen toen en nu, in groep 8 geeft de vraag (of zoiets nu zou kunnen gebeuren) haar te denken, ze is er twijfelend over.

Bij de beschrijving van zichzelf neemt God(sdienst) geen plaats in. Dat is consistent met groep 7 waar dat ook niet het geval is in de beschrijving van de nieuweling.

Vervolgonderwijs, eerste jaar, brugklas

11. De vragenlijst vo-1

God

Hij helpt mensen

Hij heeft mensen op aarde gebracht

Zelfportret

Ik ben Louisa, Ik zit op (naam van de school). Ik woon in Ede. Ik woon in de (naam van de straat). Ik vind het belangrijk om een goede moslim te zijn, een goed mens, een goede dochter, en een goede vriendin. Ik vind het ook belangrijk dat ik goed kan leren. School en godsdienst zijn voor mij belangrijk.

(godsdienstige) socialisatie:

Ik heb de islamitische godsdienst en ik doe veel aan godsdienst. Het is heel belangrijk voor me. Ik ga nooit naar de moskee. Ik bid vijf keer per dag. Ze kruist aan bij de Marokkanen te horen. Ze voelt zich het meeste thuis bij de kinderen in de buurt.

Over God denkend noemt Louisa dat Hij de mensen geschapen heeft en er is voor de mensen die Hem nodig hebben. Dat is een verandering ten opzichte van de basisschoolperiode: daar is God de regelgever, die (middels een stem in je gedachten) zegt wat je moet doen. Nu gebruikt ze woorden die aangeven dat God aan het begin van alles staat, Hij is de Schepper. Niet de regelgeving wordt nu genoemd, maar het hulpverlenend: Hij is er als de mens hulp vraagt.

Vervolgonderwijs, tweede jaar

12. Moederinterview

De socialisatie thuis kenmerkt zich door het leren bidden ('spelenderwijs'), en uit de koran lezen. Ook de geloofsregels vindt moeder belangrijk, maar ze is er niet krampachtig over. De dochters dragen geen hoofddoek, en daarvan zegt ze: 'misschien later ...'. Ze wacht geduldig af. Bij haar zelf is het bewust moslimzijn ook later gekomen. Dat haar zoons niet bidden en haar dochters geen hoofddoek dragen komt niet door Nederland, dat komt ook in Marokko voor, merkt moeder op.

Het gezin heeft een open houding naar de Nederlandse samenleving. Ze kijken naast de Marokkaanse ook naar de Nederlandse tv, en de kinderen van de Nederlandse burens spelen ook bij haar thuis en haar kinderen ook daar.

Louisa zou best met een Nederlander mogen trouwen, als het maar een moslim is: 'Het geloof is het belangrijkste'.

Vervolgonderwijs, derde jaar

13. gestructureerd interview

God

Dat Hij macht heeft, groot is, belangrijk is. Dat je Hem moet respecteren.

Ik zelf gebruik altijd de naam *Allah*, niet de andere namen.

God is alles voor mij. Hij is heel belangrijk voor mij. Hij is en deel van je leven.

Hij helpt ons.

Ik bid elke dag. Op school kun je niet bidden, maar dat haal ik thuis in. De eerste *soera* vind ik het mooist, die gebruik je ook het vaakst.

Zelfportret

School is nu heel belangrijk voor me. Het is belangrijk voor later. Het heeft met je toekomst te maken, wat je later gaat doen. Ik wil een goede baan hebben, een goed leven. Ik wil graag kinderjuffrouw of kleuterjuf worden. Eerst de havo doen, dan de pabo. Ik zie mijzelf wel een beetje als voorbeeld voor de andere Marokkaanse kinderen, nu wil iedereen uit groep acht naar (naam van de school). Ik vind werken met kinderen heel leuk. Ik zie mijzelf met een baan in Nederland, niet in Marokko. Ik zie mezelf min of meer als een Nederlandse: 'Ik ben toch hier geboren!'. Mijn vrienden zijn belangrijk voor me, en mijn ouders. Ik wil later wel trouwen, vanzelfsprekend met een moslim. Niet perse een Marokkaan, wel een moslim.

(godsdiensstige) socialisatie

School is belangrijk voor je toekomst. 'Vroeger volgde ik de godsdienst en de regels omdat mijn vader het zei. Maar nu vind ik het goed om de godsdienst te volgen, gewoon omdat ik het zelf ook goed vind. Het is nog wel zo dat mijn vader het zegt, maar ik vind het zelf ook goed om aandacht aan de godsdienst te besteden'.

Godsdienst is vooral belangrijk als er feesten zijn. Godsdienst speelt ook een rol vanwege het dragen van de hoofddoek: 'Als je een hoofddoek draagt nemen ze je niet zo gauw aan. Nu draag ik geen hoofddoek, maar in de toekomst ga ik dat nog wel doen. Nu zou het opeens een grote verandering zijn, later hoort dat voor mij er wel bij'.

Het belangrijkste van God is voor Louisa dat Hij groot is. Dat is ook wat de eerste *soera*, die ze het vaakst gebruikt, zegt. Noemde ze twee jaar geleden het feit dat God de schepper is, en dat Hij hulp geeft, nu is de formulering algemener: Hij is groot.

Godsdienst is voor haar heel belangrijk, een deel van haar leven. Dat komt ook tot uitdrukking in het dagelijks gebed, dat ze thuis inhaalt als het op school niet kan.

Zelf zegt ze dat ze zich de godsdienst nu eigen heeft gemaakt, waar ze vroeger aan de verplichtingen voldeed omdat haar vader het zei.

Van een latere partner vindt ze het belangrijk dat hij het geloof met haar deelt, hij moet een moslim zijn.

14. Het dialogisch interview

Godsdienst betekent veel voor Louisa 'Als ik koran hoor krijg ik tranen in mijn ogen'. Ze begrijpt niet dat iemand niet in God zou geloven. Louisa toont een sterke positieve betrokkenheid op de uitspraak: 'ik heb zelf de keuze gemaakt om te bidden, en nu doe ik het nog steeds'. Ze ervaart het als erg positief dat haar ouders haar nooit gedwongen hebben om iets [aan godsdienst] te doen. Ook een sterke betrokkenheid, maar dan negatief gekleurd, heeft ze bij de uitspraak: 'ik ben er eigenlijk wel klaar voor om de hoofddoek te dragen'. Het gaan dragen van de hoofddoek houdt haar erg bezig ten tijde van het dialogisch interview. 'Wat zullen de mensen zeggen, dat is een belemmering om het te doen'.

Bijlage 7.3 Codeboek

A. God leren kennen

1. uit de heilige geschriften
 - 1.1 de bijbel
 - 1.2 de koran
2. door mensen
 - 2.1 de ouders
 - 2.2 vriendje/vriendinnetje
 - 2.3 de geestelijk leider
 - 2.3.1 de *hodja*
 - 2.3.2 de *imam*
 - 2.3.3 de dominee
3. uit de verhalen
 - 3.1 de verhalen zijn echt gebeurd
 - 3.1.1 de verhalen zijn toen wel echt gebeurd
 - 3.1.2 de verhalen zouden nu ook echt kunnen gebeuren
 - 3.2 de verhalen zijn niet echt gebeurd
 - 3.2.1 de verhalen zijn toen niet echt gebeurd
 - 3.2.2 de verhalen zouden nu niet echt kunnen gebeuren
 - 3.3 de verhalen gaan over de gehoorzaamheid aan God
 - 3.4 de verhalen gaan over het contact van God met de mens
 - 3.4.1 er is direct contact tussen God en mens, de mens hoort een stem van buitenaf
 - 3.4.2 er is alleen indirect contact tussen God en mens
 - 3.4.2.1 indirect: een engel treedt op namens God
 - 3.4.2.2 indirect: God is in het vuur
 - 3.4.2.3 indirect: God is in een wolk
4. door het instituut
 - 4.1 de kerk
 - 4.2 de moskee

B. Gods (al)macht

1. God kan alles
2. God kan niet alles

C. Gods handelen

1. God helpt
 - 1.1 God helpt alle mensen
 - 1.2 God helpt sommige mensen
2. God luistert
 - 2.1 God luistert altijd
 - 2.1.1 God verhoort alle gebeden
 - 2.1.2 God verhoort sommige gebeden
 - 2.2 God luistert naar moslims
 - 2.3 God luistert naar christenen

- 2.4 God luistert naar iedereen
- 2.5 God luistert onder bepaalde condities
 - 2.5.1 God verhoort het gebed onder bepaalde voorwaarden
- 3. God straft
 - 3.1 God straft als je iets fout doet
 - 3.2 Als er iets vervelends gebeurt, dan heb jij iets fouts gedaan
 - 3.3 God beloont
- 4. God ziet
 - 4.1 God ziet alles
 - 4.2 God ziet alles in de moskee/kerk
- 5. God schrijft
- 6. God praat
 - 6.1 God praat met alle mensen
 - 6.2 God praat alleen met profeten
 - 6.3 God praat alleen met engelen
 - 6.4 God praat niet met mensen

D. Gods aanwezigheid

- 1. De mens hoort God
 - 1.1 de mens hoort een duidelijke stem van buitenaf
 - 1.2 de mens hoort een stem in zijn hoofd, zijn hart
 - 1.3 de mens hoort God in visioenen
 - 1.4 de mens hoort Gods woord in de bijbel/de koran
 - 1.5 de mens hoort God niet
 - 1.6 het geweten is de stem van God
 - 1.7 de mens gehoorzaamt aan God
- 2. de mens ziet God
 - 2.1 de mens ziet God direct
 - 2.2 de mens ziet God indirect in de natuur
- 3. de mens ervaart God
 - 3.1 de mens ervaart God direct
 - 3.2 de mens ervaart God indirect
 - 3.3 de mens ervaart God niet

E. communicatie met God

- 1. inhoud van het gebed
 - 1.1 vraaggebed
 - 1.2 gebed als boodschap aan God
- 2. vorm van het gebed
 - 2.1 vast gebed
 - 2.2 vrij gebed

F. Gods regels

- 1. ten aanzien van godsdienst
 - 1.1 kerkgang/moskeebezoek
 - 1.2 rituele reiniging
 - 1.3 voorschrift betreffende houding bij het bidden

2. ten aanzien van gedrag
 - 2.1 kledingvoorschriften
 - 2.2 gedragsregels

G. Gods wezen

1. geen beeld/geen idee
2. abstract beeld van God - God is goed, God is groot
3. concreet beeld van God - God is een soort (super)mens

H. waar is God

1. in de hemel
2. bij de mensen die bidden
3. in het vuur, in groot licht
4. de kerk/moskee is het huis van God

I. Overige

1. Kennis van de andere traditie
2. Primaire (godsdiensdige socialisatie)
3. Ander is leuk/anders is

Bijlage 7.4 overzichtstabellen

onderzoeksresultaten groep zes Prinses Margrietschool a

'in beeld'	Mozes	doof/geh.	tekening1
Greetje	aarz/nee	nee/aarz	woest+m
Marijke	nee/nee	nee/ja	woest+m
Ria	aarz/nee	anders/ja	engl+vuur
Elsje	ja/nee	nee/ja	r
Carola	nee/nee	nee/aarz	engl+vuur
Jan	nee/nee	ja/ja	r
Gert	ja/nee	ja/ja	put
Hafiz	geen	geen	put
Pieter	nee/nee	nee/ja	geen
Hamid	ja/ja	nee/ja	geen

onderzoeksresultaten groep zes Juliana van Stolbergschool a

'in beeld'	Mozes	doof/geh.	tekening1
Amina	ja/nee	nee/ja	vuur
Rabia	ja/nee	anders/ja	geen
Mariska	aarz/aarz	ja/ja	water
Louisa	ja/nee	ja/ja	put
Yaffah	ja/nee	nee/ja	oase
Sheba	ja/nee	nee/ja	vuur
Elsbeth	ja/nee	nee/ja	vuur
Mehmet	nee/nee	ja/ja	put
Yusuf	ja/ja	ja/ja	vuur
Kemal	ja/nee	nee/ja	oase
Vincent	aarz/aarz	ja/ja	vuur
Hasan	ja/ja	nee/ja	vuur
Mohammed	ja/nee	nee/ja	vuur
Abdul	ja/ja	nee/ja	oase
Michael	nee/nee	nee/ja	vuur
Tikri	ja/ja	ja/ja	vuur
Karel	ja/nee	nee/aarz	vuur
Achmed	ja/nee	anders/ja	oase
Yakub	ja/nee	ja/ja	put

onderzoeksresultaten groep zes Prinses Margrietschool b

'in beeld ,	Manja	e c ht	d o o f	tekening 2
Greet je	nee/vad	n e e	n e e	verkeer
Marij ke	nee/mo e	n e e	n e e	verkeer
Ria	ja	ja	a n d er s	kruispu nt
Elsje	nee/mo e	J a	n e e	kruispu nt
Carol a	nee/vad	J a	g e e n	verkeer
Jan	ja	n e e	ja	meisje
Gert	nee/mo e	J a	n e e	kruispu nt
Hafiz	nee/vad	n e e	n e e	kruispu nt
Piete r	nee/pers	n e e	n e e	verkeer
Hami d	ja	J a	a n d er s	verkeer

onderzoeksresultaten groep zes Juliana van Stolbergschool b

'in beeld ,	Manja	e c ht	d o o f	tekening 2
Amin a	nee/pers	J a	n e	meisje

Rabi a	geen	g e e n	e g e e n	geen
Mari ska	ja	n n e e	ja	verkeer
Louis a	nee/den k	ja	a n d er s	verkeer
Yaffa h	nee/hart	n e e	n e e	verkeer
Sheb a	geen	g e e n	g e e n	geen
Elsbe th	geen	g e e n	g e e n	geen
Meh met	geen	g e e n	g e e n	geen
Yusu f	nee/zelf	ja	a n d er s	kruispu nt
Kem al	ja	n e e	ja	vader
Vinc ent	nee/zelf	ja	a n d er s	kruispu nt
Hasa n	nee/vad	ja	n e e	kruispu nt
Moh amm ed	ja/vad- moe	n e e	ja	kruispu nt
Abdu	nee/vad	ja	n	kruispu

l			e	nt
Mich ael	nee/hart	ja	e a n d er s	kruispu nt
Tikri	nee/hart	ja	a n d er s	vader
Karel	ja	n e e	a n d er s	kruispu nt
Ach med	nee/vad	n e e	n e e	theedr
Yaku b	nee/mo e	ja	n e e	kruispu nt

leeswijzer bij 'onderzoekresultaten groep zes'

kolom 'in beeld'	De naam die het kind heeft gekozen tijdens het eerste foto-interview. Deze naam gebruiken wij in ons onderzoek als pseudoniem.
kolom mozes	Antwoord op twee vragen: Is het verhaal echt gebeurd?/Kan het verhaal nu gebeuren?
kolom doof/geh.	Antwoord op twee vragen: Kan Mozes de stem horen als hij doof is?/Gehoorzaamt Mozes aan de stem?
kolom tekening 1	Wat heeft het kind getekend naar aanleiding van het Mozes-verhaal: woest+m = woestijn met een mens engl+vuur = engel en het vuur put = waterput woestijn vuur oase
kolom manja	Antwoord op twee vragen: Kan Manja zien waar de stem vandaan komt?/ Zo nee, van wie komt de stem?
kolom echt	Is het verhaal echt gebeurd?
kolom doof	Kan Manja de stem horen als ze doof is?
kolom tekening 2	Wat heeft het kind getekend naar aanleiding van het Manja-verhaal: verkeer = algemene verkeerssituatie kruispunt = een (druk) kruispunt neemt het hele
blad in beslag	meisje = het helpende meisje vader = zieke vader in bed theedr = mensen rond een tafel die samen thee drinken

onderzoeksresultaten groep zeven Prinses Margrietschool a

'in beeld'	geboorte	engel	tekening3
		zien	
Greetje	ja/nee	nee/n bin	m engel
Marijke	aarz/nee	and/licht	z engel
Ria	nee/nee	and/in	m hs engl
		verh	
Elsje	ja/ja v	and/licht	m hs engl
Carola	aarz/aarz	and/z bn	m hs engl
Jan	geen	geen	geen
Gert	aarz/nee	ja/vleug	m hs engl
Hafiz	aarz/nee	ja/vleug	huis
Pieter	nee/nee	and/excl	tpl engl
Hamid	ja/ja v	and/licht	huis engl

onderzoeksresultaten groep zeven Juliana van Stolbergschool a

'in beeld'	geboorte	engl zien	tekening3
Amina	ja/aarz	nee/bij	m huis
		god	
Rabia	geen	geen	geen
Mariska	ja/nee	nee/bij	m hs engl
		god	
Louisa	ja/nee	and/wit	z templ
			eng
Yaffah	geen	geen	geen
Sheba	nee/ja	and/wit	z e j huis
		str	
Elsbeth	nee/nee	nee/bij	m tpl
		god	eng
Mehmet	nee/nee	nee/niet	huis
Yusuf	ja/ja	nee/niet	z hs engl
Kemal	ja/nee	nee/niet	m hs engl
Vincent	ja/aarz	and/stem	m hs engl
Hasan	ja/nee	nee/w vl	m hs jez
Mohammed	ja/nee	and/excl	tpl engl
Abdul	ja/aarz	nee/niet	m hs jez
Michael	nee/nee	and/excl	z tpl
			engl
Tikri	ja/ja	nee/w vl	m hs engl
Karel	geen	geen	geen
Achmed	ja/aarz	nee/vl z b	tpl engl

onderzoeksresultaten groep zeven Prinses Margrietschool b

'in beeld'	schrijf opdracht	meespele	gezegde
Greetje	geen	geen	geen
Marijke	godsd	ja	niet
Ria	uiterlijk	ja	ja
Elsje	uiterlijk	ja	ja
Carola	uiterlijk	ja	niet
Jan Gert	geen godsd	geen ja	geen niet
Hafiz	uiterlijk	ja	ja
Pieter	uiterlijk	ja	ja
Hamid	uiterl/ent	ja	ja

onderzoekresultaten groep zeven Juliana van Stolbergschool b

'in beeld'	schrijf opdracht	meespele	gezegde
Amina	uiterlijk	ja	niet
Rabia Mariska	geen nee	geen niet	geen niet
Louisa	uiterlijk	ja	niet
Yaffah	geen	geen	geen
Sheba	uiterlijk	ja	ja
Elsbeth	uiterl/ent	ja	niet
Mehmet	geen	geen	geen
Yusu	uiterlijk	ja	ja
Kemal	uiterl/ent	niet	niet
Vincent	uiterl/ent	niet	ja

Hasan	uiterlijk	nee	ja
Mohammed	uiterl/etn	ja	ja
Abdul	uiterlijk	ja	niet
Michael	uiterlijk	nee	niet
Tikri	geen	geen	geen
Karel	geen	geen	geen
Achmed	uiterl/godsd	ja	niet

leeswijzer bij 'onderzoekresultaten groep zeven'

kolom 'in beeld'	De naam die het kind heeft gekozen tijdens het eerste foto-interview. Deze naam gebruiken wij in ons onderzoek als pseudoniem.														
kolom geboorte	Antwoord op twee vragen: Is het verhaal echt gebeurd?/Kan het verhaal nu gebeuren?														
kolom engel/zien	Antwoord op twee vragen: Kan je een engel zien?/Waarom kun je een engel herkennen?														
kolom tekening 3	<p>Wat heeft het kind getekend naar aanleiding van het geboorte-verhaal:</p> <table border="0"> <tr> <td>m engel</td> <td>= Maria en engel</td> </tr> <tr> <td>z engel</td> <td>= Zacharias en engel</td> </tr> <tr> <td>m hs engl</td> <td>= Maria in het huis en een engel</td> </tr> <tr> <td>huis</td> <td>= alleen een huis</td> </tr> <tr> <td>tpl engl</td> <td>= tempel en engel</td> </tr> <tr> <td>z tpl engl</td> <td>= Zacharias in de tempel, en een engel</td> </tr> <tr> <td>m huis jez</td> <td>= Maria in huis met Jezus</td> </tr> </table>	m engel	= Maria en engel	z engel	= Zacharias en engel	m hs engl	= Maria in het huis en een engel	huis	= alleen een huis	tpl engl	= tempel en engel	z tpl engl	= Zacharias in de tempel, en een engel	m huis jez	= Maria in huis met Jezus
m engel	= Maria en engel														
z engel	= Zacharias en engel														
m hs engl	= Maria in het huis en een engel														
huis	= alleen een huis														
tpl engl	= tempel en engel														
z tpl engl	= Zacharias in de tempel, en een engel														
m huis jez	= Maria in huis met Jezus														
kolom schrijfofdracht	<p>Antwoord op de vraag: Wat is 'anders' aan de nieuweling?</p> <table border="0"> <tr> <td>godsd</td> <td>= godsdienst</td> </tr> <tr> <td>uiterlijk</td> <td>= uiterlijke kenmerken, zoals andere kleren, haren</td> </tr> <tr> <td>uiterl/etn</td> <td>= etniciteit als uiterlijk kenmerk</td> </tr> <tr> <td>uiterl/godsd</td> <td>= uiterlijke kenmerken en godsdienst</td> </tr> </table>	godsd	= godsdienst	uiterlijk	= uiterlijke kenmerken, zoals andere kleren, haren	uiterl/etn	= etniciteit als uiterlijk kenmerk	uiterl/godsd	= uiterlijke kenmerken en godsdienst						
godsd	= godsdienst														
uiterlijk	= uiterlijke kenmerken, zoals andere kleren, haren														
uiterl/etn	= etniciteit als uiterlijk kenmerk														
uiterl/godsd	= uiterlijke kenmerken en godsdienst														
kolom meespelen	Antwoord op de vraag: Speelt de nieuweling (uiteindelijk) mee in het door het kind afgeschreven verhaal?														
kolom gezegde	Antwoord op de vraag of het kind weet wat het gezegde betekent: 'Ze voelt zich als een kat in een vreemd pakhuis'.														

onderzoeksresultaten groep acht Prinses Margrietschool a

'in beeld'	Abraham	doof/ geh.	tekening 4	tweede fotointerview.
Greetje	geen	geen	geen	geen
Marijke	aarz/ nee	nee/ ja	binding	nee
Ria	nee/ nee	andere/ ja	abrupt	nee
Elsje	aarz/ nee	andere/ ja	binding	nee
Carola	nee/ nee	andere/ ja	abrupt	nee
Jan Gert	geen aarz/ nee	geen andere/ ja	geen abrupt	geen nee
Hafiz Pieter	geen nee/ nee	geen andere/ ja	geen binding	nee nee
Hamid	ja/ nee	andere/ ja	binding	nee

onderzoeksresultaten groep acht Juliana van Stolbergschool a

'in beeld'	Abraham	doof/ geh.	tekening 4	tweede fotointerview.
Amina	ja/ nee	nee/ ja	berg	nee
Rabiamaris	geen ja/ nee	geen ja/ ja	geen berg	geen ja
Louisa	ja/ aarz	andere/ ja	berg	ja
Yaffah	geen	geen	geen	geen
Sheba	ja/ nee	nee/ ja	binding	nee
Elsbeth	ja/ nee	andere/ ja	binding	nee
Meh	geen	geen	geen	geen

met				
Yusu	ja/nee	ande	bind	nee
f	e	rs/ja	engl	
Kem	ja/nee	ja/ja	bind	nee
al	e		engl	
Vinc	nee/n	ande	bind	nee
ent	ee	rs/ja	engl	
Hasa	ja/nee	ande	bind	nee
n	e	rs/ja	engl	
Moha	ja/ja	ja/ja	bind	ja
mme	v		engl	
d				
Abdu	ja/nee	nee/j	abr +	nee
l	e	a	zn	
Mich	aarz/	ande	bindi	nee
ael	nee	rs/ja	ng	
Tikri	ja/nee	ande	bind	nee
	e	rs/ja	engl	
Karel	geen	geen	geen	geen
Ach	ja/aa	nee/j	bind	nee
med	rz	a	engl	
Yaku	aarz/	ja/ja	bind	nee
b	nee		engl	

onderzoeksresultaten groep acht Prinses Margrietschool b

'in	met	zelf/o	etni	basiss
beeld	afo	uder	cite	chool
'	or		it	
Greet	gee	geen	gee	concr
je	n		n	eet
Marij	vijf	pos/p	nee	concr
ke		os		eet
Ria	zev	pos/n	nee	explor
	en	eg		atief
Elsje	vijf	pos/n	nee	metaf
		eg		oor
Carol	drie	pos/g	ja	explor
a		een		atief
Jan	gee	geen	gee	concr
	n		n	eet
Gert	nul	pos/n	nee	metaf
		eg		oor
Hafiz	nul	pos/n	nee	concr
		eg		eet
Piete	vijf	pos/p	nee	explor
r		os		atief
Hami	een	pos/n	nee	explor
d		eg		atief

onderzoeksresultaten groep acht Juliana van Stolbergschool b

'in	met	zelf/o	etni	basiss
beeld	afo	uder	cite	chool
'	or		it	
Amin	een	pos/n	nee	concr
a		eg		eet
Rabi	gee	geen	gee	concr
a	n		n	eet
Mari	twe	pos/n	ja	concr
ska	e	eg		eet
Louis	ach	pos/n	nee	metaf
a	t	eg		oor
Yaffa	gee	geen	gee	concr
h	n		n	eet
Sheb	nul	pos/n	ja	concr
a		eg		eet
Elsbe	twe	pos/n	ja	metaf
th	e	eg		oor
Meh	gee	geen	gee	concr
met	n		n	eet
Yusu	zev	pos/p	ja	metaf
f	en	os		oor
Kem	vijf	pos/n	nee	concr

al		eg		eet
Vinc	vijf	pos/n	nee	metaf
ent		eg		oor
Hasa	nul	pos/p	nee	explor
n		os		atief
Moh	een	pos/n	nee	concr
amm		eg		eet
ed				
Abdu	drie	pos/n	nee	concr
l		eg		eet
Mich	een	neg/n	nee	metaf
ael		eg		oor
Tikri	een	pos/n	ja	metaf
		eg		oor
Karel	gee	geen	gee	metaf
	n		n	oor
Ach	vijf	pos/n	nee	explor
med		eg		atief
Yaku	vier	pos/n	nee	concr
b		eg		eet

leeswijzer bij ‘onderzoeksresultaten groep acht’

kolom ‘in beeld’	De naam die het kind heeft gekozen tijdens het eerste foto-interview. Deze naam gebruiken wij in ons onderzoek als pseudoniem.
kolom abraham	Antwoord op twee vragen: Is het verhaal echt gebeurd?/Kan het verhaal nu gebeuren?
kolom doof/geh	Antwoord op twee vragen: Kan Abraham de stem horen als hij doof is?/Gehoorzaamt Abraham aan de stem?
kolom tekening 4	Wat heeft het kind getekend naar aanleiding van het Abraham-verhaal: bind engl = de binding en de engel abr zn engl = Abraham met zijn zoon en de engel abr zn vuur = Abraham met zijn zoon en een vuur binding berg abr + zn = Abraham en zijn zoon
kolom 2° foto- interv.	Antwoord op de vraag of het kind een relatie legt met godsdienst. ja/nee
kolom metafoor	Het getal geeft aan hoeveel sets het kind een domeinoverschrijdende betekenis heeft toegekend.
kolom zelf/ouder	Het zelfbeeld zoals dat naar voren komt uit de beschrijving als kind en als ouder. pos = positief neg = negatief
kolom etniciteit	Antwoord op de vraag of etniciteit is genoemd in het zelfbeeld.
kolom basisschool	Aanduiding van het veranderingstraject gedurende de basisschool periode: concreet, exploratief of metaforisch.

onderzoeksresultaten vervolgonderwijs Prinses Margrietschool a

'in beeld'	vo-1	godsdien	moeder
	interview	stig	
Greetje	pos/nee	ja	geen
Marijke	pos/nee	ja	gsoc/open
Ria	posn/nee	soms	vrsoc/open
			n
Elsje	posn/nee	soms	gsoc/open
Carola	pos/nee	nee	vrsoc/gesl
Jan	pos/nee	soms	vrsoc/gesl
Gert	geen	geen	geen
Hafiz	pos/nee	ja	gsoc/gesl
Pieter	pos/nee	nee	geen
Hamid	pos/nee	soms	gsoc/open

onderzoekresultaten vervolgonderwijs Juliana van Stolbergschool a

'in beeld'	vo-1	godsdien	moeder
	portret	stig	
Amina	pos/nee	ja	geen
Rabia	geen	geen	geen
Mariska	pos/nee	ja	gsoc/open
Louisa	pos/ja	ja	gsoc/open
Yaffah	geen	geen	geen
Sheba	posn/nee	soms	gsoc/gesl
Elsbeth	pos/nee	soms	vrsoc/open
			n
Mehmet	geen	geen	geen
Yusuf	pos/ja	soms	gsoc/open
Kemal	pos/ja	ja	gsoc/open
Vincent	posn/nee	heel	gsoc/open
		soms	
Hasan	pos/nee	soms	gsoc/gesl
Mohammed	pos/ja	soms	geen
Abdul	pos/nee	ja	geen
Michael	posn/nee	soms	vrsoc/gesl
Tikri	geen	geen	geen
Karel	geen	geen	geen
Achmed	pos/nee	soms	gsoc/open
Yakub	pos/nee	ja	gsoc/open

onderzoeksresultaten vervolgonderwijs Prinses Margrietschool b

'in beeld'	vo-3	dialogisch	vervolg
	interv iew		onderwijs
Greetje	geen	geen	struct
Marijke	verh/n iet	betr/ander	struct
Ria	niet/n iet	geen	herinnerin g
Elsje	vriend /bel	betr/god	inhoud
Carola	sch/be l	geen	inhoud
Jan	geen	geen	struct
Gert	geen	geen	geen
Hafiz	isl/bel	betr/god	struct
Pieter	geen	geen	herinnerin g
Hamid	sch/be l	geen	inhoud

onderzoeksresultaten vervolgonderwijs Juliana van Stolbergschool b

'in beeld'	vo-3	dialogisch	vervolg
	portre t		onderzoek
Amina	geen	geen	struct
Rabia	geen	geen	geen
Mariska	geen	geen	geen
Louisa	alles/ bel	betr/god	inhoud
Yaffah	geen	geen	geen
Sheba	groot/ bel	geen	inhoud
Elsbeth	and/m bel	geen	herinnerin g
Mehmet	geen	geen	geen
Yusuf	geen	geen	struct
Kemal	sch/be l	geen	inhoud
Vincent	sch/m bel	betr/vroeg	herinnerin g
Hasan	sch/be l	geen	inhoud
Mohamm ed	geen	geen	struct
Abdul	geen	geen	struct
Michael	geest/ geest/	niet/neg	herinnerin

Tikri	niet		g
Karel	geen	geen	geen
Achmed	geen	geen	geen
	bid/be	betr/god	struct
	l		
Yakub	sch/be	geen	inhoud
	l		

leeswijzer bij 'onderzoeksresultaten vervolgonderwijs'

kolom 'in beeld'	De naam die het kind heeft gekozen tijdens het eerste oto-interview. Deze naam gebruiken wij in ons onderzoek als pseudoniem.
kolom vo-1 interview	Het zelfbeeld zoals dat uit de vragenlijst-vo1 naar voren komt, en het antwoord op de vraag of godsdienst daarin genoemd is.
kolom godsdienstig	Het antwoord op de vraag of godsdienst belangrijk is in het leven van de leerling in het eerste jaar van het vervolgonderwijs.
kolom moeder	Het antwoord op de vraag naar de manier waarop de moeder vorm geeft aan de godsdienstige socialisatie, en het antwoord op de vraag op welke manier zij zich verhoudt tot de Nederlandse samenleving. gsoc = godsdienstige socialisatie vrsoc = vrije socialisatie
samenleving	open = open houding naar de Nederlandse samenleving gesl = gesloten houding naar de Nederlandse
kolom vo-3 interview	Antwoord op de vraag of naar de betekenis van God, en of God(sdienst) een rol speelt in het persoonlijk leven. verh = God is de God van verhalen vriend = God is als een goede vriend sch = God is belangrijk op school, want op school wordt gebeden en uit de bijbel gelezen alles = God is alles voor me groot = God is groot, te groot voor woorden and = God is belangrijk voor anderen, die er in geloven geest = God is Geest bid = God is belangrijk als ik bid
kolom dialogisch	God is in het eigen leven: bel = belangrijk niet = niet belangrijk mbel = matig belangrijk Antwoord vanuit het dialogisch interview op de vraag of God(sdienst) een plaats inneemt in het leven en op welke manier. betr = betrokken op godsdienst

niet	= niet betrokken op godsdienst
ander	= betekenisvol in het eigen leven omdat het voor belangrijke anderen betekenisvol is
god	= betekenisvol in het eigen leven
vroeg	= vroeger heeft het veel betekend, nu niet meer
neg	= negatieve waardering voor God(sdienst)

kolom vervolgonderw. Veranderingstraject in de periode van het vervolgonderwijs.
structureel, inhoud, herinnering

Bijlage 7.5 Mozes-verhaal

Toen Mozes een man was geworden, moest hij het land van de farao verlaten.

Hij is gevlucht naar de woestijn: een onherbergzame landstreek waar weinig groeit. Overdag kun je haast nergens schuilen tegen de brandende zon, en 's nachts kun je er bijna geen bescherming vinden tegen de kou. Alleen een vuur kan je dan verwarmen.

Op een dag komt Mozes bij een bron, waar de herders hun schapen te drinken geven. De herders trekken 's morgens vroeg altijd met hun schapen het veld in om ze te weiden. Dat betekent dat ze rondtrekken om voor de schapen in het dorre land nog wat eetbaars te vinden. Als ze dan aan het einde van zo'n dag bij een bron aankomen, dan hebben mens en dier vreselijke dorst. Na een dag lang rondzwerfen in de hitte wil je maar een ding: koel helder water drinken! Zonder water kun je niet leven, zeker niet in de woestijn.

Mozes treft bij die bron twee vrouwen aan die hun schapen ook water willen geven. Maar zij kunnen niet bij het water komen, want er zijn andere herders die met hun kudde zo staan, dat de vrouwen er niet langs kunnen om naar de bron te gaan. De herders hebben de toegang tot de bron versperd. Mozes staat op en zegt tegen de herders: 'Ga eens aan de kant. Ook schapen van andere herders hebben dorst. Die moeten ook kunnen drinken!'. Zo maakt Mozes ruimte voor de twee vrouwen.

Als die twee vrouwen thuis komen, vertellen zij hun oude vader wat er gebeurd is. Hij stuurt één van hen terug om Mozes uit te nodigen bij hen thuis te komen en mee te eten. Later biedt de vader Mozes aan, één van zijn dochters tot vrouw te nemen. Dat doet Mozes.

Zo kwam er een bruiloft in de woestijn en Mozes is niet langer alleen. Daarna leeft hij een gelukkig leven met zijn familie en met de oude vader bij de bron.

Enige jaren later, als Mozes en zijn familie rondtrekken door het land, ziet Mozes plotseling een groot vuur. Hij zegt tegen zijn familie even te blijven waar ze zijn. Hij gaat alleen verder, om er achter te komen wat dat is met dat vuur. Als Mozes dichterbij komt hoort hij een stem: 'Oh, Mozes', zegt de stem, 'Ik ben God, jouw Heer. Ik maak jou tot mijn profeet. Jij moet naar de farao en zijn mensen gaan en hen zeggen dat zij slechte mensen zijn. Als je bang bent neem jouw broer Aäron met je mee, zodat hij je kan helpen de juiste woorden te vinden om tegen de farao te spreken. En zeg dan tegen de farao dat mijn volk moet wegtrekken van de slechte mensen, om te gaan naar een land waar het goed is om te leven'.

Vragen bij het Mozes-verhaal:

1. Zou jij mij om te beginnen het verhaal over Mozes willen vertellen, dat je net gehoord hebt?
2. Kun je in het kort zeggen waar het verhaal over gaat?
3. Wat vind je van het verhaal?
4. In het verhaal dat je net zelf weer verteld hebt, wordt Mozes geroepen door God. Als Mozes gekeken had waar die stem vandaan kwam, wat zou hij dan gezien hebben?
5. Kan Mozes de stem horen als hij doof is?

6. God zegt tegen Mozes dat hij naar de farao moet gaan om te zeggen dat zijn volk moet wegtrekken van de slechte mensen om te gaan naar een land waar het goed is om te leven. Wat is het antwoord van Mozes denk je? En waarom denk je dat?
7. Als er gisteren op het journaal van de televisie een bericht was geweest over iemand die een vuur zag en de stem van God hoorde, die vertelt dat hij naar de regering van een land moet gaan om te zeggen dat zijn volk moet wegtrekken van de slechte mensen naar een land waar het goed is om te leven, wat zou je dan denken? Kan het verhaal van Mozes echt gebeurd zijn?

Bijlage 7.6 Manja-verhaal

Op een middag moet Manja, het kind waar dit verhaal over gaat, een boodschap doen voor haar vader, die zijn been gebroken heeft.

Onderweg komt zij langs een groot druk kruispunt. Bij dat kruispunt ziet zij twee kleine kinderen die niet over durven te steken. Een paar grote stoere jongens staan precies vóór de kleine kinderen, waardoor die niet goed kunnen uitkijken. Manja denkt: 'Ik zal die kleine kinderen wel even helpen'. Ze vraagt de grote jongens aan de kant te gaan, zodat de kinderen goed kunnen uitkijken. Op het moment dat er geen verkeer meer aankomt, steekt Manja samen met de kleine kinderen over. De kinderen hollen naar hun huis, en vertellen daar dat een groot meisje hen heeft geholpen met het oversteken. De moeder van de kinderen zegt: 'Ga het meisje ophalen, en vraag haar samen met ons thee te komen drinken'. Dat doen ze, en zo hebben ze samen een gezellige middag.

Een poosje later wil Manja samen met haar vriendinnetje een eindje gaan fietsen. Ze staat op het punt op de fiets springen, als Manja denkt dat ze boven voor haar slaapkamerraam iets vreemds ziet. Ze zegt tegen haar vriendinnetje: 'Wacht even, ik ga even kijken wat dat is'. Terwijl ze de trap oprent, hoort ze een stem die zegt: 'Het is voor je vader toch wel erg ongezellig dat je nu de hele middag gaat fietsen'. Als ze op haar kamer is, besluit ze tegen haar vriendinnetje te zeggen dat ze die middag thuis blijft.

Voor haar vader was dat vast veel fijner, al moest ze haar vriendinnetje daarvoor een vervelende boodschap brengen.

Vragen bij het Manja-verhaal:

1. Zou jij mij het verhaal over Manja willen vertellen, dat je net gehoord hebt?
2. In het verhaal dat je me net vertelt hebt, wordt gezegd dat Manja een stem hoort terwijl ze de trap oprent. Als ze goed gekeken had waar die stem vandaan kwam, wat zou ze dan gezien hebben?
3. Als Manja doof is kan ze dan die stem horen?
4. Kan dit verhaal echt gebeurd zijn? Waarom wel, niet?
5. Als gisteravond op het jeugdjournaal verteld was wat Manja beleefd heeft, wat zou je dan denken?

Bijlage 7.7 Geboorte-verhaal

Een oude man, Zacharias, loopt in de tempel in Jeruzalem. De naam van die man, Zacharias, betekent: God denkt eraan. De tempel is een soort huis voor God. Zacharias is in de tempel om te bidden. Zacharias en zijn vrouw, Elisabeth, zijn beiden al heel oud. Ze hadden heel graag kinderen willen hebben, maar hun huwelijk is kinderloos gebleven. En nu zal het wel niet meer gebeuren, zulke oude mensen krijgen geen kinderen meer.

Als Zacharias in het binnenste van de tempel is, hoort hij opeens een stem. Het lijkt of er iemand zomaar naar binnen is gekomen. Zonder te kloppen, of het op een andere manier te laten weten, is de engel Gabriël achter hem komen staan. Zacharias schrikt van het onverwachte. Maar Zacharias hoeft niet bevreesd te zijn, zegt de engel. 'Het geeft niet dat jij nog geen zoon hebt. God denkt er wel aan. Die zoon komt nog wel. Het leven gaat door na jou. Jullie krijgen een zoon, en je moet hem Johannes noemen, dat betekent: genade-brenger'.

Zacharias is door deze boodschap met stomheid geslagen! Elisabeth zegt: 'Wat fijn dat God een einde aan onze kinderloosheid heeft gemaakt'.

In Nazareth, een stadje in Galilea, in het land dat nu Israël heet, woont Maria, een nichtje van Elisabeth. Zij zal binnenkort gaan trouwen met Jozef. Het huis waarin Maria woont heeft dikke muren. Daardoor wordt de warmte overdag buiten gehouden, en blijft het een beetje koel in huis. Maar door die dikke muren is het binnen ook altijd een beetje schemering.

Wanneer Maria op een dag in haar huis bezig is, treedt de engel Gabriël bij haar binnen. De engel heeft zijn komst niet aangekondigd, hij komt onverwacht. Hij zegt: 'Wees niet bevreesd, Maria. Ik vertel aan jou goed nieuws: het leven gaat door met jou. Jij wordt de moeder van een zoon. De mensen zullen van hem zeggen: 'Dat is een mens naar Gods hart!'. Die zoon moet je Jezus noemen, dat betekent: de vrij-maker'.

Maria antwoordt: 'Wat fijn dat God, die het goed voor heeft met de mensen, zo'n bijzonder kind bij ons geboren laat worden'.

Het kind wordt geboren in Bethlehem, een stadje in Judea. Daar kwam ook koning David vandaan.

Vragen bij het verhaal van de geboorte-aankondiging:

1. Zou jij mij het verhaal willen vertellen dat je net gehoord hebt?
2. Als je in één zin zou moeten zeggen waar het verhaal over gaat, wat zeg je dan?
3. Je hebt net verteld over de engel. Wat is dat: een engel?
4. De engel komt binnen. Waar kwam de engel vandaan? Hoe kan die zomaar binnen komen?
5. Kun je ook buiten een engel zien?
6. De engel zegt: 'Wees niet bevreesd Maria'. Wat betekent dat? Waarom zegt de engel dat?
7. Kan dit verhaal echt gebeurd zijn? Waarom wel, niet?
8. Kun jij een engel ontmoeten; waaraan herken je een engel?

Bijlage 7.8 Schrijfo opdracht

De dag begint als alle andere dagen. Vanaf kwart over acht komen er kinderen het schoolplein oplopen. Eerst een paar, maar naarmate het later wordt, komen er meer kinderen. Er komen ook groepjes tegelijk het schoolplein oplopen, die wonen bij elkaar in de buurt. Sommige groepjes komen stoeiend en elkaar duwend het hek binnen, anderen lopen met elkaar na te praten over wat ze gisteren op de t.v. gezien hebben.

Vlakbij de deur, maar toch een beetje aan de kant, staat een kind alleen te kijken. 'Zou dat de nieuweling zijn waar de meester het gisteren over had?', vraagt één van de kinderen zich af. 'Wat ziet ze er vreemd uit'. 'Iemand met zulke kleren aan heb ik nog nooit op school gezien!'. 'Wat heeft ze toch met haar haar gedaan?' 'Haar handen houden stijf een heuse schooltas omklemd. 'Het lijkt wel of ze een hele picknick bij zich heeft! Ze weet natuurlijk niet dat je hier 's ochtends schoolmelk krijgt!'.

Als de bel gaat, rennen alle kinderen naar binnen. Het nieuwe meisje laat eerst iedereen door de deur gaan, en loopt dan zelf langzaam de gang in. 'Gelukkig ben ik hier gisteren al met mijn vader wezen kijken', denkt ze bij zichzelf. Ze heeft toen ook haar nieuwe meester gezien. Die heeft haar ook het lokaal gewezen dat haar klas wordt. Ze loopt naar binnen. Ze weet niet waar ze moet gaan zitten. Ze is als laatste binnen gekomen, en alle kinderen draaien zich naar haar om als de meester zegt: 'Dat is ons nieuwe klasgenootje. Ga daar maar zolang zitten, we zullen in de loop van de week kijken welk plekje het meest geschikt voor je is'. Daar zit ze dan, ze voelt zich als een kat in een vreemd pakhuis.

De meester gaat beginnen. De klas gaat rustig aan het werk. Iedereen is ingespannen bezig.

Voor ze er erg in hebben gaat de bel, en mogen de kinderen buiten gaan spelen. Er vormen zich groepjes van kinderen die samen gaan knikkeren, pakkertje spelen, of verstoppertje. Je ziet aan het nieuwe meisje dat ze zich een beetje verloren voelt op dat grote plein met lachende en rennende kinderen.

Vragen die in het gesprek na het afschrijven van het verhaal aan de orde komen:

1. Er staat in het verhaal: 'Wat ziet ze er vreemd uit'. Hoe ziet ze er uit denk je?
2. Hoe gedraagt de nieuweling zich? Wat doet ze wel, wat doet ze niet? Wat denk jij over deze nieuwe leerling?
3. Er wordt verteld dat ze opvalt door een grote schooltas die ze bij zich heeft. Wat kan er nog meer 'anders' aan haar zijn? Is er bij jou in de klas een kind dat jij 'anders' vindt? Waarom wel, niet?
4. De meester geeft haar een voorlopige plaats in de klas. Hij zegt dat hij in de loop van de week wel zal kijken welk plekje het meest geschikt voor haar is. Waar zou de meester haar in *jouw* klas neergezet hebben? Naast wie, of alleen en waarom?
5. Als het nieuwe meisje op haar plaats zit, wordt er van haar gezegd dat ze zich voelt als een kat in een vreemd pakhuis. Wat betekent dat?
6. Ben jij wel eens zo nieuw in een klas of op een club gekomen? Hoe ging dat? Wanneer voelde je dat je 'erbij' hoorde?
7. Wat zou jij in de pauze gedaan hebben? Als nieuweling? En als kind-van-de-klas: zou je naar haar toe gegaan zijn?

8. Maakt het uit of het nieuwe kind een jongen of een meisje is?

9. In jouw eigen afgeschreven verhaal lees ik Waarom heb je dat zo geschreven?

Bijlage 7.9 Abraham-verhaal

Aan Abraham zijn veel nakomelingen toegezegd door God. Zoveel als er sterren aan de hemel staan. Het heeft heel lang geduurd voordat Abraham en Sara kinderen kregen. Maar na heel lang wachten komt er een zoon.

Op een dag wil God zien of Abraham zijn zoon wel los kan laten, of hij er wel vertrouwen in heeft. God zegt tegen hem 'Abraham!'. En hij zegt: 'Hier ben ik'. En God zegt: 'Ga samen met je zoon, waar je zo van houdt, naar het land Moria. Offer hem daar op één van de bergen die ik je nog zal wijzen'.

Heel vroeg in de ochtend staat Abraham op, zadelt zijn ezel, neemt twee jongens mee, en zijn zoon. Hij klooft hout voor het offer en gaat op weg naar de plaats die God hem gezegd heeft.

Het is een paar dagen reizen. Tijd genoeg onderweg om na te denken over wat God hem heeft opgedragen. Op de derde dag ziet Abraham de plaats Moria. Abraham zegt tegen de jongens: 'Blijven jullie hier met de ezel, en ik en de jongen zullen daar naar toe gaan. Als wij gebeden hebben, komen we terug'. Daarna neemt Abraham het hout voor het offer, en hij legt dat op de schouders van zijn zoon om het te dragen. Hij neemt ook vuur mee en een mes. Zo gaan ze met z'n tweetjes.

Onderweg zegt de zoon: 'Mijn vader!'. En Abraham zegt: 'Hier ben ik, mijn zoon!'. En de zoon vervolgt: 'Kijk eens: je hebt vuur, er is hout, maar er is geen lam om te offeren'. En met zijn tweeën gaan ze verder. Ze komen op de plaats die God heeft genoemd. Daar bouwt Abraham een altaar. Hij schikt het hout, en bindt zijn zoon; bovenop het altaar legt hij hem. Abraham strekt zijn hand waarin hij het mes vasthoudt, uit naar zijn zoon. Hij ziet zijn geliefde zoon, op wie hij zijn toekomst bouwt. De eerste van dat grote volk van nakomelingen zoals God dat voorzien heeft. God heeft hem gevraagd zich niet vast te klampen aan zijn zoon, maar vertrouwen te hebben in de toekomst. Daar staat Abraham met het mes in zijn hand.

Dan roept een engel vanuit de hemel tot hem: 'Abraham, Abraham!'. En Abraham zegt: 'Hier ben ik'. En de engel spreekt: 'Doe de jongen geen kwaad. God weet nu dat jij de zoon op wie jij je toekomst bouwt, kunt loslaten zodat God met hem zelf de toekomst in kan gaan'.

Daarna ziet Abraham een ram die met zijn horens verward is geraakt in de struiken. En Abraham gaat er naar toe, neemt de ram en offert hem op het hout waar eerst zijn zoon was gebonden. Abraham noemt die plaats: Jir'è, dat is: God voorziet. En omdat die plaats reeds door anderen Sjalem genoemd werd, is het geworden: Jeroesjalajiem.

Zij zijn opgestaan en met zijn tweeën naar de jongens gegaan. En samen keerden zij terug.

Vragen bij het Abraham-verhaal:

1. Wil jij mij het verhaal navertellen dat je net van de meester gehoord hebt?
2. Als je in één zin zou moeten zeggen waar het verhaal over ging, wat zeg je dan?
3. Wat vind je van het verhaal?
4. God zegt dat Abraham zijn zoon moet offeren. Wat is dat: offeren? Doet Abraham het? Waarom wel, niet?

5. Abraham wordt geroepen door een engel. Wat is een engel?
6. Als Abraham doof is kan hij dan de engel horen?
7. Kan het verhaal echt gebeurd zijn? Waarom wel, niet?
8. Kan het verhaal nu gebeuren? Waarom wel, niet?

Bijlage 7.10 Foto's tweede foto-interview



foto 1 kinderen die in de kring spelen - een meisje staat erbuiten
Hoe gaat dit verder?



foto 2 een jongen zit te spieken
Wat vind jij er van wat deze jongen doet?



foto 3 twee kinderen vechten om een schep bij het klimrek
Hoe kun je dit oplossen?



foto 4 een jongen staat bij een tafel
Wat gaat deze jongen doen? Wat vind jij daarvan?



**foto 5 jongens zijn aan het voetballen:
Wat zou jij doen als jij die jongen was?**

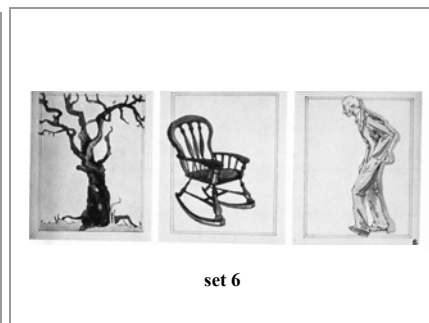
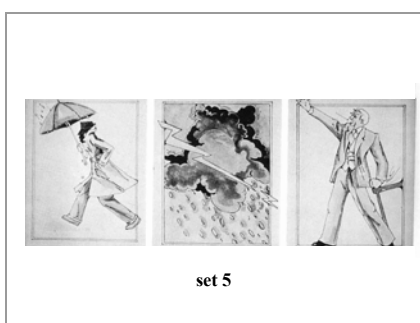
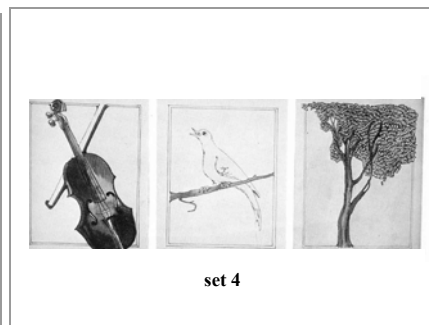
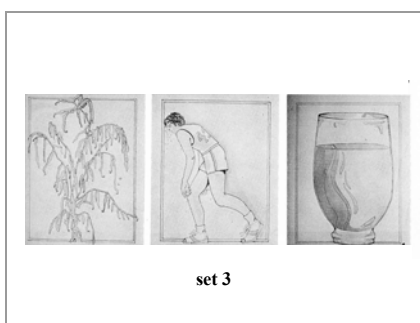
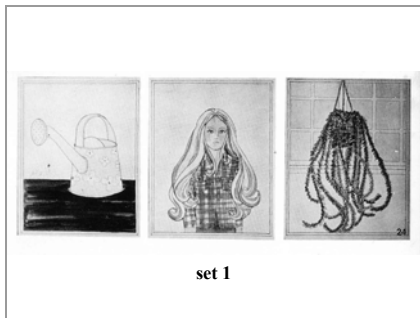


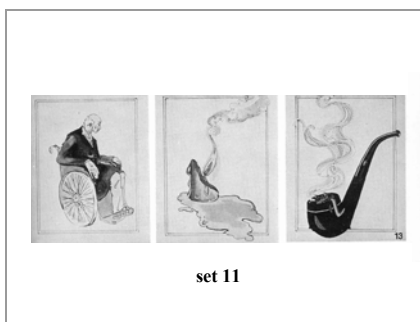
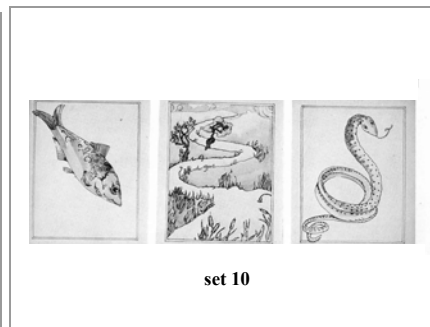
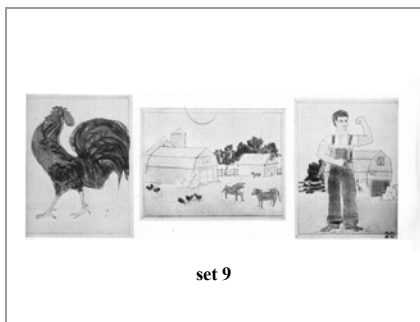
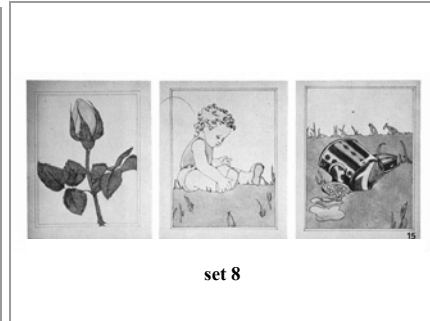
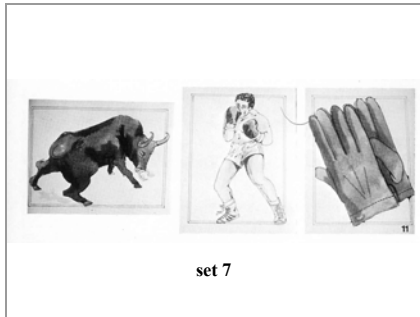
**foto 6 een kind probeert over een hek te klimmen
Wat zou jij doen als jij daarbij stond?**



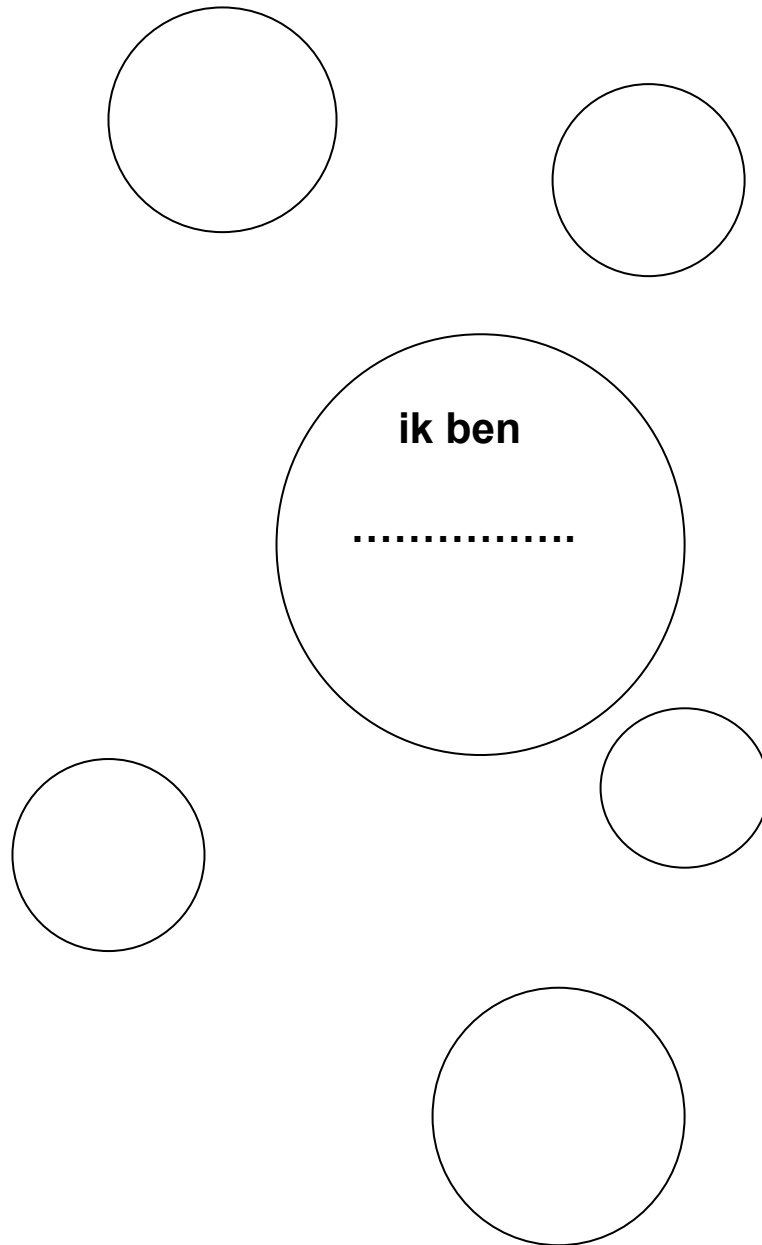
**foto 7: graffiti op een muur
Moet dit zo blijven?**

Bijlage 7.11 Foto's metafoorcompetentietoets





Bijlage 7.12 Vragenlijst vo-1



deel A

1. Ben je een jongen of een meisje?
 1. jongen
 2. meisje
2. Ik kijk vaak in de spiegel of ik er goed uit zie.
 1. Ja
 2. Nee
 3. Soms
3. Tot welke groep hoor jij?
 1. Marokkanen
 2. Nederlanders
 3. Turken
4. Wanneer ben je geboren?

.....
5. Op welke leeftijd ben je naar Nederland gekomen?
 1. Toen ik jaar was.
 2. Ik ben in Nederland geboren.
6. Waar ben je geboren?
In welke stad?
7. In welke stad woon je?

.....
8. In welke straat woon je?
.....
- tel. nr.:
.....
9. Maak het rondje zwart voor de zin die past bij de buurt waarin je woont:
 - 0 meer dan de helft van onze buurt bestaat uit allochtone gezinnen
 - 0 minder dan de helft van onze buurt bestaat uit allochtone gezinnen
 - 0 in onze buurt wonen (bijna) geen allochtone gezinnen
 - 0 in onze buurt wonen (bijna) allemaal allochtone gezinnen

10. Wie wonen er bij je in huis?
- a. mijn vader
1. ja
 2. nee, omdat mijn vader is overleden
omdat mijn vader en moeder zijn
gescheiden
omdat
.....
- b. mijn moeder
1. ja
 2. nee, omdat mijn moeder is overleden
omdat mijn moeder en vader zijn
gescheiden
omdat
.....
- c. mijn broers
1. ja, broers
 2. nee want ik heb geen broers
want mijn broer(s) woont/wonen
ergens anders
- d. mijn zussen
1. ja, zussen
 2. nee want ik heb geen zussen
want mijn zus(sen) woont/wonen
ergens anders
11. Ik help bij de afwas
1. Ja
 2. Nee
 3. Soms
12. Ik pas op mijn jongere broertje(s)/zusje(s)
1. Ja
 2. Nee
 3. Soms
13. Heeft je vader een betaalde baan?
1. Ja
 2. Nee, mijn vader is werkeloos
 3. Nee, mijn vader is gepensioneerd
 4. Nee, mijn vader is overleden
 5. Ik weet het niet
14. Wat is, of wat was, het beroep van je vader?
-
15. Heeft je moeder een betaalde baan?
1. Ja
 2. Nee, mijn moeder is werkeloos
 3. Nee, mijn moeder is thuis
 4. Nee, mijn moeder is overleden
 5. Ik weet het niet
16. Wat is, of wat was, het beroep van je moeder?
-

17. Tot welke groep hoort je vader?

1. Marokkanen
2. Nederlanders
3. Turken

18. Tot welke groep hoort je moeder?

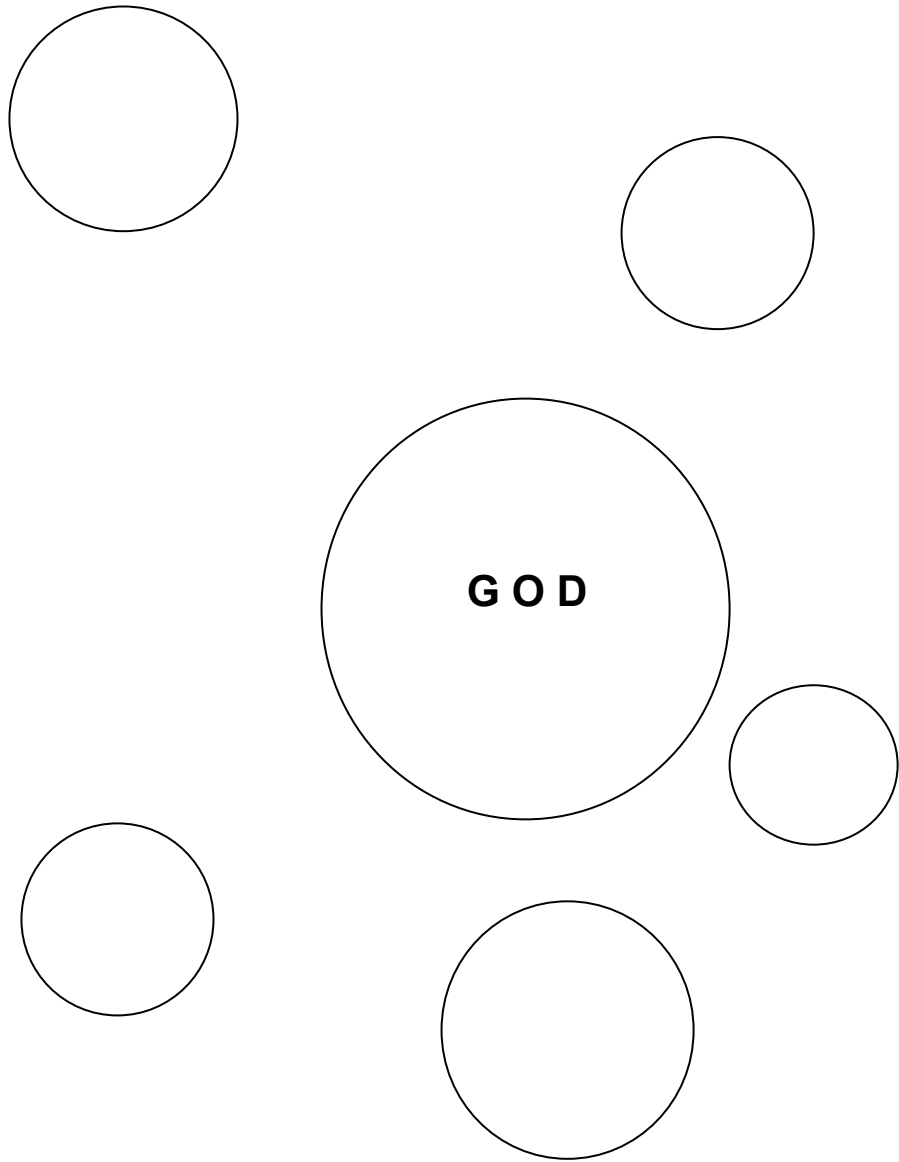
1. Marokkanen
2. Nederlanders
3. Turken

19. Welke taal wordt er bij jou thuis het meest gesproken?

.....

Deel B

20. Welke godsdienst heb je?
 1. christelijke godsdienst
 2. islamitische godsdienst
 3. geen godsdienst
21. Vind je dat je veel aan je godsdienst doet?
 1. heel veel
 2. veel
 3. niet zo veel
 4. helemaal niet veel
22. Is je godsdienst belangrijk voor je?
 1. heel belangrijk
 2. belangrijk
 3. niet zo belangrijk
 4. helemaal niet belangrijk
23. Ik ga naar de moskee
 1. Ja, keer per week
..... keer per maand
 2. Nee, nooit
24. Ik ga naar de koranschool
 1. Ja, keer per week
..... keer per maand
 2. Nee, nooit
25. Ik bid
 1. elke avond
 2. vijf keer per dag
 3. soms
 4. nooit
26. Ik ga naar de kerk
 1. Ja, keer per maand
..... keer per jaar
 2. Nee, nooit
27. Ik ga naar een club van de kerk
 1. Ja, keer per maand
..... keer per jaar
 2. Nee



Deel C

28. Hieronder staan een aantal zinnen. Ik wil graag weten of jij het met die zinnen eens bent of niet. Als je het er helemaal mee eens bent zet je er een 5 achter. Als je het er helemaal niet mee eens bent zet je er een 1 achter. En als je vindt dat die zin niet op jou slaat zet je er een 0 achter.

Dus:

als die zin helemaal bij jou past:	5
als die zin een beetje bij jou past:	4
als het je niks uitmaakt:	3
als je het er niet zo mee eens bent:	2
als je het er helemaal niet mee eens bent:	1
als de zin niet op jou van toepassing is:	0

1. Ik vind het belangrijk een goede moslim te zijn
2. Ik vind het belangrijk dat ik er knap uit zie
3. Ik vind het belangrijk een goed mens te zijn
4. Ik vind het belangrijk een goede zoon/dochter te zijn
5. Ik vind het belangrijk dat ik goed kan leren
6. Ik vind het belangrijk een goede vriendin te zijn

Bij de volgende vragen moet je je proberen in te leven in het standpunt van je ouders. Wat denk jij dat ze van jou vinden?

29. Mijn vader vindt dat ik

30. Mijn moeder vindt dat ik

31. Op welke school zit je?

.....

klas

32. Mijn vriend(in) en ik doen elke dag wel iets samen

1. Ja
2. Nee

33. Mijn cijfers op school zijn

1. allemaal voldoende
2. allemaal onvoldoende
3. ik haal voldoende en onvoldoendes, maar ga wel over
4. ik haal voldoende en onvoldoendes, en ga niet over

34. Welke taal spreek jij het beste?

35. Maak het rondje zwart voor de zin die bij jouw klas past:

- meer dan de helft van mijn klas bestaat uit allochtone leerlingen
- minder dan de helft van mijn klas bestaat uit allochtone leerlingen
- in mijn klas zitten (bijna) geen allochtone leerlingen

36. Maak het rondje zwart voor de zin die bij jouw school past:

- meer dan de helft van mijn school bestaat uit allochtone leerlingen
- minder dan de helft van mijn school bestaat uit allochtone leerlingen
- op mijn school zitten (bijna) geen allochtone leerlingen

37. Wat vind jij op dit moment heel belangrijk in jouw leven?

.....

.....

38. Wat denk je dat in de toekomst heel belangrijk voor je zal zijn?

.....

.....

39. Van wat er vroeger allemaal gebeurd is in jouw leven, wat vind je daarvan het belangrijkste?

.....

40. Wat vind je het fijnst om te doen?

.....

41. Waar denk je veel over?

.....

42. Wat is het belangrijkste waar jij je aan ergert? Iets wat jij beslist niet wilt doen, of op wie jij beslist niet wilt lijken?

.....

43. Bij wie, of bij welke groep vind jij dat je thuishoort?

.....

44. Waar wordt volgens jou veel aandacht aan besteed in de Nederlandse samenleving?

.....

45. Waar zou volgens jou eigenlijk veel aandacht aan besteed moeten worden?

.....

Bijlage 7.13 Vragen moeder-interview

1. Wanneer bent u in Ede komen wonen?
2. Op welke manier denkt u aan vroeger, aan uw ouders?
3. Wat waren vroeger bij u thuis vaste gewoontes?
4. Welke godsdienstige gewoontes waren er vroeger bij u thuis?
5. Wat vindt u het belangrijkste dat u van uw ouders geleerd hebt?
6. Wat vindt u leuk om later bij uw kinderen terug te zien?
7. Waar praat u over met uw man, uw vriendinnen, uw familie?
8. Waarom hebt u gekozen om uw zoon/dochter naar de Juliana van Stolbergschool/Prinses Margrietschool te laten gaan?
9. Op welke manier bent u bij de school betrokken?
10. Op welke manier bent u bij uw geloofsgemeenschap betrokken?

Bijlage 7.14 Vragen gestructureerd interview vo-3

1. Wat is op dit moment heel belangrijk voor je? Waar denk je het meeste aan?
2. Wat is er op school dat je heel erg bezig houdt?
3. Welke mensen zijn nu belangrijk voor je?
4. Wanneer is godsdienst belangrijk voor je?
5. Kun je iets noemen dat vroeger is gebeurd en dat je belangrijk vindt, dat veel indruk op je gemaakt heeft?
6. Wat betekende godsdienst vroeger voor jou?
7. Welke persoon is voor jou belangrijk geweest wat betreft godsdienst?
8. Wat denk je dat in de toekomst belangrijk voor je zal zijn? Hoe zie jij jezelf in de toekomst? Wat wil je later worden?
9. Welke personen zullen een rol spelen in je leven?
10. Hoe denk je dat godsdienst een rol zal spelen in jouw leven in de toekomst?
11. Welke dingen doe jij elke dag? Wat zijn voor jou vaste gewoontes?
12. Als ik 'God' zeg, wat is dan het eerste waar jij aan denkt?
13. Hoe spreek jij God aan, bijvoorbeeld als je bidt?
14. Wat betekent God voor jou?
15. Vul de zin aan: Ik ben ...

Wat zou je vroeger op de basisschool gezegd hebben: Ik ben ...

Wat wil je over vijf jaar graag zeggen: Ik ben ...
16. Welk verhaal uit jouw godsdienstige traditie vind jij het mooist? Welk verhaal vind je zo mooi dat jij het in ieder geval later aan jouw kinderen wilt vertellen?

Bijlage 7.15 Ontlokkers van het dialogisch interview

1. Wat is er in je leven nu van groot belang? Een situatie of een persoon die een grote rol speelt in je leven nu.
2. Was er in je leven vroeger iets of iemand zo belangrijk dat je er nu nog regelmatig aan denkt?
3. Welke persoon zal in de toekomst belangrijk voor je zijn, denk je?
4. Is er iets waar je erg van kunt genieten?
5. Wie is de belangrijkste persoon, of wat is de belangrijkste groep, waar je je bij thuis voelt?
6. Wat is de belangrijkste persoon, of wat is de belangrijkste groep, waar tegen je je afzet?
7. Welke manier van spreken over God spreekt je aan?
8. Welke manier van spreken over God heb je een hekel aan?
9. Op welke manier denk je dat God(sdienst) belangrijk voor je zal zijn in de toekomst?

Curriculum vitae

Klasiena Hendrica ter Avest-de Jonge is geboren op 15 december 1948 in de gemeente Uithuizermeeden. Zij was leerling van de dependance van het Christelijk Lyceum van Almelo, later het Ichthus College, te Enschede. In 1966 slaagde zij voor het eindexamen HBS-A.

Na haar huwelijk in 1971 woonde zij met haar man een aantal jaren in Nigeria. Na hun terugkeer in 1977, is zij in 1978 psychologie gaan studeren aan de Rijks Universiteit Utrecht. Zij heeft in 1985 haar kandidaatsdiploma behaald, en vervolgens haar opleiding voortgezet aan de Katholieke Universiteit Nijmegen. In 1989 is zij afgestudeerd bij de vakgroep Cultuur- en Godsdienstpsychologie. Van 1999 tot 2001 volgde zij de postacademische opleiding in de waarderingstheorie en de Zelf Konfrontatie Methode, waarvoor zij gecertificeerd is.

Vanaf 1989 is zij op verschillende posities in het onderwijs werkzaam geweest, zowel als docent als ook in de functie van materiaalontwikkelaar en begeleider van teams van leerkrachten. Zij heeft deel uitgemaakt van de redactie van School en Godsdienst. Zij is lid van de redactie van Narthex. Als buiten-promovenda heeft zij bij de Universiteit Utrecht gewerkt aan haar onderzoek.

De laatste jaren is zij als adviseur/begeleider verbonden aan de Utrechtse Adviesgroep voor Identiteit, Levensbeschouwing & Onderwijs. Daarnaast werkt zij als docent/studentbegeleider bij de Hogeschool Arnhem Nijmegen, locatie Pabo-Groenewoud.

