

Religious education in Dutch secondary schools

Societal challenges in the classroom

Abstract Religious education (RE) in the Netherlands has seen considerable changes over the past sixty years, which can mainly be attributed to (post)secularism and a focus on the self. Pupils' exposure to these societal tendencies is still underexplored, which is inefficient when it comes to the teachers' focus on their personal development. After focusing on the historical, media, and teachers' perspectives on RE, this thesis investigates how pupils experience RE. The data is collected by analyzing the past developments of RE, contemporary influencers, interviews with teachers, classroom observations, and surveys. These analyses show that pupils are unfamiliar with traditional narratives and that the ability of pupils to choose their own topics should be considered in new curriculums if teachers want to reach pupils with matters such as transcendental meaning, citizenship, communal values, and socialization. Even though a major shift from religion to *levensbeschouwing* ('worldview') is apparent, religion is not disappearing, but rather has acquired a different position.

Master thesis Religion, Conflict and Globalization 2022

Justin Spoor (S3294803)

Dr. Jelle O. Wiering

Prof. Dr. Todd H. Weir

Number of words (excl. appendices and bibliography): 19.948



rijksuniversiteit
 groningen

faculteit godgeleerdheid en
 godsdienstwetenschap

Table of contents

Introduction	1
<i>Relevance and problem analysis</i>	<i>1</i>
<i>Research questions and justification</i>	<i>3</i>
<i>Thesis outline</i>	<i>4</i>
Theoretical framework	5
<i>The secular</i>	<i>5</i>
<i>The postsecular</i>	<i>8</i>
<i>Worldview</i>	<i>9</i>
Methodology	11
Levensbeschouwing's frame of reference	14
<i>Historical context</i>	<i>14</i>
<i>Current context</i>	<i>16</i>
Chapter 1: From religious teaching to assembling personal worldviews.....	18
1.1 <i>Pillarization</i>	<i>18</i>
1.2 <i>A diversifying landscape</i>	<i>20</i>
1.3 <i>Individualism and depillarization.....</i>	<i>20</i>
1.4 <i>The term levensbeschouwing.....</i>	<i>21</i>
1.5 <i>Challenges of the 21st century</i>	<i>23</i>
Chapter 2: The negative stereotype of RE in Dutch media.....	26
2.1 <i>Portrayal in Dutch media</i>	<i>27</i>
2.2 <i>Problems with media portrayal.....</i>	<i>30</i>
2.3 <i>Analysis of media portrayal</i>	<i>34</i>
Chapter 3: Classroom perspectives on current religious education.....	36
3.1 <i>Pedagogical and didactic discussions</i>	<i>36</i>
3.2 <i>Interviews concerning the teachers' aims</i>	<i>39</i>
3.3 <i>Classroom observations.....</i>	<i>41</i>
3.4 <i>Survey results</i>	<i>43</i>
3.5 <i>Accounts by teachers on possible frictions.....</i>	<i>45</i>
Discussion.....	50
Conclusion.....	53
Bibliography	54
Appendix 1: Qualitative document analysis protocol and overview	i
Appendix 2: Transcriptions of RE in media (Dutch)	iii

<i>Tim Hofman BOOS, 1 september, 2016</i>	<i>iii</i>
<i>Zondag met Lubach, 18 september, 2016</i>	<i>xi</i>
<i>Tim Hofman Op1, 20 oktober, 2020</i>	<i>xvi</i>
<i>Marcel van Roosmalen NPO Radio, 10 november, 2020</i>	<i>xviii</i>
<i>Zondag met Lubach, 15 november, 2020</i>	<i>xix</i>
<i>Lale Gül WNL, 6 oktober, 2021</i>	<i>xxvi</i>
Appendix 3: Non-participant classroom observations (Dutch)	xxix
Appendix 4: Interview guide (Dutch)	lxii
Appendix 5: Survey results (Dutch)	lxiii

Introduction

Since 2017, the increasing majority of the Dutch population does not identify as religious,¹ and as of 2022, the Dutch population consists of more non-believers than believers.² Still, over 70% of pupils in primary and secondary schools were enlisted in *bijzonder onderwijs* ('special education,' a confessional educational institution).³ While a religious identification is thus slowly diminishing in the Netherlands, religious education (RE) remains present. In this research, the changing religious landscape of the Netherlands is investigated in order to propose new ways of looking at the content of RE. Especially the experiences of the Dutch youth will be studied, since that demographic group is part of the current and future social trends in the religious landscape of the Netherlands. Their view of religion, which represents these social trends, should be considered in the shaping of contemporary RE. Additionally, this research will contribute to discussions regarding the role of religious education in a (post)secular society. Namely, in a predominantly nonreligious society, religious education would seem to become less relevant. However, as will become clear, RE is currently more concerned with worldview than religion. Religious education, then, is not only important to convey cultural knowledge to pupils, but also to help them develop a personal view of life.

Relevance and problem analysis

This study is carried out since religious socialization is not a given anymore in the Netherlands, which Kees Hamers imputes on trends such as secularization and individualization. Still, he states, existential 'how' and 'why' questions remain important to individuals.⁴ Therefore, matters such as meaning-making and personal development are moved to the background, while they still deserve careful attention. By first focusing on the historical, outside and inside perspectives of the field of religious education, followed by the analysis of the view of pupils, RE can be given more attention. Moreover, new light can be shed on the challenges of pupils,

¹ "Meerderheid Nederlandse bevolking behoort niet tot religieuze groep," CBS, last modified 18 December, 2020, <https://www-cbs-nl.proxy-ub.rug.nl/nl-nl/nieuws/2020/51/meerderheid-nederlandse-bevolking-behoort-niet-tot-religieuze-groep>.

² "Ontkerkelijkheid leidt tot nieuwe verhoudingen in de samenleving," Sociaal en Cultureel Planbureau, last modified 24 March, 2022, <https://www-scp-nl.proxy-ub.rug.nl/actueel/nieuws/2022/03/24/ontkerkelijkheid-leidt-tot-nieuwe-verhoudingen-in-de-samenleving>.

³ "Ruim 70 procent leerlingen naar bijzonder onderwijs," CBS, last modified 22 September, 2022, <https://www-cbs-nl.proxy-ub.rug.nl/nl-nl/nieuws/2017/38/ruim-70-procent-leerlingen-naar-bijzonder-onderwijs>.

⁴ Kees Hamers, "Dialogisch schrijven. Een werkvorm bij de interlevensbeschouwelijke dialoog," in *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie: Leven en leren vanuit je wortels*, ed. Monique van Dijk-Groeneboer, et al. (Lervo, 2020), 429-430.

in combination with the changing religious landscape of the Netherlands and the endeavors of teachers. In this way, more insight can be gained into the improvement of RE.

The importance of this research rests on the significance of religious education. As Paul Vermeer, a sociologist of religion and religious education in the Netherlands, notes, RE has the aim to train pupils in both hermeneutic and critical reflective skills, in order to develop a personal and social identity. This would be pivotal for “a minimum level of cultural-normative integration.”⁵ In other words, Vermeer argues that pupils need the skills that are taught in religious education to achieve sufficient socialization. Furthermore, pupils’ view of RE is also relevant for debates regarding multiculturalism. Schools can be a place where pupils from different religious backgrounds meet each other.⁶ RE takes on different shapes and forms, as the way RE is taught in the Netherlands varies per school. Namely, while sometimes a Christian identity is dominant, in other cases it is only emphasized with attention to other religions as well. Engaging with other cultures is therefore one aspect of (inter)religious education.

In order to determine the way RE is constituted, not only the numbers of religious identifications in the Netherlands should be taken into account, but the experience of Dutch pupils on religion as well. The experience of the Dutch youth, as part of the Netherlands, is important because an interplay exists between their experience with RE and the religious landscape of the Netherlands. For example, the difference between being trained in certain religious doctrines during RE, or being encouraged to appreciate aspects of various religions, would probably have a significant impact on how those respective generations of pupils influence the religious landscape they grow up in.

On top of that, the mentioned skills and attention to identity form crucial components of the personal development of pupils. So, before concluding that RE is less relevant, research should be done to discover what the experience is of the next generations on this type of education.

This research aims to find out what the youth’s experiences are of religious education in order to explore how and if RE should be constituted in the current diverse religious landscape of the Netherlands. Also, conducting this research from a background of religious studies sheds new light on the problem of shaping RE, as religious studies uses approaches that have yet to be established in religious education. Namely, G.A. Wiegers and H. Kommers state

⁵ Paul Vermeer, “Religious Education and Socialization,” *Religious Education* 105, no. 1 (2010): 110.

⁶ Gerdien Bertram-Troost and Siebren Miedema, “Christian Education in the Netherlands,” in *Reaching for the Sky: Religious Education from Christian and Islamic Perspectives*, ed. Stella el Bouayadi-van de Wetering and Siebren Miedema, Currents of Encounter (Amsterdam: Rodopi, 2012), 155-159.

that scholars of religious studies are important for the current development and shaping of religious education in the Netherlands, since religious studies also focuses on non-Christian worldviews and makes sure no cultural us-them contrast is created. Furthermore, Wiegers and Kommers argue that matters such as globalization, migration, pluralization, and the role of religion in the public domain are pivotal for determining how RE should be shaped.⁷ Approaching these matters from the perspectives of religious studies might aid in the shaping of religious education.

Research questions and justification

This research builds on earlier work done by Stella El Bouayadi-van de Wetering et al. In *Reaching for the Sky*, they suggested that the pupils' view of religious education should be taken seriously, as they are the experts by experience. Moreover, they argue that pupils should be the pedagogical center of attention of teachers. In the same work, Bertram-Troost and Miedema concluded that there is a relation between the religious experience at home and the preference for spending time at school with pupils of the same religion. In earlier research, El Bouayadi-van de Wetering also found that Muslim pupils in the Netherlands experience conflicting norms and values when the home, Mosque and schools are compared. Lastly, in *Reaching for the Sky*, Wolfram Weisse found that pupils in countries who did not have experience with classes of religious education deemed RE an unnecessary school subject, but agreed with the importance of knowledge about religions.⁸

Subsequently, the remaining research question that will also be used for this thesis is the following: “What is the experience of the youth themselves of *godsdienst/levensbeschouwing* (‘religion/worldview,’ the general school course tied to RE)?”⁹ This question will be divided into five sub-questions, that each chapter in this thesis will be dedicated to. These questions are: (1) How has RE developed in the Netherlands since the ‘60s? (2) How is RE portrayed in current Dutch media? (3) What is the current aim of RE in the

⁷ G.A Wiegers and H. Kommers, “Godsdienstonderwijs En Godsdienstwetenschap: De Grondslagen Van De Meest Gebruikte Methoden Voor Het Vak Godsdienst/Levensbeschouwing in Het Voortgezet Onderwijs,” *Ntt Journal for Theology and the Study of Religion* 61, no. 4 (2007): 269-270, 280, <https://doi.org/10.5117/NTT2007.61.269.WIEG>.

⁸ Stella El Bouayadi-van de Wetering, Siebren Miedema, and Henk Vroom, “Introduction,” in *Reaching for the Sky: Religious Education from Christian and Islamic Perspectives*, ed. Stella el Bouayadi-van de Wetering and Siebren Miedema, Currents of Encounter (Amsterdam: Rodopi, 2012), 5-6, 8-9.

⁹ Stella El Bouayadi-van de Wetering, Siebren Miedema, and Henk Vroom, “Differences, Commonalities, and Questions for Further Research,” in *Reaching for the Sky: Religious Education from Christian and Islamic Perspectives*, ed. Stella el Bouayadi-van de Wetering and Siebren Miedema, Currents of Encounter (Amsterdam: Rodopi, 2012), 273.

Netherlands according to teachers? (4) How do confessional secondary school pupils view *levensbeschouwing*? And (5) what possible tensions exist between pupils and teachers in RE?

The second research question, concerning the media portrayal of religious education, does not only provide a broader context for the field of RE, but also sheds light on the discrepancy between the negative media portrayal of RE and its actual state of affairs. This mismatch of the media discourse and reality will be discussed in the second chapter and may be important to understand the view of pupils on religious education. Furthermore, the fallacies within this media portrayal are underexplored and arguably do not do justice to the developments RE has gone through.

Thesis outline

After the introduction, the theoretical framework of this thesis will be presented by briefly discussing (post)secular theory and linking that to *levensbeschouwing*. Thereafter, the methods that were used for this research will be outlined in the methodology. Subsequently, just before chapter 1, the context of *levensbeschouwing*, including its historical background and current situation, will be presented in a separate chapter.

The first chapter focuses on the question how religious education has developed in the Netherlands during the 20th century, especially with a focus on the 1960s. The second chapter focuses on the question how RE is portrayed in current Dutch media. The third chapter focuses on data (gathered through interviews, classroom observations, and surveys) regarding the current aim of religious education in the Netherlands according to teachers, how confessional secondary school pupils view *levensbeschouwing*, and what possible tensions exist between pupils and teachers in RE.

Finally, the discussion will contain an interpretation of the results of the research, its limitations, implications and suggestions for further research. Afterward, an answer is given in the conclusion to the question what the experience of the youth themselves is of *godsdiens/levensbeschouwing* and how are they influenced by their peers and modern media.

Theoretical framework

In order to put debates concerning religious education in a broader theoretical and societal context, academic concepts such as the secular and postsecular are helpful. After all, when addressing religion during RE, religion should be characterized and situated to make clear what it is and what role it plays in society. The Dutch society in particular then has a religious landscape that could be considered secular. On top of that, (post)secular theory should be taken into account when studying the concept of *levensbeschouwing* ('worldview'), because the introduction of that concept in the field of RE next to *godsdiens* ('religion,' but only those religions focused on deities) can then be better understood. Indeed, as a part of religious education, *levensbeschouwing* is taught in a societal context that is subject to (post)secular tendencies. More specifically, when learning about *levensbeschouwing*, pupils learn about the meaning of the self, the other and the world, often in relation to religion. This relation can change, but stays present, for example, due to peers with an immigration background or international conflicts with a religious undertone in the news.

Moreover, the way a personal *levensbeschouwing* is developed by pupils during RE and the manner of teaching about *levensbeschouwing* by teachers is bound to the currently occurring processes in the religious landscape they live in, which (post)secular theory might shed important light on. Pupils are raised in a society that predominantly consists of non-believers. The way this alleged secular society (allegedly, because the connotation of secular could imply a total absence of religious connections, which is not the case) shapes the norms and values that pupils hold is determinative for who these pupils are and what form their relation to religion will take. Moreover, religion has not disappeared and, as will become clear in the first chapter, is still used for the development of worldviews. But the exact manner in which religion is used and will be used by pupils in the alleged (post)secular society of today remains unclear. Therefore, those theories will be discussed in this section of the thesis.

The secular

In *The Sacred Canopy* (1967), Peter Berger posed a thesis regarding the secularization of Europe. He characterized the term as an ideological concept, which equated to the liberation of religion. Circles within traditional churches would rather phrase this phenomenon differently, as they regret secularization because it would make religion slip away. Berger described their discursive phrasing as de-Christianization and paganization. Berger himself rather focused on the empirical aspects of secularization, such as the prevalence of religious institutions and

symbols in society and culture,¹⁰ without taking a stance in the debate on whether secularization is positive or negative.¹¹

In the institutional sphere, this definition is characterized by the separation between church and state, the dispossession of land owned by churches, or – and particularly relevant for this thesis – the disappearance of ecclesiastical authority from education. By the removal of symbols, Berger referred to the disappearance of religious aspects in art, philosophy, literature, and in science.¹² In a more concrete context such as that of RE, this would mean that the church no longer has a say in education, which is the case with some nuance. For example, during major Christian events such as Easter, visits to churches are sometimes still conducted by Dutch schools, but the church itself has no authority over the presence of attendees.

Karel Dobbelaere added to this theory by differentiating three levels of secularization: macro (societal), meso (subsystem) and micro (individual). He first states that, on the macro level, modern society is divided into subsystems such as economy, politics, science, and religion through a process of functional differentiation. These subsystems consider themselves autonomous and free from religious doctrine. On the meso level, a religious market emerged through a process of pluralization within the subsystem of religion. Even new religions became popular during this process, but a general shift in religion was showing: a worldly orientation, instead of a focus on transcendence. Lastly, on the micro level, as a consequence of the religious market, individualization, and loss of church authority, individuals began mixing and constructing their own composition of religious values.¹³

This last notion is pertinent to this thesis, as the personal construction of a set of religious values ties into the way a *levensbeschouwing* is constructed. Not only that, but Dobbelaere argues that this manner of constructing is due to the religious market, individualization, and loss of church authority. The latter two phenomena in particular are also present in the religious landscape of the Netherlands, as will become clear in chapter 1. Dobbelaere's theory thus gives a possible understanding of how a *levensbeschouwing* can consist of various religious elements and which societal processes were necessary for individuals to construct a *levensbeschouwing*.

On the contrary, José Casanova posed a different thesis and refuted Berger's. He argued that religion is deprivatizing. By deprivatization, he meant that religious traditions are not

¹⁰ Peter L. Berger, *The Sacred Canopy: Elements of a Sociological Theory of Religion* (New York: Open Road Media, 2011), 201.

¹¹ *Ibid.*, 198-200.

¹² *Ibid.*

¹³ Karel Dobbelaere, "Towards an Integrated Perspective of the Processes Related to the Descriptive Concept of Secularization," *Sociology of Religion* 60, no. 3 (1999): 230-239.

accepting the small societal part that they are said to have according to the abovementioned theories. Namely, the legitimacy and autonomy of politics and the economy are again challenged by religious agents according to Casanova. Moreover, religious institutions would try to interfere in private and public morality.¹⁴ One example of this is the emergence of evangelical Protestantism in the 1980s in America, which makes Casanova ask why it occurred there and why then, and what the implications are of a sudden religious fundamentalism in a modern society.¹⁵ He argued that the movement emerged out of a defensive reaction, a proactive offensive (both either to protect or restore a certain way of life), a counterrevolutionary need to nationally reinstall Christian morality, or just as an involvement in the public affairs.¹⁶

Arguments further building on these theories come from Talal Asad, who sees secularism as a political doctrine. Furthermore, in *Formations of the Secular*, he states that secularism is more than simply the separation of church and state, as it actually transforms ideas about concepts such as religion, ethics and politics. Asad ties this process, with reference to Charles Taylor, to the emergence of the modern nation-state. By this, Taylor appeals to the state as a common ground that is independent of religion.¹⁷ Asad also explains that the secular as a concept is prior to the doctrine of secularism. By this, he means that the secular is a formation that was constructed over time by various concepts, practices and appreciations.¹⁸ Moreover, he states that, with reference to Max Weber, the experience of disenchantment (that is, the disappearance of myth and magic) itself, instead of actual disenchantment, is a key characteristic of modernity.¹⁹ Furthermore, Asad presents ‘an anthropology of secularism,’ which poses new questions for an alleged secular world, such as how different attitudes to the human body vary in certain ways of life, or how human practices and doctrines are defined in legislation, or how new stances to life support or oppose the idea of secularism.²⁰

Still, another dimension of secularism that has been overlooked is cultural secularism; or the ways that a politically-oriented doctrine like secularism is embedded in various levels of a society’s culture. Especially in the case of this thesis, such a phenomenon is relevant to this study, as it directly connects to the religious landscape which RE is part of. Even though much more literature on the secular has surfaced (as a response to Asad), the focus will now be shifted

¹⁴ José Casanova, *Public Religions in the Modern World* (Chicago: University of Chicago Press, 1994), 5.

¹⁵ *Ibid.*, 135.

¹⁶ *Ibid.*, 157.

¹⁷ Talal Asad, *Formations of the Secular: Christianity, Islam, Modernity. Cultural Memory in the Present*, (Stanford, CA: Stanford University Press, 2020), 1-2.

¹⁸ *Ibid.*, 16.

¹⁹ *Ibid.*, 13-14.

²⁰ *Ibid.*, 17.

to the Dutch context in particular. In this way, the theoretical context of this thesis will be more specified. Namely, Jelle Wiering distinguishes political and cultural secularism. The former is what has been discussed up until now, while the latter rather focuses on the experiences of individuals of secularism at the bottom of society.²¹ Cultural secularism would be visible in the Netherlands, as illustrated by Wiering. In his research, while attending certain Buddhist rituals in the Netherlands, he noticed that practitioners referred to parts of their own rituals as ‘weird.’²² In answering why these practitioners would dismiss their ritualistic aspects as such, Wiering suggested that they use a coping mechanism in order to deal with a secular society.²³

Secularism, as it is presented above, might thus play an important role in today’s society. However, before linking secular theory to religious education, and more specifically to *levensbeschouwing*, another theoretical perspective within this field should be presented. Namely, postsecular theory, more or less a continuation of the abovementioned discussion, should be considered as an explanatory model. After all, why has religion still not been discarded altogether? How can religion still be intertwined with major global events such as the Russian invasion of Ukraine? And why is 70% of pupils in primary and secondary schools still enlisted in confessional schools? Especially when studying the field of RE in the Netherlands, both secular and postsecular theory are pivotal for understanding how religion is dealt with in education, in combination with the deliberate focus on *levensbeschouwing* as something without a traditional religious foundation. Even more so, the question should be asked what the implications are of the tendency where people assemble a *levensbeschouwing* while still making use of religious values. Does the term secular still cover this tendency, or is the phenomenon of *levensbeschouwing* something outside of the scope of secular theory?

The postsecular

Jürgen Habermas doubts whether the relevance of religion has diminished, and questions whether modernization should be causally linked to the disappearance of religion. He acknowledges that functional social systems have differentiated and that faith has been moved to the private domain. However, with reference to Casanova, Habermas also sees that religion has not lost influence or relevance, not in the private domain, nor the public. More specifically, Habermas attributed the abovementioned change in consciousness to three stimuli: (1) global

²¹ Jelle Wiering, “‘Others Think I Am Airy-Fairy’: Practicing Navayana Buddhism in a Dutch Secular Climate,” *Contemporary Buddhism* 17, no. 2 (2016): 373, <https://doi.org/10.1080/14639947.2016.1234751>.

²² *Ibid.*, 376, 378, 384.

²³ *Ibid.*, 385-386.

conflicts with a religious motive, (2) religious organizations gaining political influence in secular societies, and (3) immigrants with traditional religious backgrounds.²⁴ In other words, the basis of secular theory concerning differentiation and privatization can be acknowledged, but the alleged diminishing process of religion is not just exaggerated, but also pointing in the wrong direction.

Postsecular theory thus aims to shed new light on debates regarding the secular. Namely, a truly secular society does not exist and societal tendencies rather point in the opposite direction. Still, religion does not have the same shape as a century ago, but it has not diminished either. Rather, it has changed its form through processes of differentiation and privatization, and sometimes even takes shape outside of those processes. On top of that, secular theory itself already referred to the persistent societal role of religion, which, in retrospect, might have been an implicit acknowledgment of postsecular theory, but with a different perception. In any case, the rate at which pupils of RE in the religious landscape of the Netherlands are influenced by religion is still speculative. However, (post)secular theory does provide a framework that could explain how religion might still be able to influence them. Namely, through global conflicts, religious organizations, diversity, and a new way of looking at what religion is (even though some may consider religion to be ‘weird’), pupils might more often than not be confronted with religion.

The manners presented in (post)secular theory in which religion still influences individuals, impact the way worldviews are shaped. Instead of adopting a worldview from a certain tradition, individuals assemble it by using values they come across when being confronted by international conflicts with a religious undertone, religious organizations, or the other with a religious background. These types of worldviews have become part of the personal development of pupils during *godsdiens/levensbeschouwing*, the general course of religious education. In this way, it becomes clear how the theorized societal processes mentioned above might be causally linked to the construction of a worldview, which will be elaborated on below.

Worldview

As a core subject matter of RE, it should be asked how worldview relates to religion. Even though a worldview could consist of solely secular ideas, while religion is not even used as an inspirational source, those ideas are still concerned with a view of religion. In other words, if religion is not actively used for the construction of a worldview, then how will it be used?

²⁴ Jürgen Habermas, “Notes on Post-Secular Society,” *New Perspectives Quarterly* 25, no. 4 (2008): 19–21.

Indeed, this way of looking at religion is based on its societal position, which was also discussed in the theories above.

Connecting the abovementioned theories to *levensbeschouwing*, it has to be understood that *levensbeschouwing* is part of religious education. In turn, RE is part of educational institutions within a society that may be subject to the processes posed in (post)secular theory. Namely, as Dobbelaere mentioned, individuals in today's society create an assemblage of religious values to construct their own composition. How a worldview is shaped is thus explained by secular theory. Consequently, this example of privatization of religion is not only key to secular theory, but to *levensbeschouwing* as well. On top of that, if a deprivatization of religion is occurring, the construction of a worldview during religious education also becomes, in part, important for recognizing (religious) values in the public domain. Moreover, the counterpart of *levensbeschouwing* in RE, *godsdiens*t, is subject to societal change with regard to the role of religion. (Post)secular theory thus provides a way to identify the role of religion in the context that RE is concerned with.

With reference to Miedema's notion, throughout this research, the youth's experiences of religious education will be studied in a setting where their personal development of a worldview is given attention. The landscape that these pupils live in is characterized by individuals who do not identify as religious, but assumingly have a worldview. Also, this landscape should be viewed in light of the abovementioned theories regarding (post)secularity. On top of that, it should be realized that the combination of *godsdiens*t and *levensbeschouwing* in the educational context is presented to them after a long historical struggle, which will be elaborated on in chapter 1. In other words, the attention to the personal development of pupils' worldviews during RE is sensitive to societal tendencies.

When referring to religious education in the Netherlands, teaching and learning about and from worldviews is meant. Worldview itself should be understood as a life system through which meaning is formed for all aspects of reality such as philosophy, literature, friendship, and parenthood. The development of such a worldview constitutes several aspects, one of which is *Bildung*, a German concept that refers to the transferal of important traditions, in order for pupils to develop themselves culturally and intellectually toward an improved form of humanity.²⁵ In short, a worldview is one's view of life, which can mentally enhance individuals who, therefore, are taught about *levensbeschouwing* during RE.

²⁵ Jos de Pater, "Lesmethodes: geschiktheid en bruikbaarheid," in *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie: Leven en leren vanuit je wortels*, ed. Monique van Dijk-Groeneboer, et al. (Lervo, 2020), 371.

Methodology

Throughout this research, several methods have been used to collect and analyze data. Most empirical data has been gathered through an internship at a secondary school, CSG Comenius Mariënborg in Leeuwarden, which identifies itself as Christian and open. This internship was aimed at strengthening the position of the school's identity and also included classroom observations, surveys with pupils, and interviews with teachers of RE. Since the data that surfaced is both qualitative and quantitative, a mixed methods approach was used during the research. To be more specific, this method is sequential, meaning that qualitative and quantitative data have been used alternately to function exploratory and explanatory respectively. This data shows overlap with my own observations. Furthermore, the data has been integrated contiguously, meaning that analyses are more or less kept separately (per chapter) and are brought together in a final discussion section at the end of the thesis.

In order to find out what the experience is of the youth of religious education and how they are influenced by their peers, 19 non-participant classroom observations have been conducted during courses of RE (see Appendix 3). 'Non-participant' means that I tried to stay as invisible as possible while observing (for example, by sitting in the back of the classroom). This was not always achievable, as pupils did notice me and sometimes even asked questions. However, in most cases, in-class interactions occurred between the pupils themselves or between the pupils and the teacher. Still, these observations are my own. Even though I aimed for objectivity, these observations are inevitably subject to subjective bias. This means I collected data by noting down the interactions that I could observe and interpreting it later. Other than interactions, the focus during the observations was on body language and the social setting, as recommended by Monique Hennink et al.²⁶ The classes that were observed range from 3rd grade to 5th grade and are in various levels of education.

On top of that, surveys were used to collect quantitative data about the pupils' experiences (see Appendix 5). They were asked to fill in the questions during a RE course. The possible answers were 'strongly agree,' 'agree,' 'neutral,' 'disagree' and 'strongly disagree.' In total, 115 pupils took part in these surveys. In the case of some questions, however, only 110 answers were received. The pupils are enrolled in different levels of education and range from second to fifth grade. The different levels of education are called Havo (Senior general

²⁶ Monique Hennink, Inge Hutter, Ajay Bailey, *Qualitative research methods* (London: Sage Publications, 2015), 173-175.

secondary education) and VWO (Pre-university education). In order to ensure the efficiency of the research, sufficient saturation was important while using these surveys. Saturation is reached as soon as the collected data starts repeating itself, which means that not all pupils at the school had to complete the survey. Subsequently, using more participants adds nothing to the data.²⁷ First graders, however, were not approached, as RE was considered too new for that group. Furthermore, two classes (instead of one, as was done with every other group) of 4th grade Havo were approached, since that pool had the highest number of pupils.

The aim of religious education according to teachers and possible tensions between them and pupils have been investigated through semi-structured interviews. This way of collecting data is most efficient, since it can uncover people's beliefs, motivations, experiences, feelings, etc.²⁸ Four teachers of RE were interviewed for this research. For the sake of their privacy, the transcriptions of the interviews are not included in this thesis and pseudonyms are used. Furthermore, this data has been complemented by literature regarding the (changes in the) curriculum of RE. In this way, the findings are not only compared to inductive concepts, but also deductive concepts. This type of literature consists of articles in *Narhex*, a journal dedicated to *levensbeschouwing* and education, and sources of LERVO (*Levensbeschouwing en Religie in het Voortgezet Onderwijs*), a Dutch collaboration dedicated to the development of *levensbeschouwing* and education. The perspectives of teachers illustrate the climate in which RE exists, which should be kept in mind when analyzing the views of pupils, as they too are part of the same climate.

The portrayal of religious education in Dutch media has been studied based on qualitative document analysis. David L. Altheide and Christopher J. Schneider present a systematic overview of how this analysis can be structured. They suggest several appropriate documents should be picked for the analysis, a research protocol (a list of questions, items, categories, or variables) should be built,²⁹ more documents should be added, the data should be extracted by using the protocol, and a midpoint analysis should be executed. Finally, Altheide and Schneider suggest that the protocol should be refined, the data should be coded, the extracted variables should be compared and summarized, and the findings should be integrated into a final report.³⁰ In this thesis, transcripts of podcasts, talk shows, and interviews done by others are used as qualitative documents (see Appendix 1). These media sources feature Dutch

²⁷ Hennink, et al., *Qualitative research methods*, 88.

²⁸ *Ibid.*, 110.

²⁹ David L. Altheide and Christopher J. Schneider, *Qualitative Media Analysis*. Second Edition (London: SAGE Publications, Ltd.2013), 45, <https://dx.doi.org/10.4135/9781452270043>.

³⁰ *Ibid.*, 22.

influencers such as Tim Hofman, Arjen Lubach, Lale Gül and Marcel van Roosmalen. These influencers in particular were chosen because of their outspoken references to religious education. By using SketchEngine,³¹ the qualitative documents were scanned for keywords, along with their collocations in the text, and analyzed in accordance with Altheide and Schneider's suggestions.

The limitations of the research should also be clear. Namely, only one secondary school has been visited to collect empirical data. This means that more schools can be researched to confirm the presented results. Also, this research was concerned with RE institutions that identify themselves as Christian and open. RE in other institutions, such as Islamic, Reformed, Jewish, and Waldorf schools, might hold different views than those presented in this thesis, but those institutions are a minority in the Netherlands. Another remark is that some pupils had some minor difficulties with the surveys, as some words were unfamiliar to them. While a quick explanation solves this issue, in further research this problem can be avoided by simplifying the used survey questions.

Lastly, this research is independent and is free from any financial support, as it is part of the scientific purposes of the University of Groningen and the faculty of Theology and Religious Studies. Observed participants were asked for permission before the observation commenced and they are kept anonymous. On top of that, secondary school pupils were observed with the permission of the relevant institution.

³¹ Adam Kilgarriff, et al., "The Sketch Engine: ten years on," *Lexicography* 1, no. 1 (July 2014): 7-36, <http://www.sketchengine.eu>.

Levensbeschouwing's frame of reference

Addressing religious education in the Netherlands means addressing *godsdiens/levensbeschouwing*, because confessional educational institutions ('special' schools) put the teachings concerning religion in that secondary school course. Public schools, as opposed to special schools, do not always offer *godsdiens/levensbeschouwing*. Especially the concept of *levensbeschouwing* will receive attention throughout this thesis, because this aspect of RE is relatively new in comparison to religion, and is debated about concerning what its contents actually should be and how it should be approached by teachers. As will become clear in this chapter, these debates have a two centuries-long history, but only entered the educational domain a century ago. This historical context is pertinent to this thesis, because it provides an understanding of how *levensbeschouwing* entered religious education, which challenges RE has overcome and how it ended up with its current challenges. Firstly, the historical context of *levensbeschouwing* will be presented. Hereafter, its current context will be explained.

Historical context

The Dutch term *levensbeschouwing* is preceded by its German predecessor, *Weltanschauung*, which was coined by Immanuel Kant in his 1790 work *Critique of Judgment*. In Kant's work, *Weltanschauung* would initially mean the sensual perception of the world, but its meaning evolved into the intellectual conception of reality and was adopted throughout Europe as such.³² Kant thus may have coined *Weltanschauung*, but its meaning was actually rather basic: a sensual perception only refers to our way of viewing the world through hearing, seeing, feeling, etc. Only later, *Weltanschauung* was filled in by others to mean something more complex.

Subsequently, Søren Kierkegaard (1813-1855) used a similar term, namely, 'lifeview.' Kierkegaard would rather use this term over worldview, because he considered lifeview as more transubstantiationist.³³ More specifically, lifeview is created by the experience of life and can take a humanistic or religious form.³⁴ Moreover, Kierkegaard viewed lifeview as crucial for philosophy, literature, friendship, parenthood, and most importantly for this research,

³² David K. Naugle, *Worldview: The History of a Concept* (Grand Rapids, Mich.: W.B. Eerdmans Pub, 2002), 58-59.

³³ Vincent A. McCarthy, *The Phenomenology of Moods in Kierkegaard* (The Hague and Boston: Martinus Nijhoff, 1978), 145.

³⁴ Naugle, *Worldview*, 76.

education.³⁵ Lifeview is thus a sophisticated state which is acquired through life experiences. It is also a certain view of the world, but not one that is necessarily culturally embedded.

Following the trend of worldview, the Dutch journalist, politician, educator, and theologian Abraham Kuyper (1837-1920) picked up the concept (sometimes referring to it as a life-system and pointing out the difficulty of translating *Weltanschauung* into English).³⁶ He maintained that a worldview, just as Christianity, was associated with God, the world and fundamental life questions. Even more so, a worldview would be a universal view of reality. Kuyper thus viewed Calvinism, the denomination he adhered to, as a *Weltanschauung*.³⁷ In this way, he already showed how religion and worldview could be entangled. Moreover, Kuyper's idea of a worldview is rather systematic and explains how meaning is developed. Religion then can be an example of a worldview, but any other system of thought can be so as well.

Still, why is *levensbeschouwing* (literally 'lifeview') nowadays used in the Netherlands and not *Weltanschauung* (literally 'worldview')? As argued by Kierkegaard and Kuyper, the emphases on either life or the world are distinguished by individual experience and systematic ways of thought respectively. This difference is pertinent to this thesis, since it explains the essence of *levensbeschouwing*. An example where a clear choice is made to use *levensbeschouwing* instead of *Weltanschauung* is found in the work of the Dutch theologian Allard Pierson, a participant of the Réveil (a European revival movement of Reformed thinking during the 19th century). Namely, in his work *Eene Levensbeschouwing* ('A Worldview'), he stated that a worldview should be based on life experience, by which he meant impressions that life leaves behind in our thoughts and feelings. Pierson also noted that these thoughts and feelings are inseparable from reason.³⁸ In other words, Pierson understood worldview as a phenomenon that occurred between the individual human mind and life. By specifically referring to this relationship with life, instead of the world, it would only be logical to define the concept as *levensbeschouwing*.

These developments regarding worldview occurred during a Dutch period called the *Schoolstrijd* ('school struggle'), which lasted from 1860 until 1920. Prior to 1920, religious education was not funded by the government, which caused several outrages and eventually resulted in equal funding for both public and religious schools. Still, *levensbeschouwing* was

³⁵ Ibid., 81.

³⁶ Ibid., 18.

³⁷ R. D. Henderson, "How Abraham Kuyper Became a Kuyperian," *Christian Scholars Review* 22 (1992): 35.

³⁸ Allard Pierson, *Eene Levensbeschouwing* (Haarlem: Tjeenk Willink, 1878), 2, <http://books.google.com/books?vid=KBNL:KBNLB130111997>.

not taught in 1920. Namely, the 20th century was a period of pillarization, characterized by one worldview for the family, church and school of certain groups. For Catholics, this meant that education in general was systematically tied to religious orders and taught by brothers and sisters,³⁹ who made use of Catechesis.⁴⁰ For Protestants, this meant that pastors and priests used to teach in RE. Religious education, therefore, was a fortification of certain doctrines, which were tied to home and the church.⁴¹ After the 1960s, this image shifted with the eventual establishment of *levensbeschouwing* in RE, which will be elaborated on in chapter 1. A political struggle was thus necessary for religious education to become standardized in the Netherlands, while the aspect of *levensbeschouwing*, which nowadays is a core element of RE, was only embraced after several decades.

Current context

Currently, religious education has different names in the Netherlands. Most commonly, this secondary school course is called *godsdiens/levensbeschouwing* ('religion/worldview'), or some similar variant. For example, in his 2017 article, Siebren Miedema would rather call RE 'worldview education,' which religion is then a subject of. By paying attention to the development of the personal worldviews of pupils, he emphasizes that this type of education should focus on teaching and learning both about and from worldviews. Furthermore, Miedema prefers the term worldview because it would avoid exclusivism and secularist approaches opposing religion and religious education.⁴² The different names for courses of RE are characteristic of the heterogeneous approaches that are used by teachers. Still, a major pedagogical shift, in comparison to the period before 1960, is clear. Namely, as will become clear in the following chapters, a focus on the personal development of individual worldviews is often a common ground for many teachers.

Schools that have established a religious identity (in any way they define that) do so by making use of article 23 of the Dutch Constitution, which secures the right to provide religious education. However, concerning the earlier mentioned secularization and individualization,

³⁹ Jan Marten Praamsma, "Korte geschiedenis van het schoolvak godsdiens/levensbeschouwing," in *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie: Leven en leren vanuit je wortels*, ed. Monique van Dijk-Groeneboer, et al. (Lervo, 2020), 89.

⁴⁰ "Van catechese naar godsdiens/levensbeschouwing," *Levensbeschouwing Ontwikkelen*, Jef de Schepper, accessed June 7, 2022, http://levensbeschouwingontwikkelen.nl/resources/teksten/van_catechese_naar_godsdiens-levensbeschouwing.pdf.

⁴¹ Praamsma, "Korte geschiedenis van het schoolvak godsdiens/levensbeschouwing," 90

⁴² Siebren Miedema, "The Concept and Conceptions of Interfaith Education with Neighbour Concepts," in *Interfaith Education for All: Theoretical Perspectives and Best Practices for Transformative Action*, ed. Duncan R. Wielzen and Ina ter Avest (Rotterdam: Sense, 2017), <https://doi.org/10.1007/978-94-6351-170-4>, 27.

article 23 has come under attack by certain groups who oppose this law. Opponents appeal to the prohibition of discrimination, since they believe that RE stands in contrast with the acceptance of non-Christian identities. While article 23 is not the main topic of debate within this thesis, it should be kept in mind that without this law, special schools might not exist anymore, which would minimize the position of *godsdiens/levensbeschouwing*. For that reason, discussions about the invocation of article 23 are pertinent to this thesis. Religious education in general is thus criticized by some parties, which is a motivator to reevaluate its position.

The part of this field that is being discussed throughout this thesis rather focuses on didactics, but especially with attention to the experiences of pupils. Within *Narhex* and by the *Expertisecentrum Levensbeschouwing en Religie in het Voortgezet Onderwijs*, or *LERVO* (Expertise Center Worldview and Religion in Secondary Education),⁴³ plans for a curriculum of religious education are being published, which will therefore be used throughout this study. These plans, which are being developed from 2019, also indicate a new phase of RE, as LERVO wants to strengthen its position. The field of RE is thus relatively recently captured in a large-scale process of national renewal.

In sum, *levensbeschouwing* has a long history in which its meaning and connotations were slightly altered throughout time. Moreover, before it could make an entrance into education, *levensbeschouwing* had to undergo a development characterized by a political struggle and a pedagogical shift. Nowadays, these developments can be used as the foundation for further improvement of RE. *Levensbeschouwing* in particular, as a relatively new term when compared to *godsdiens*, has to be understood in relation to religion. Especially in the current predominantly nonreligious landscape that RE is part of, *levensbeschouwing* has taken a wholly different position than a century ago. Still, during this development, *levensbeschouwing*'s relation to religion remained, but was altered. This development, with an emphasis on the 20th century, will be discussed in chapter 1. Currently, *levensbeschouwing* has become a core element of religious education, but religious education has also come under attack. Consequently, RE, and *levensbeschouwing* with it, are again subject to change. These changes should also be viewed in light of (post)secular theory.

⁴³ "Expertisecentrum," LERVO, accessed 23 March, 2022, <https://expertisecentrumlervo.nl>.

Chapter 1: From religious teaching to assembling personal worldviews

*In most Western countries, children are no longer memorising questions and answers from Christian catechisms, but looking for their own answers to their own questions.*⁴⁴

As of 1920, public schools and Christian schools in the Netherlands receive equal state financing. This year marked the end of a long political debate which is known as the School Struggle. A few decades later, in 1945, only 27% of Dutch children did not attend Christian schools.⁴⁵ This number has barely changed, since 70% of Dutch children still attended confessional schools in 2017.⁴⁶ Still, the numbers of religious affiliation did change drastically, as only 15% of the Dutch population would not have affiliated with any religion shortly after the Second World War, while this was 54% in 2019.⁴⁷

In this chapter, it is examined how this decrease in religious affiliation has impacted religious education over the past decades. RE would have become detached from grand narratives and Christian doctrines. In this way, through a process of secularization since the 1960s, religious education started to change.⁴⁸ The question arises what the loss of church authority meant for the worldviews of pupils. Also, what happened to *godsdienst* in a secularized landscape and how did pedagogues and teachers adapt their approaches to teaching?

This chapter is thus important to understand the historical background of the field of religious education. On top of that, in order to understand the experience of the youth with RE, it is pivotal to gain insight into its development – what it was, has been and what it has become – as it aspires to take into account the relevant societal trends in the religious landscape that RE is strongly related to. Finally, the insights rendered in this chapter also provide a contextual foundation for the perspectives of teachers and media which are presented in later chapters.

1.1 Pillarization

The postwar religious landscape of the Netherlands was captured in the so-called pillarization, which divided pupils into separated educational institutions based on their religious

⁴⁴ Vincent Stolk, Bert Gasenbeek, and Wiel Veugelers, “The Secularisation of Religious Education: Humanism, Religion and Worldview Education in the Netherlands in the 1960s,” *Journal of Beliefs & Values* 37, no. 2 (2016): 186; Stolk is not specifically clear about the term “Western,” but later in his article he refers to North-Western Europa as the context he is interested in.

⁴⁵ *Ibid.*, 189-190.

⁴⁶ “Ruim 70 procent leerlingen naar bijzonder onderwijs,” CBS.

⁴⁷ Stolk, “The secularisation of religious education,” 189; “Meerderheid Nederlandse bevolking behoort niet tot religieuze groep,” CBS.

⁴⁸ *Ibid.*, 186.

background. As stated, in 1945, 27% of Dutch children did not attend Christian schools, which, in turn, meant that 73% went to Protestant or Catholic schools.⁴⁹ During the following years, this number did not change. The popularity of confessional institutions stagnated, because, as Bram Mellink states, these schools failed to attract more pupils.⁵⁰ The problem with this is that it hindered the spreading of the Gospel, but also that society became stuck in static ‘pillars’ which separated Protestants, Catholics and the nonreligious. This separation hardened as Protestants viewed Catholics as superstitious, while Catholics viewed Protestants as heretics.⁵¹

By all pillars in postwar society, as Stolk et al. point out, morality was addressed as a major issue in the Netherlands. Therefore, the Dutch Reformed Church insisted on religious teaching for all children. However, mandatory religious education was objected to by Dutch humanists. They referred to the 15% of the population that did not consist of churchgoers. A better alternative for mandatory RE that was influenced by the church would be undogmatic and humanistic moral education. These humanists, gathered in the *Humanistisch Verbond*, became so popular during the 1960s to have accounted for 12.000-16.000 members. They were even considered the representatives of the secular Dutch people. The humanists had two aims: fighting the absence of morality (held by secular people) and having equality between secular and Christian people. This absence of morality would have been caused by secularization, massification, industrialization and individualization. Similarly, like the Christians, the humanists thus wanted people to be able to face and reject communism and materialism.⁵²

Already, two worldviews were clearly separated in the 1960s: Christian and non-Christian. The non-Christian worldview, then often represented by humanists, did also encompass morality and the ability to counter ideologies such as communism. The non-Christian worldview became increasingly popular during the two decades after 1960. Church attendance and membership were diminished to 30% of the population by 1980. Moreover, people without a religion made up 25% of the population. Since increasingly fewer people associated with Christianity, Christian religious education became unfitting to children of the next generations. The worldviews in schools became pluralistic, instead of only Christian. N.F. Noordam, a professor of education in Groningen, even started the secularization of RE by rather

⁴⁹ Bram Mellink, “Having faith: Religious optimism in Dutch parochial schools during the 1960s as a case for secularisation,” *Paedagogica Historica*, 49, no. 1 (2013): 144, <http://dx.doi.org/10.1080/00309230.2012.744069>.

⁵⁰ Ibid.

⁵¹ Ibid.

⁵² Stolk, “The secularisation of religious education,” 188-189.

focusing on the formal aspect of religion and putting religious phenomena in their socio-historical context.⁵³

1.2 A diversifying landscape

Christianity thus became something that was taught about as a phenomenon, instead of a doctrine that pupils had to live by. This is exemplified by a school book written by Ben van Gelder in 1968, *Pathfinding in the Colourful World of Believing and Thinking*, which was even popularized by a new school law. Van Gelder emphasized the diversity of religions and, in doing so, shifted away from Biblical stories and doctrine. This example is an indication of how religious education changed in accordance with the changes in the religious landscape. On top of that, an alternative to RE was also formed, namely, humanistic ethical education. This type of education was acknowledged in the school law of 1963, which changed the religious landscape of the Netherlands, then mainly consisting of both Christianity and humanism.⁵⁴

Not only did the changing religious landscape influence the change of religious education, but the changes in theology did so as well. Stolk et al. call John Robinson's *Honest to God* (1963) even a watershed in theology. In summary, it would have sparked a Christianity that was less doctrinal and more liberal. Also, it rather focused on mankind itself, rather than on God or the Bible. This liberal theology also became popular, with some resistance, in the Netherlands. RE there became less bibliocentric and more focused on the development of the pupil.⁵⁵

This child-centered form of religious education was also encouraged by new changes in pedagogy. While early pedagogy in the Netherlands was based on religion, after the Second World War this changed. New pedagogy aimed to become independent of worldviews, more scientific and detached from religious foundations. In the 1960s, this new type of pedagogy became dominant.⁵⁶ Pedagogy, as an important basis of education, was thus secularized. Even more so, by the new emphasis on the pupil, a new trend was signified: individualism.

1.3 Individualism and depillarization

This new focus on the pupil, or rather on the individual, also became popular in the debates about the pillarization. Namely, the 1960s saw a breakthrough for the separation of society that

⁵³ Ibid., 190-191.

⁵⁴ Ibid., 191-192.

⁵⁵ Ibid., 192-193.

⁵⁶ Ibid., 195.

the pillarization had caused. A group of moderate Protestants viewed the pillars as an obstacle to developing a profound religious life. It was the beginning of the depillarization. They aimed to make religion personal in order to revive religious lives. Later, Protestants and Catholics alike, as a counter to the stagnation that the pillarization had caused, emphasized their focus on individual belief.⁵⁷

This individual turn made people look more critically at their belief and its influence on their lives. Also, it made people look at the lives of other individuals. Mellink even states that people began to interact with each other in a Christian way, which was characterized by inclusive thinking. Namely, the well-being of others became connected with the well-being of the self. This approach to Christianity was also picked up in RE, where inclusiveness was translated into issues over inequality, stewardship and discrimination.⁵⁸

From the 1970s and onwards, secularization, individualization, pluralization, multiculturalization, and detraditionalization were highly influential tendencies in education. Schools had to be identified as open, meaning accepting different worldviews if they wanted to attract parents who were looking for a fitting education for their children. Still, sense-making remained important to teachers, parents and pupils, but it was no longer sought after in religion. Rather, people began shaping their own worldviews, based on other sources such as television programs, magazines, books, film, theater, literature, art, and later the internet. Traditions also remained a source for sense-making, but it was not taken for granted.⁵⁹ Still, schools with a Christian foundation (Protestant or Catholic) remained dominant, with a slight increase in other types of education such as Islamic, Reformed, Jewish, and Waldorf schools, while the number of pupils in public school barely changed.⁶⁰ Moreover, traditions from other cultures were also used for the ‘assemblage’ of a worldview. Thus, the depillarization and the wider scope to look at sources for a worldview led to a reconstruction of RE.⁶¹

1.4 The term *levensbeschouwing*

Finally, the 1980s heralded the term *levensbeschouwing* (worldview) as a new name for religious education. Before this rather radical name change, RE was known as *godsdiens* (religion). The term *godsdiens*, however, could no longer represent the course that was taught,

⁵⁷ Mellink, “Having faith,” 144-146.

⁵⁸ Ibid., 146-147.

⁵⁹ André Mulder and Bas van den Berg, *Learning for Life: An Imaginative Approach to Worldview Education in the Context of Diversity* (Eugene, Oregon: Wipf & Stock, 2019), 15-16.

⁶⁰ “Ruim 70 procent leerlingen naar bijzonder onderwijs,” CBS.

⁶¹ Mulder and Van den Berg, *Learning for Life*, 16-17.

as schools were no longer religiously homogeneous, and religion became one among many sources of one's view of life. Secularization and depillarization were the cause of important shifts in religious education. Subsequently, the church lost authority over education.⁶² Moreover, religious traditions were no longer the focus of RE, but rather the meaning-making of pupils. In other words, other religions suddenly became part of school populations, and the individual turn, advocated by Paulus Roest and Foeke Kuiper, shifted the focus from religious conviction (learning in) to the pupils themselves.

The 'learning in approach' made way for 'learning about' and *levensbeschouwing* made its entrance next to *godsdienst*.⁶³ More specifically, in 1989, a new curriculum for secondary schools presented the new name of *levensbeschouwing* for courses of RE, which meant the end of Catechesis as its basis in Catholic schools.⁶⁴ Especially in Protestant circles, a shared worldview for the family, church and school was considered redundant.⁶⁵ Still, opponents argued that Christianity would become marginalized, and that the term *godsdienst* should not be replaced. These debates resulted in the name of *godsdienst/levensbeschouwing*, which was eventually embraced by Protestants and Catholics alike.⁶⁶ Especially meaning-making became a core topic in *levensbeschouwing*. In this way, religious traditions became sources of inspiration and nothing more in many educational settings. Moreover, RE shifted from being mono-religious and being based on grand narratives to being multireligious and being centered around the experiences of the other.⁶⁷

This approach to religious education is currently represented (among others, who are slightly less well known) by the theologian and pedagogue Thom Geurts. He is regarded as the inventor of the five principle practices of didactics. These are (1) developing ideological sensitivity, (2) detecting personal values, (3) connecting with value communities, (4) ethical or ideological reasoning, and (5) drawing ideological consequences from reasoning. These principle practices are important to Geurts, as he believes that modern society is disenchanted and rationalized (using Max Weber's concepts). Moreover, he emphasizes that society has become differentiated and fragmented, which makes it difficult to develop a personality in a formal and commercial social environment. However, this personal development should be a

⁶² Ibid.

⁶³ Jojanne Kemman, "De rollen van de leraar GL (en van de leerlingen)," in *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie: Leven en leren vanuit je wortels*, ed. Monique van Dijk-Groeneboer, et al. (Lervo, 2020), 509-510.

⁶⁴ Schepper, "Van catechese naar godsdienst/levensbeschouwing."

⁶⁵ Praamsma, "Korte geschiedenis van het schoolvak godsdienst/levensbeschouwing," 91-92.

⁶⁶ Schepper, "Van catechese naar godsdienst/levensbeschouwing."

⁶⁷ Praamsma, "Korte geschiedenis van het schoolvak godsdienst/levensbeschouwing," 90-94.

core pedagogical value of education, according to Geurts. Therefore, instead of focusing on efficiency in the described society, Geurts wants to teach pupils about appreciation. Learning about religious (and other traditional) practices that connect to pupils' lives is thus pivotal to value life, as it teaches pupils to understand, reflect, and improve the practices of others, and to try them for themselves. This approach is different from simply gathering knowledge about various worldviews, as it rather focuses on practical aspects of learning.⁶⁸

Furthermore, *levensbeschouwing* has become something personal, which is stressed by Andre Droogers, a cultural anthropologist who specialized in religious and symbolic anthropology. He wrote *Kieswijzer Levensbeschouwing* ('Choice guide Worldview'),⁶⁹ which is meant to guide readers in meaning-making. He presents twenty worldviews, one of which should be fitting to the reader based on dilemmas. Droogers especially aims to appeal to people who do not attend church, but also do not identify as atheistic either. Moreover, even those who are not looking for meaning-making, he states, will eventually find out that they actually are. Droogers thus shows the way *levensbeschouwing* has become something that is accessible to everyone.⁷⁰

1.5 Challenges of the 21st century

Currently, four approaches to RE exist in the Netherlands. Geurts' *levensbeschouwing* has already been mentioned. Another approach is *ontmoetingsleren* (learning through encounter) by Bert Roebben and Didier Pollefeyt. This entails interacting with different traditions and, in doing so, with the pupils' own religious development. The third approach is represented by Kuiper and rather focuses on a strong identity. It is often found in orthodox schools. Even though these schools remained fairly homogeneous and reacted to the depillarization by strengthening their religious identity, they also paid more attention to the development of pupils and other worldviews. The fourth approach is based on religious studies. It is characterized by its academic roots, pragmatism and an outside perspective. On top of that, according to Jan Praamsma, this approach is regarded as a means of resilience against the radicalization of younger generations.⁷¹ However, this is not an explicit goal in any of the mentioned approaches.

⁶⁸ Arwin van Wilgenburg, "Leren levensbeschouwelijk waarden door middel van vijf didactische basishandelingen," in *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie: Leven en leren vanuit je wortels*, ed. Monique van Dijk-Groeneboer, et al. (Lervo, 2020), 216-221.

⁶⁹ Andre Droogers, *Kieswijzer levensbeschouwing* (Amsterdam: Amsterdam University Press, 2017).

⁷⁰ André Nientied, "Een Kieswijzer die helpt bij het vinden van een levensovertuiging," *Parool*, 4 April, 2017, <https://www.parool.nl/kunst-media/een-kieswijzer-die-helpt-bij-het-vinden-van-een-levensovertuiging~b853dcec/?referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>.

⁷¹ Praamsma "Korte geschiedenis van het schoolvak godsdienst/levensbeschouwing," 95-96.

These four approaches are also subdivided into curriculum-focused and pupil-focused approaches. The former is based on subject content, objective examination, the expertise of teachers, and autonomy of school subjects. The latter is based on acquiring cross-curricular skills, such as creative and critical thinking, collaboration, making independent choices, and developing a personal identity. Teachers are sometimes opposed to certain approaches and prefer to use school books that favor the approach they do.⁷²

This disunity is not supportive for a school subject that is already receiving too little attention, which becomes clear in the educational plans for 2032 by the government of 2015 where there is little to no reference to *levensbeschouwing* or religion. Critical religious studies scholars assume that religion is considered outdated.⁷³

To strengthen the position of religious education in the Netherlands however, a nationally unified approach is being developed. Consequently, all of the developments of RE that were mentioned in this paragraph accumulated into concept curricula that are meant for all of the Netherlands. Since 2019, these concepts are developed by LERVO. One such curriculum consists of the perspective-oriented approach, developed by Fred Janssen, Hans Hulshof and Klaas van Veen. This would not only be a combination of the curriculum-focused and pupil-focused approaches, but also an extension of them. Namely, it still focuses on the development of pupils, creative and critical thinking, collaboration, and being respectful toward the other, but it also focuses on Christianity, Islam, Judaism, Hinduism, Buddhism, Humanism, Scientology, Wicca, mindfulness, Jetsism, Agnosticism and Atheism. On top of that, it uses a phenomenological, meaning-making, cognitive, comparative historical, individual, institutional, societal, personal, and interactive perspective.⁷⁴

Tamar Kopmels and Erik Renkema go even further and propose a nationally streamlined aim for not only confessional secondary schools, but also for primary and public schools. They rather use the term ‘worldview citizenship education’ instead of RE. Their main goal is to connect the pupils’ personal meaning-making and life questions to answers from worldviews in order to develop a worldview of their own. According to Kopmels and Renkema, worldviews should not be taught about as stereotypes, but be investigated. Also, confessional schools should not speak about their *own* and *other* worldview(s) as separate, and public schools should

⁷² Jan Bollemaat, et al. “LERVO-update,” *Narhex* 21, no. 3 (October 2021): 15-16.

⁷³ Praamsma “Korte geschiedenis van het schoolvak godsdienst/levensbeschouwing,” 97.

⁷⁴ Bollemaat, et al. “LERVO-update,” 16-19.

acknowledge their responsibility to teach about worldviews. The teacher should not be a guide, but be a supporting factor in finding the personal worldview of pupils.⁷⁵

The main goals of religious education in primary schools should be showing how sources of worldviews: tell stories of how to live together; play an important role in society; and can offer a new perspective on life questions. Secondary schools should be a continuation of this and: teach about the original context of worldviews; compare different worldviews; and clarify societal and historical developments that were connected to certain worldviews.⁷⁶

In conclusion, in the past sixty years, religious education in the Netherlands has seen some notable changes when compared to earlier times. It has become clear that RE has reacted to the changes that took place in its religious landscape. When the pillarization proved to be counterintuitive to Christianity and other worldviews became popular, RE had to adapt. Moreover, the individual turn brought attention not just to organized religions, but to the development of personal worldviews. Many schools shifted from training pupils in a certain religious tradition to merely learning about them. Moreover, they focused on *levensbeschouwing*. The pillars did not exist anymore and the next generations could pick and choose elements from traditions to their liking. A unified approach to this 21st century version of RE, characterized by the focus on the development of the pupils' own worldviews, creative and critical thinking, and respect toward the other, is yet to be established, but a national curriculum is finally being developed.

In the next chapter, the context of the development of religious education from an inside perspective will be supplemented with an outside perspective. As shown, the field of RE is shaped by teachers, pedagogues, theologians, and parents, but is also tied to societal change. One indication of such changes is social media, which will be discussed in the next chapter. The image of RE can then be studied from different points of view.

⁷⁵ Tamar Kopmels and Erik Renkema, "Bronwijs," *Narthex* 21, no. 3 (October 2021): 24-29.

⁷⁶ *Ibid.*, 30.

Chapter 2: The negative stereotype of RE in Dutch media

*In Dutch society, there is optimal freedom for preparing RE curricula and textbooks for schools. The only restriction is that they express respect and tolerance for all religions and worldviews that position themselves within the framework of liberal democratic society.*⁷⁷

In 2020, the Dutch media were shaken up by an “anti-Islamic assignment” that was used in a secondary school course of religious education in Leiden. During a class about the freedom of religion and Islam, pupils had to explain why people would adhere to a religion that produced violence and why so many Muslim terrorists exist.⁷⁸ The controversy led to debates regarding RE. The Dutch teacher was accused by some of islamophobia, while others feared a threat to the freedom of speech. Furthermore, there were even those who compared the Dutch teacher to Samuel Paty, a murdered history teacher in France who would have been teaching about freedom of speech while using cartoons of the Prophet Muhammed.⁷⁹ However, the Dutch RE class was also polemically attacked, and alternative (or renunciation) approaches on the matter of religious freedom were suggested in various media articles.⁸⁰

These types of instances are pertinent to this thesis, because it shows the heated position religious education can be situated in. The mainly negative way RE is portrayed in Dutch media may be shocking after reading the first chapter, which illustrated how much effort was put into the development of what religious education is today. Criticism of RE should then be researched in order to find out if structural problems actually exist, and if so, how they could be solved. On the other hand, if the media portrayal of RE rests on fallacies, then this is a problem that should be addressed as well. In the case of the latter, this chapter will offer an alternative perspective to that of the media.

This chapter analyzes the way religious education is portrayed in Dutch media. First, it will become clear how critics use the media to address sensitive topics, such as freedom and

⁷⁷ M. Fatih Genç, Ina ter Avest, and Siebren Miedema, “Religious Education in Two Secular Multicultural Societies: A Comparison of the Turkish and Dutch Systems,” in *Reaching for the Sky: Religious Education from Christian and Islamic Perspectives*, ed. Stella el Bouayadi-van de Wetering and Siebren Miedema, Currents of Encounter (Amsterdam: Rodopi, 2012), 189.

⁷⁸ Redactie, “Leids lyceum neemt afstand van anti-islamitische schrijfofdracht,” *NOS*, 21 November, 2020, <https://nos.nl/artikel/2357472-leids-lyceum-neemt-afstand-van-anti-islamitische-schrijfofdracht>.

⁷⁹ Marije Vlaskamp, “Franse leraar op straat onthoofd, politie vermoedt verband met tonen spotprent Mohammed,” *De Volkskrant*, 17 October, 2020, <https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/franse-leraar-op-straat-onthoofd-politie-vermoedt-verband-met-tonen-spotprent-mohammed~be9fba1f/>.

⁸⁰ Han van der Horst, “Het verschil tussen Samuel Paty en de godsdienstleraar in Leiden,” *BNNVARA*, 23 November, 2020, <https://www.bnnvara.nl/joop/artikelen/het-verschil-tussen-samuel-paty-en-de-godsdienstleraar-in-leiden>.

exclusion, while referring to religious education. These critics are media influencers: Tim Hofman, a Dutch presenter and journalist who often confronts people with sensitive topics; Arjen Lubach, a Dutch presenter who is known for his satirical night shows; Lale Gül, a Turkish-Dutch writer who criticizes Islam; and Marcel van Roosmalen, a Dutch journalist who is known for his cynicism. Second, their views are contrasted with some reactions of their viewers, my own observations and approaches of schools. Afterward, an analysis of these findings will be presented, including a view opposing the negative media portrayal. In this way, the chapter provides an important basis for the current context and landscape which RE is situated in.

2.1 Portrayal in Dutch media

The account that is given of religion is marked by negative characteristics. Religion is said to be propagated and forced on others, not just in general, but also at schools. Arjen Lubach states that faith should no longer be propagated during school time:

(Translated) The only thing that needs to change is that the faith is no longer propagated during school hours. Nobody forbids children to believe, nobody forbids parents to tell them anything they want 138 hours a week. It just doesn't happen at school anymore.⁸¹

Consequently, the protected legal status that religion has (Article 6 and 23 of the Constitution, freedom of religion and education) is considered problematic. This is emphasized by Tim Hofman, who states that schools can discriminate against people based on their identity, which would be supported by Article 23.⁸² Perhaps most notably, religion is described by Hofman as being not more important than any other aspects of life:

(Translated) [B]ut with that we make faith very important. And it isn't. It is not more important than experiencing art, experiencing hobby, experiencing passion, experiencing love, uh, experiencing interaction with people⁸³

⁸¹ Arjen Lubach, "Bijzonder onderwijs" (video), *Zondag met Lubach*, 18 September, 2016, 20:55-21:00, https://www.npostart.nl/zondag-met-lubach/18-09-2016/VPWON_1261995.

⁸² Tim Hofman, "School discrimineert Floortje de moeder en overheid zegt ok is goed" (video), *BOOS*, 1 September, 2016, 7:48-8:14, <https://www.youtube.com/watch?v=uLNS1uUfAr4>.

⁸³ Tim Hofman, interview by Tijs van den Brink, "Tim Hofman: 'Geloof is niet belangrijker dan kunst, sport, hobby, passie, of liefde beleven'" (video), *Op1*, 21 October, 2020, 1:33-1:48, <https://www.youtube.com/watch?v=ywScCqrUrZY>.

Another influential figure, Lale Gül, adds to this critique that if religion is to be treated at schools, it should be presented in combination with other worldviews, but she rather prefers to not have religion present in schools at all because she deems it unscientific:

(Translated) In any case, I am against religious education, because by definition I find it anti-scientific. I think religion has nothing to do with school and it doesn't belong there.⁸⁴

When looking at the way Christianity, as a more specific example of religion, is presented in the media, more negative characteristics are mentioned. Remarkably, Christianity is often equated to its Reformed denomination. This is the case throughout a whole video by Hofman and with some exceptions (where he does distinguish Reformed from Protestant) by Lubach. Christianity is by Gül even portrayed as existing outside of the pluriform Dutch society.⁸⁵ Furthermore, the Christian identity is portrayed as exclusive, which is emphasized by Hofman who says that non-Christians are not accepted at a Reformed school.⁸⁶ He even links not being Christian to not being a child of God:

(Translated) So now the question: why wouldn't you be allowed to go to school here if your parents are not Christian, if you are not a child of God, while you are just a good student.⁸⁷

Christianity is also connected to violent texts by Lubach, who cites Psalm 137 without Biblical context.⁸⁸ Lubach even mocks the way *Christenen* ('Christians') is pronounced.⁸⁹

A notable reoccurring term throughout all of the analyzed media sources is 'freedom.' It is the third most frequently used noun throughout all of the transcripts combined (with the first and second ones being 'school' and 'child' respectively). The freedom of education, protected by Article 23, stands out in the critique it receives. It is described by Marcel van Roosmalen as outdated and as enabling indoctrination:

⁸⁴ Lale Gül, interview by Maaïke Timmerman, "PvdA wil acceptatieplicht voor scholen vastleggen in grondwet" (video), *WNL*, 6 October, 2021, 2:35-3:53, https://www.youtube.com/watch?v=ETIVtg_eX2E.

⁸⁵ *Ibid.*, 3:21-3:53.

⁸⁶ Hofman, "School discrimineert Floortje de moeder en overheid zegt ok is goed" (video), 2:17-2:54.

⁸⁷ *Ibid.*, 3:14-3:20.

⁸⁸ Lubach, "Bijzonder onderwijs" (video), 11:52-12:00.

⁸⁹ Arjen Lubach, "Hongkong" (video), *Zondag met Lubach*, 15 November, 2020, 03:35-03:43, https://www.npostart.nl/zondag-met-lubach/15-11-2020/VPWON_1314461.

(Translated) The freedom of education is a vehicle for parents to mold and enslave children to their own distorted ideas. Stop indoctrinating children. Education should be without prejudice. Financing private views with public money is old-fashioned.⁹⁰

Lubach even states that people can escape the blame for discrimination because of Article 23.⁹¹ On the other hand, the freedom of opinion would also be threatened, because the Prophet Muhammed cannot be depicted. This is emphasized by Lubach, who refers to the controversy regarding the teacher in Leiden and the murdered teacher in France. Lubach also shows how imams cannot explain how the freedom of opinion is compatible with not depicting the Prophet Muhammed in cartoons.⁹² In the same year, Van Roosmalen goes even further and states that the freedom of opinion is restricted by an imam who protested against insulting the Prophet Mohammed, and who was supported by a confessional political party.⁹³

As stated earlier, confessional denominations are often put under the same umbrella as Reformed, which is also the case for confessional schools. Furthermore, confessional schools are portrayed as not tolerant toward non-believers,⁹⁴ non-scientific,⁹⁵ and strict (the latter is exemplified by Lubach, who jokingly states that you cannot wear pants if you are a girl in a confessional school).⁹⁶ Such policies are only upheld by fallacies according to Lubach.⁹⁷ Moreover, the only political parties that support confessional schools would be confessional parties according to the interviewer of Gül.⁹⁸ On top of that, Lubach states that confessional schools provide wrong images of nature and society and are propagating their faith.⁹⁹

A reoccurring theme in the analyzed sources is discrimination. It would be caused by the exclusion of non-Christians from confessional schools, and the lawful opposition against homosexuality in Reformed schools. The former is emphasized by Hofman,¹⁰⁰ and the latter by Van Roosmalen and Lubach.¹⁰¹ Furthermore, as emphasized by Van Roosmalen and Lubach,

⁹⁰ Marcel van Roosmalen, “Marcel van Roosmalen pleit voor openbaar onderwijs” (video), *NPO Radio 1*, 10 November, 2020, 0:52-1:23, <https://www.youtube.com/watch?v=DPCD4M2caSM>.

⁹¹ Lubach, “Hongkong” (video), 00:22-00:39.

⁹² Lubach, “Hongkong” (video), 4:31-12:47.

⁹³ Roosmalen, “Marcel van Roosmalen pleit voor openbaar onderwijs” (video), 0:19-0:32.

⁹⁴ Hofman, “School discrimineert Floortje de moeder en overheid zegt ok is goed” (video), 7:48-8:14.

⁹⁵ Gül, interview by Maaike Timmerman, “PvdA wil acceptatieplicht voor scholen vastleggen in grondwet” (video), 2:35-3:53.

⁹⁶ Lubach, “Bijzonder onderwijs” (video), 14:30-14:43.

⁹⁷ *Ibid.*, 14:57-15:25.

⁹⁸ Gül, interview by Maaike Timmerman, “PvdA wil acceptatieplicht voor scholen vastleggen in grondwet” (video), 1:20-1:32.

⁹⁹ Lubach, “Bijzonder onderwijs” (video), 17:50-17:56, 20:55-21:00

¹⁰⁰ Hofman, “School discrimineert Floortje de moeder en overheid zegt ok is goed” (video), 2:17-2:54.

¹⁰¹ Roosmalen, “Marcel van Roosmalen pleit voor openbaar onderwijs” (video), 0:40-0:52; Lubach, “Hongkong” (video), 00:22-00:39.

Reformed schools even demand a statement from parents against homosexuality, which, even if this practice would be legally abolished, would still have lasting effects.¹⁰²

2.2 Problems with media portrayal

It becomes clear that religious education is portrayed negatively by the media. While some critique sheds new light on matters that may deserve attention, the image of RE that is evoked is only criticized from one perspective. Moreover, this perspective mainly focuses on Reformed schools and generalizes the associated issues to all confessional schools. Another perspective is that of those who support RE and its policies. Such a perspective is seen in the comments on the analyzed media sources, apart from the supportive comments that are present as well.

For example, on Lubach's YouTube channel, his video on religious education received a comment from someone who attended a Reformed school. In the comment (which received 119 upvotes, see figure 1), it is stated that evolution and the Big Bang were also being taught. It was a free choice for every pupil to believe what they wanted.¹⁰³ Another comment (which received 290 upvotes, see figure 2) says that it would still be a good thing if schools teach about religion, because it would give a better understanding of other perspectives.¹⁰⁴

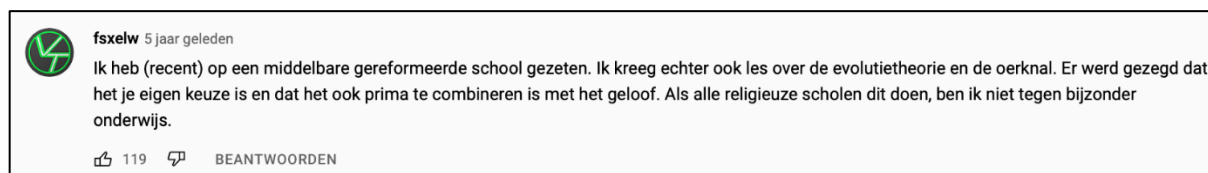


Figure 1: (translated) I recently attended a Reformed secondary school. However, I was also taught about the theory of evolution and the big bang. It was said that it is your own choice and that it can also be combined with faith. If all religious schools do this, I'm not against special education.



Figure 2: (translated) I just think that children should be taught about religion in schools. I myself am TOTALLY not religious but I am glad that I do know all the stories and have been told. It is a piece of world knowledge and it also helps you to understand people with a different view of the world, not to mention a piece of history.

¹⁰² Roosmalen, "Marcel van Roosmalen pleit voor openbaar onderwijs" (video), 0:40-0:52; Lubach, "Hongkong" (video), 2:32-2:54.

¹⁰³ Fsxelw [pseud.], "Bijzonder onderwijs" (video), *De Avondshow met Arjen Lubach / VPRO*, 18 September, 2016, accessed 27 March, 2022, <https://www.youtube.com/watch?v=4beiTyAcYf0&t=21s>.

¹⁰⁴ Reinout koenen [pseud.], "Bijzonder onderwijs" (video), *De Avondshow met Arjen Lubach / VPRO*, 18 September, 2016, accessed 27 March, 2022, <https://www.youtube.com/watch?v=4beiTyAcYf0&t=21s>.

The topmost comment in the list (see Figure 3) on the video by Hofman says that, although the commenter is Christian herself, it is a shame Reformed schools still refuse people. However, she adds that this is not based on faith, but more specifically based on which church you attend.¹⁰⁵ In another comment (see figure 4) it is stated that, in many Christian schools, non-believer pupils are enrolled, which is the case for the commenter as well. Christian schools, she says, should not be avoided because they are Christian. This comment, however, only received one upvote.¹⁰⁶

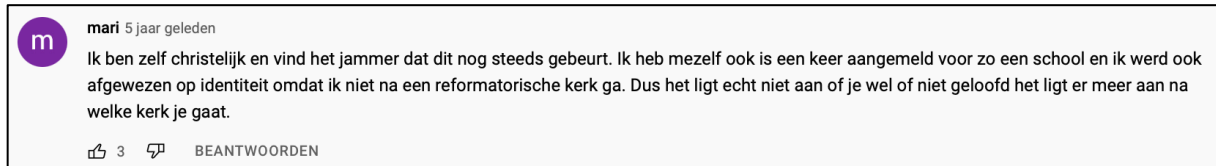


Figure 3: (translated) I am a Christian myself and regret that this still happens. I once registered myself for such a school and I was also rejected on identity because I do not go to a reformed church. So, it really doesn't depend on whether you believe or not, it depends more on which church you go to.



Figure 4: (translated) Me and many other children who are not religious, or who believe in another faith, also attend a Christian school, so that should just be possible. So, anyone who says she shouldn't want to go to a Christian school because she's not Christian can stop. This is all about this girl wanting a good education.

In the case of the interview with Gül, the fifth comment in the list (see figure 5) mentions that the interview makes it look like there is only one religion present in the Netherlands. The comment also asks whether or not Islamic and Jewish schools should be obligated to accept everyone regardless of their faith.¹⁰⁷

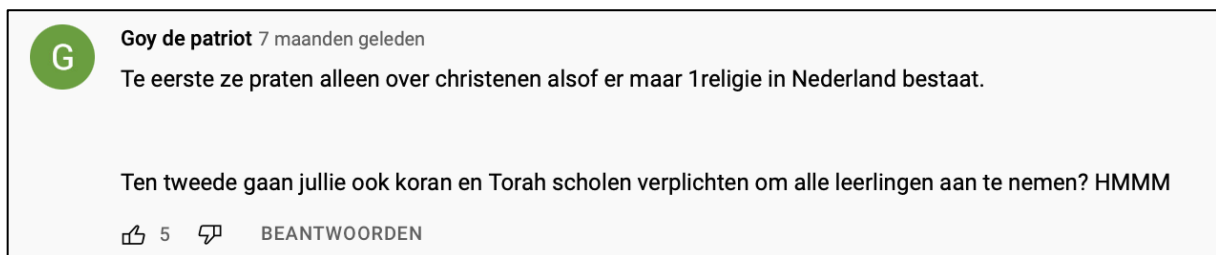


Figure 5: (translated) First, they only talk about Christians as if there is only one religion in the Netherlands. Secondly, will you also oblige Quran and Torah schools to accept all students? hmmm

¹⁰⁵ Mari [pseud.], “School discrimineert Floortje de moeder en overheid zegt ok is goed” (video), *BOOS*, 1 September, 2016, accessed 27 March, 2022, <https://www.youtube.com/watch?v=uLNS1uUfAr4>.

¹⁰⁶ Eline [pseud.], “School discrimineert Floortje de moeder en overheid zegt ok is goed” (video), *BOOS*, 1 September, 2016, accessed 27 March, 2022, <https://www.youtube.com/watch?v=uLNS1uUfAr4>.

¹⁰⁷ Goy de patriot [pseud.], “PvdA wil acceptatieplicht voor scholen vastleggen in grondwet” (video), *WNL*, 6 October, 2021, accessed 27 March, 2022, https://www.youtube.com/watch?v=ETIVtg_eX2E.

Comments on the video by Van Roosmalen are, just as with the other mentioned videos, mainly supportive. However, one critical comment (see figure 6) states that public schools have the same potential for propagating opinions.¹⁰⁸ Another comment (see figure 7) sarcastically mentions that it would be better if the state fully controlled the opinion at schools.¹⁰⁹ Yet another comment (see figure 8) states that all schools should become confessional schools, because parents should be able to choose how their children develop. He also mentions that public schools are not neutral either, and that the abolishment of Article 23 would not make any difference.¹¹⁰ Both of these comments, however, are placed lower in the list.



Figure 6: (translated) Marcel, don't pretend that public education is so much more objective. There is also a lot of tinkering with the facts, so that in the end the opinion of another person is always stamped in on the student, just like with special education.

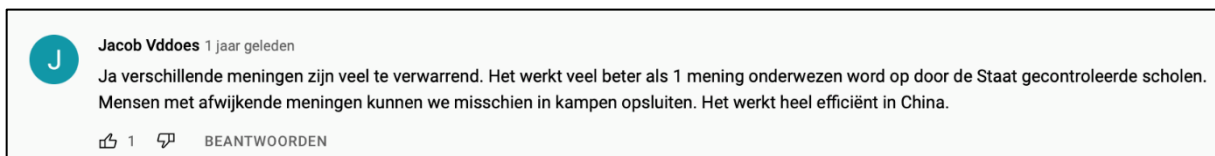


Figure 7: (translated) Yes, different opinions are way too confusing. It works much better if one opinion is taught in state-controlled schools. We may be able to put people with dissenting opinions in camps. It works very efficiently in China.

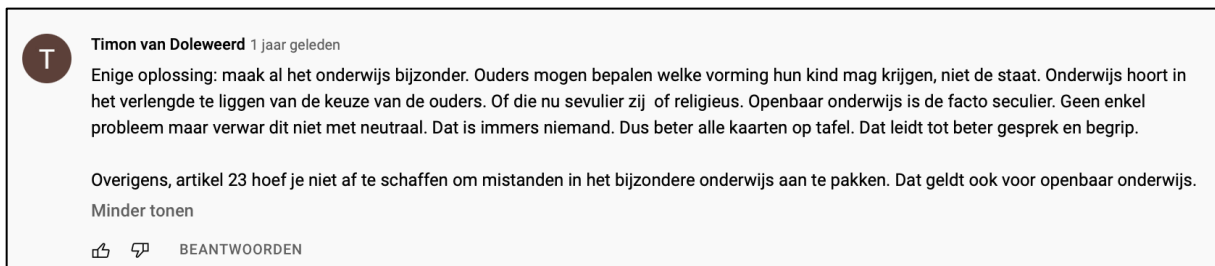


Figure 8: (translated) Only solution: make all education RE. Parents can determine what education their child can receive, not the state. Education should be an extension of the choice of the parents. Whether they be secular or religious. Public education is de facto secular. No problem at all, but don't confuse this with neutral. After all, that's nobody. So better put all the cards on the table. This leads to better conversation and understanding. Incidentally, you do not have to abolish Article 23 to tackle abuses in special education. The same goes for public education.

¹⁰⁸ Luc van Gent [pseud.], “Marcel van Roosmalen pleit voor openbaar onderwijs” (video), *NPO Radio 1*, 10 November, 2020, accessed 27 March, 2022, <https://www.youtube.com/watch?v=DPCD4M2caSM>.

¹⁰⁹ Jacob Vddoes [pseud.], “Marcel van Roosmalen pleit voor openbaar onderwijs” (video), *NPO Radio 1*, 10 November, 2020, accessed 27 March, 2022, <https://www.youtube.com/watch?v=DPCD4M2caSM>.

¹¹⁰ Timon Doleweerd [pseud.], “Marcel van Roosmalen pleit voor openbaar onderwijs” (video), *NPO Radio 1*, 10 November, 2020, accessed 27 March, 2022, <https://www.youtube.com/watch?v=DPCD4M2caSM>.

The comment section under a video, which was not analyzed, about how valuable religious education is, published by *Reformatisch Dagblad* ('Reformed Newspaper'), looks drastically different from the previous comments. Most comments are written in favor of RE. One commenter, second in the list (see figure 9), even says that, although he is not Christian, he developed an interest in Christian narratives and consequently delved into multiple religions.¹¹¹



Figure 9: (translated) I went to a Christian school but never believed. I find the stories interesting. It has aroused my interest and as a result, I have immersed myself in all kinds of different religions.

Besides the problem of perspective, there is also the problem of faulty generalization. This already becomes clear in the mentioned comments on the videos. There, it is stated that many Christian schools are not discriminatory and that the Reformed schools in the videos are exceptions to RE. This is true, as only less than 11% (0.166 million out of 1.529 million) of pupils attended Reformed schools in 2016.¹¹²

Also, my own experience as an intern in a Christian school contradicts the image of religious education that is portrayed in the analyzed media sources. Namely, important values of the school's identity included reliability, commitment, being active, life questions, citizenship, inclusion, tolerance, acceptance, cooperation, and respect. Moreover, on their webpage about identity, they emphasize that the school is an open school to all world religions.¹¹³ On top of that, in my observation of the school building, it became clear that inclusion is also visually promoted, as various BLM and LGBT posters could be seen on the walls.

Another significant element in the image of religious education in the media is indoctrination. However, confessional schools mainly shifted away from the 'learning in religion' models (i.e. learning to participate in a religious tradition). As Juliëtte van Deursen-Vreeburg states, for most (heterogenous) schools, 'learning in' is no longer possible. Schools rather choose the 'learning about' (i.e. focusing on multiple religions in order to let pupils develop their own perspective) and 'learning from' (i.e. focusing on religious themes and life

¹¹¹ Brandwijkgg [pseud.], "Waarom is bijzonder onderwijs waardevol?" (video), *Reformatisch Dagblad*, 26 November, 2020, accessed 27 March, 2022, <https://www.youtube.com/watch?v=Pz7jndcyfY>.

¹¹² Ruim 70 procent leerlingen naar bijzonder onderwijs," CBS.

¹¹³ "Identiteit," Comenius christelijke scholengemeenschap, accessed 20 February, 2022, <https://www.csg-comenius.nl/organisatie/identiteit>.

questions with the perspectives of various religions) models.¹¹⁴ These latter two models are also being used in the school of my internship. In short, not only is the school against discrimination, but it also promotes awareness of the pluriform Dutch society, which contradicts the portrayal of RE in the Dutch media. This could mean that the media image may only be applied to less than 11% of the confessional schools in the Netherlands, and even then, it remains a faulty generalization.

One last remark on the image that is portrayed by the mentioned influencers is that it only reaches a minority of pupils who agree with it. In the survey that was used at a confessional secondary school (which will be elaborated on in chapter 4), only 28% of pupils responded affirmingly when asked whether they came across negative messages in media about RE that they agreed with. Even more so, 36.8% responded denyingly with this statement. Either way, the results of that survey question imply that pupils are not clearly sharing the views of the influencers.

2.3 Analysis of media portrayal

In my view, the one-sided perspective on religious education that is propagated by influencers is problematic, because it creates a stigma that is based on prejudices and elements that are taken out of context. Firstly, the idea of faith being propagated at schools is a reversal of what seems to me to be the case. Namely, as will become clear in the next chapter, RE has the aim to present various worldviews to children while teachers are hesitant to talk about their own. Secondly, it has to be understood that the perspective of influencers is extremely biased, as, for example, Hofman views religion as something not more important than other aspects of life. Again, this will in many cases be a reversal of what believers hold as their worldview. The bias goes even further, as religious education is thought to be unscientific, while its contents are often based on, as will become clear in the next chapter, religious studies. Thirdly, RE is portrayed as something that is not part of the pluriform society. On the contrary, which will again become clear in the next chapter, RE is actually promoting pluriformity. In other words, accusations of discrimination, being nonscientific and indoctrinating are presented as universal truths, while they are not. Therefore, the image presented by the media should receive nuance.

On top of that, the manner of presenting Christianity shows a type of anti-religious rhetoric in general. Namely, the idea that faith is not more important than other aspects of life

¹¹⁴ Juliëtte van Deursen-Vreeburg, "Mystagogisch-communicatief leren," in *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie: Leven en leren vanuit je wortels*, ed. Monique van Dijk-Groeneboer, et al. (Lervo, 2020), 204-205.

is said as something that is a given. This piece of speech, therefore, appeals to the secular part of the Netherlands. In that way, religion is portrayed as something naturally irrational. Even more so, religion is directly contrasted with science, not as a mere distinction between two differentiated systems of society, but rather as a manifestation of backward ideology. Moreover, within this type of rhetoric, Christian rhetoric is adopted and misused to argue for another contrast. Namely, Hofman mentioned that not being Christian equals not being a child of God. This statement puts Hofman in a position where he can present himself as being excluded from a certain group, which makes that group seem discriminatory. Similarly, Lubach reads Psalm 137 to his audience, which is a violent text in nature, but he does not explain the historical context of the Babylonian Exile and Jewish oppression. To use this as a violent portrayal of Christianity is out of place, because Lubach does not include any context. In fact, he is cherry-picking to fuel his rhetoric. Normalization of this anti-Christian rhetoric is not only prejudicial, but also counterproductive to the goals of RE, since it aims for the appreciation of various religious values, which will become clear in the next chapter.

The negative portrayal of Christianity, confessional schools, freedom of education, and religion in general is thus mainly based on faulty generalizations. The media image of RE may only apply to a fraction of the confessional schools in the Netherlands. Even more so, the confessional schools that are not used as examples in the media are those that identify themselves as Christian and open. Apart from that, the survey and comments on the analyzed videos show that pupils who attended confessional (and even Reformed) schools do not recognize themselves in the media image of RE, and that RE should still be taught. Moreover, it becomes clear that the development of religious education over the past decades has been ignored by Dutch media. The shift to ‘learning about’ and ‘learning from,’ as illustrated by Van Deursen-Vreeburg, and the attention to social equality in confessional schools actually created an educational space that promotes a pluriform society. All in all, the negative portrayal of RE by Dutch media is generalized and probably contradicted by at least 89% of the confessional schools in the Netherlands.

Now that an outside perspective on religious education has become clear, the next chapter returns to a deeper level of the inside perspective, not only to provide nuance but also to get a clearer image of the specific goals of RE. There, it will become clear how the portrayal in the media relates to what is actually envisioned within RE by teachers. The focus, however, will not be on the minority confessional schools that were targeted by the media, but on the majority of RE institutions with a confessional foundation that identifies as open.

Chapter 3: Classroom perspectives on current religious education

[I]t is, from a pedagogical, societal and political perspective, desirable that students already in the embryonic society of the school experience or be confronted by and become acquainted with the other students' religion or worldview, cultural, ethnic, economic backgrounds, ideas, experiences, practices, situations, and contexts.¹¹⁵

Both teachers and pupils are exposed to societal tendencies and other worldviews in the classroom. Such confrontations could prove challenging if opposing perspectives meet, but that makes them even more important. What are the aims of teachers of RE within this context? How do pupils experience these exposures? And what potential clashes could arise from these confrontations? These questions will be addressed in this chapter, while making use of empirical data.

In this chapter, empirical data will be analyzed to investigate three perspectives regarding religious education: (1) the current aim of RE in the Netherlands according to teachers, (2) the view of confessional secondary school pupils of *levensbeschouwing* and (3) possible tensions between pupils and teachers in RE. In this way, the media perspective that was provided in the previous chapter can be supplied with the perspectives (studied by interviews, observations and surveys) of members that are active in the field of religious education, which sheds more light on the issues, challenges and strengths in the experiences of pupils (and teachers) during RE.

These perspectives are connected like pieces of the same puzzle, as their different points of view provide a holistic image of experiences in the classroom, and will be presented consecutively. First, the perspective concerning the aim of RE will be discussed while making use of pedagogical and didactic discussions and interviews with teachers. Second, the perspective concerning the pupils' view of *levensbeschouwing* will be analyzed based on classroom observations and surveys. Third, the perspective concerning tensions between pupils and teachers will be analyzed based on interviews.

3.1 Pedagogical and didactic discussions

To get a broader view of the aims according to teachers of religious education, pedagogical and didactic discussions will be analyzed. In this way, light is shed on the teachers' perspectives on

¹¹⁵ Miedema, "The Concept and Conceptions of Interfaith Education with Neighbour Concepts," 26.

RE by focusing on the core of the educational goals. On top of that, the framework in which the perspectives of pupils (later discussed in this chapter) exist becomes clearer as religious education is formed by teachers who shape their lessons in accordance with their preferences. What follows now is the large-scale discussion of RE in the Netherlands.

Since the exam guidelines for religious education are not nationally streamlined, its specific aims might vary per school, or even per teacher.¹¹⁶ In an overview of the most popular Dutch schoolbooks for RE in 2008, Monique van Dijk-Groeneboer, et al. even list ‘own method’ and ‘no method.’¹¹⁷ This means that the teachers’ perspectives on religious education are diverse, however, their aims might rest on common grounds. In collaboration with the earlier mentioned LERVO, Kees Hamers and Jozanne Kemman, both teacher instructors of RE, formulate one general goal for religious education: pupils should learn to think about themselves, others and the world from the perspective of eventual meaning and sense.¹¹⁸ They also refer to this as learning worldview hermeneutics (*levensbeschouwelijk hermeneutiseren*).¹¹⁹ On top of that, Hamers and Kemman mention that RE aims to fulfill general goals of education, such as socialization, qualification and personalization, by teaching about diversity, social issues, and self-reflection respectfully.¹²⁰

To get a closer look at what these aims entail, an overview of the competencies of religious education by Taco Visser and Roel van Swetselaar is listed here. They describe seven competencies, namely (1) developing one’s own view on life questions; (2) listening to the views of others and justifying one’s own view; (3) understanding and appreciating traditions from different worldviews; (4) discussing transcendent experiences, drives, or foundations; (5) exploring and appreciating worldviews in culture and art; (6) being aware of one’s own morality; (7) and participating in the context of institutional events.¹²¹ These competencies indeed show a strong focus on the self, others and the world and can therefore appeal to nonreligious pupils who want to find meaning in life.

Bert Roebben stresses that pupils should have the right to gain knowledge about and insight into religious dynamics in our world, especially in the context of religious conflicts.

¹¹⁶ Pater, “Lesmethodes: geschiktheid en bruikbaarheid,” 368.

¹¹⁷ Ibid., 388-389.

¹¹⁸ Kees Hamers and Jozanne Kemman, “Doelstellingen voor het vak godsdienst/ levensbeschouwing,” in *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie: Leven en leren vanuit je wortels*, ed. Monique van Dijk-Groeneboer, et al. (Lervo, 2020), 106.

¹¹⁹ Ibid., 109.

¹²⁰ Ibid., 110-114.

¹²¹ Taco Visser and Roel van Swetselaar, *Leerlingcompetenties Godsdienst/Levensbeschouwing* (Meppel: Ten Brink, 2011), 14-17, <https://www.verus.nl/aanbod/producten/leerlingcompetenties-godsdienstlevensbeschouwing>.

According to him, pupils learn to understand and respect each other's worldviews. Roebben pleads for interreligious learning, or rather learning in the presence of the other, which means encountering diversity by meeting humans who have a different religious (or worldview) background. RE, or even education in general, has the aim to teach about cultural differences according to Roebben. Moreover, it should help pupils to develop their identity in an individualistic society through a process of looking for significant others as sources for their own worldview.¹²²

In a study conducted by Gerdien Bertram-Troost and Taco Visser, the aims of various RE teachers were examined. Teachers were asked what religious education is about. Out of 49 different options, the six most popular ones were (1) life themes; (2) life questions and religious meaning-making; (3) knowledge of religion and worldviews; (4) the self and the other; (5) thinking and reasoning; and (6) development. Out of these six options, the following five specific items were popular: (a) learning to listen and being open to others; (b) learning to reflect on the self and one's choices; (c) development of personal opinion; (d) attention for religious themes such as origin, suffering, life after death, and the meaning of life; and (e) attention for existential life questions. In short, personal development and religious themes are the most popular types of aims. Remarkably, when asked what options should appear in a personal top three, and when asked what options should appear in a national curriculum of RE, most teachers responded with knowledge of (popular Dutch) religions and worldviews.¹²³

Markus Davidsen – in collaboration with LERVO, teachers, subject didactics, trainers, and publishers – proposes to implement a base curriculum for RE. His aim herein is to suffice the needs of society and pupils, both in confessional and public schools.¹²⁴ The new curriculum, presented in three models (each dedicated to a certain type of school), combines the religious studies approach (also known as 'learning about') and the hermeneutic-communicative approach (also known as 'learning from'). The models consist of five principles: (1) respectful treatment of all traditions, (2) focus on the five world religions and humanism, (3) religious studies, (4) hermeneutic-communication, and (5) differentiation of educational levels. In this case, 'religious studies' means studying (dimensions of) worldviews from a neutral outside perspective, comparing them to other worldviews, and examining the difference between

¹²² Bert Roebben, "Levensbeschouwelijke vorming in meervoud. Leren in de presentie van de ander," in *Inclusieve godsdienstpedagogiek: grondlijnen voor een levensbeschouwelijke vorming* (Leuven/Den Haag: Acco, 2015), 56-60.

¹²³ Ibid., 12-15.

¹²⁴ Markus Altena Davidsen, "Voorstel basiscurriculum Levensbeschouwing en Religie," *Narhex* 20, no. 4 (December 2020): 16-17.

institutionalized and lived religion, while also using primary sources in high levels of education. Hermeneutic-communication entails the study of ethical and existential questions, from the perspective of art, ethics, philosophy, and religion, as recognized in the personal lives of pupils.¹²⁵

The aims of religious education are thus centered around the self, others and the world. With the focus on the self, pupils are assumed to learn to personally develop their own worldview. This is connected to the focus on others and the world, as pupils learn to appreciate new sources by encountering fellow humans with different backgrounds. Instead of being trained in a certain doctrine, pupils should learn to search for inspiration to answer the life questions they have. On top of that, they should also gain knowledge of popular worldviews from different perspectives. Even though these aims seem to align with the tendency of individualization as explained in chapter 1 and would thus meet the needs of pupils, they may also risk losing the sense of community that was prevalent during the pillarization. After all, by distinguishing the self, the other and the world, instead of merging them into a greater unity, communal values might disappear amid the individual focus on personal development.

3.2 Interviews concerning the teachers' aims

As has become clear in the previous section of this chapter, the approaches that teachers of religious education use can differ, but the aims share common grounds. These teachers are working at a confessional secondary school in Leeuwarden. At this school, two RE courses exist which are called *godsdienstige en levensbeschouwelijke vorming*, or *GLV* ('religious and worldview development'), and *levensbeschouwing, ethiek en filosofie*, or *LEF* ('worldview, ethics and philosophy'). In this section, a lived experience of RE according to teachers will be explored based on interviews with four teachers (see Appendix 4 for the interview guides). The accounts of the teacher are presented alternately, while focusing on their aims. Some aims are complemented or contrasted by the other teachers, which is therefore presented as a discussion. In this way, the framework in which the perspectives of pupils exist should become clearer.

Teacher 2 has the aim to make pupils think about the meaning of life, possibly with the help of religion, and having knowledge of various religions in order to develop one's own worldview. To him, the term *levensbeschouwing* in *GLV* and *LEF* would imply a broader and secular concept, where pupils learn to look at the self, life and the world. He also made clear that pupils should learn to look through certain perspectives. They are then taught to look at

¹²⁵ Ibid., 18-21.

themselves and develop an opinion. Teacher 2 also emphasized that pupils should learn about religions and worldviews, but in combination with personal development. On top of that, religious education should also teach skills such as using different perspectives, being able to relate to certain traditions, and being aware of your own roots. One might remark that this broad set of aims always has an underlying relation to personal development, which enables pupils to use their acquired skills to individually find meaning in life if they desire that.

Similarly, development was also emphasized by Teacher 4. Namely, Teacher 4 believes that, even though certain pupils are non-believers, they should still respect societal norms and values and use them to develop a view of life. These values can have a foundation in Christianity, but that is not necessary. Moreover, listening to other pupils who hold the same or different values is an important aspect of this development. Teacher 4 also emphasized the importance of the awareness of one's own behavior. Again, personal development is thus stressed, but also with a focus on the self and society.

On the contrary, teacher 3 rather refers to the importance of knowledge about religions. However, he noted that pupils are not familiar at all with traditional narratives. It was also challenging to combine citizenship with these narratives. Furthermore, the extent to which Christianity (as the foundation of the school's identity) should be visible in the curriculum of religious education would be unclear. Still, Christianity does not need to have a dominant role in RE, as pupils should also be able to orientate on belief systems or philosophy, which he tries to combine with citizenship and self-awareness. Here, some of the teacher's aims conflict, where traditional narratives (the religious) are even contrasted with citizenship (the secular).

Lastly, an important element of religious education is the *dagopening* ('opening of the day'). This is a ten-minute talk by teachers (of any course) during the first class of that day. During these talks, teachers can refer to recent news topics, religious holidays, or themes of their own interest. The importance of it is to enable pupils to shortly dwell on life according to Teacher 1. Teacher 2 acknowledges this and adds that these talks help view each other as fellow humans, which would be important in preparation for a world that is very formal. Teacher 4 agrees and emphasizes that the opening of the day makes pupils realize that there is more than mandatory education, such as social interaction, happiness, personal development, and the development of others. Moreover, the opening of the day can be viewed as an opportunity to merge the self, the other and the world, as all kinds of topics are being discussed which could potentially provide a sense of communal values.

What one can observe is that, in contrast to the image of religious education that is being presented by the media, the teachers I spoke with particularly aim to focus on diversity, social

issues, and self-reflection. Even more so, inclusivity, which would be the alleged overarching lacking value in RE in the media image, is especially emphasized in didactic goals such as listening to the other and appreciating traditions from different worldviews. Also, the aim to teach about personal development in combination with self-awareness and the skill to look through different perspectives opposes the image in the media. Moreover, RE sometimes even focuses on citizenship.

However, the aim to help pupils with the development of citizenship is an underexposed challenge for teachers. As teacher 3 stated, “we let go of religion very rapidly (...) but we don't put anything in its place (...) and as a result you get a society (...) in which [pupils] have not received certain norms and values.” While the importance of learning about societal norms and values is thus acknowledged by teachers, the manner in which they should teach about those is difficult. Especially when using traditional narratives in order to teach about norms and values, pupils show an unfamiliarity with those stories.

This unfamiliarity could be interpreted as a gap between the pupils' worldviews and the worldviews of teachers. Namely, the teachers I spoke with are familiar with Biblical narratives, but this is not because they studied those narratives. Rather, they know these stories because some decades ago three of the four teachers were raised in the relevant tradition. However, current generations, as mentioned earlier, are living in a predominantly nonreligious society. The same tendency is seen in the classroom, as teachers of RE point out that most pupils are nonreligious (which will probably be different in Reformed schools). This means that it is no longer a standard to teach norms and values in a traditional Christian way. While some decades ago it was conventional to invoke norms and values by referring to a common Christian source, nowadays, teachers may be taught different ideas.

3.3 Classroom observations

Up until now, the context of religious education has been shown from a historical, media and teacher's perspective. However, and most importantly, what has not been shown is the view of pupils on RE. In this section, their experiences will be studied, based on my observations, to explore their needs, issues, and discrepancies with the teachers' aims.

An earlier mentioned component of religious education courses is the *dagopening* ('opening of the day'). Remarkably, pupils had direct and personal interactions with the teacher and each other during this part of class regarding the war in Ukraine and a popular sand artist. Other openings of the day, with different topics such as an invitation to a monastery, family, and the Orthodox church, were rather responded to with reluctance. In the case of the war in

Ukraine, some pupils already commented on the war before the teacher even began speaking. They also independently talked to each other about the subject, and became attentive when a video about the war was shown to them. Some comments linked the war to the Netherlands. Moreover, pupils wanted to know what consequences it could have for them. In the case of the sand artist (*zandtovenaar*), pupils became enthusiastic. Some even explicitly remarked how much they liked the artist and they thought his work was impressive. This artist has some ties to the city of Drachten, which is not too far located from the city where the pupils go to school.

Other subjects, such as an invitation to a monastery, family, and the Orthodox church, did not get the same type of attention from pupils. With a few exceptions, the monastery (Taizé, in France, which is considered popular among the young) was treated as an alien institution. Some pupils even made fun of it by referring to stereotypical monks, or by laughing at the singing during a video. Others also explicitly made clear that the monastery is not appealing to them. In the case of family, as a topic that was discussed during openings of the day, pupils were mainly silent and did not even try to respond to the teacher. When the teacher asked a question, pupils only responded that family is something personal, but important to the Christian faith. Lastly, in the case of the Orthodox church, pupils showed their unfamiliarity with it. They confused the Patriarch with the Pope (which was in some classes laughed at by other pupils), or remained silent.

Another remarkable type of interaction was the chatting of pupils about their research topics. Namely, for a new assignment, pupils had to create groups and choose a religious phenomenon that they wanted to study. During the discussion within groups, pupils were captured in lively debates. Examples of topics that surfaced were marriage, baptism, the role of women in churches, religious diversity, and Easter. Notably, immediately when the topic of women in churches was mentioned, a group of girls enthusiastically started chatting about it. Also, right before the next class of this group at a later date, the pupils who wanted to study baptism were already talking about it in the hallway. Moreover, some pupils made clear that they liked the assignment, since they could choose a topic of their own and because they could venture outside into the real world instead of keeping to their books.

One final notable element during these classes was the personal exploration of certain topics and the use of religious studies. For instance, one pupil was speaking with the teacher, with a whispering voice, about spirituality and sensitivity. While this was the pupils' research topic, it was also a personal interest of hers. According to the teacher, the pupil whispered in order for the others to not be able to hear her, because she thought they would not understand her beliefs. When the class was nearly at an end, and most pupils got up in order to leave the

room, the whispering pupil even stopped talking. Other pupils were not so secretive about their research topics, but their method of studying certain topics was remarkably similar to religious studies. Moreover, as mentioned earlier, these pupils were also enthusiastic about this assignment.

In my view, a pattern emerges when one considers these observations. Namely, pupils are clearly enthusiastically interacting with topics that they can pick themselves. On the other hand, topics that are not treated with enthusiasm by pupils are rather distant from them. This discrepancy applies not only to topics that pupils can hardly relate to, but also to topics that may be too basic, such as family. Furthermore, when pupils are allowed to choose their own topics to research, they show the same enthusiasm as mentioned above. Remarkably, pupils deal diversely with religion. For example, they make fun of aspects of a monastic community, but are interested in Easter, Baptism and spirituality. While this notion does not apply to all pupils, the mentioned pattern becomes again apparent in the pupils' disposition to religion. Namely, when choosing topics themselves, pupils are willing to interact with religious subject matters. In some cases, then, religious subject matters can even become personal, which is pivotal for the development of one's own worldview according to the mentioned teachers. In other words, the willingness of pupils to interact with religion is still there, even in a predominantly nonreligious society, but they need to be able to freely orient within that interaction.

3.4 Survey results

Now that the experiences of pupils have been explored, some light will be shed on their view of religious education. This view is investigated through surveys, of which the results will be presented below. Particularly the results concerning diversity, meaning-making, the societal position of RE, personal development, and relation to their peers are highlighted here. In this way, it will become clear how pupils value RE, which can either show a confirmation of the teachers' views of their needs, or a discrepancy. If the latter is true, then such discrepancies will be taken into account in the analysis at the end of this chapter.

With regard to chapter 2, it is striking how affirming pupils responded when asked if the school paid attention to various (also non-Christian) worldviews. Namely, 52.2% of pupils agreed, of which 11.3% even strongly agreed. This slight majority, however, also should be viewed in combination with the 27.8% of pupils that answered neutrally. These results thus indicate a certain concern for diversity by the school, which most pupils recognize.

Furthermore, while the foundation of the school is essentially Christian, there is no clear indication of exclusivism or self-centeredness.

Another remarkable result concerns the answers to the statement whether pupils learn about meaning-making. The majority (52.2%) responded neutrally, while only 16.5% of pupils responded affirmingly. These results conflict with the aims discussed in the previous chapter, as meaning-making was considered an important element by teachers. The responses of the pupils, however, do not necessarily mean that meaning-making is not taught. Rather, it indicates that pupils themselves are reluctant when it comes to their knowledge of meaning-making.

The same reluctance is shown when asked if religious education is old-fashioned. Namely, 54.8% of pupils responded neutrally, while all of the other responses were more or less equally divided. This implies that pupils do not view RE as something of the past, which is supported by the results of a later question. There, when asked whether RE institutions with a foundation in a certain worldview should no longer exist, 45.2% of pupils responded neutrally and 27.8% affirmingly. Still, a reluctance to this topic is visible, but a collective stance about making religious education disappear is absent. However, a significant minority of 36.6% of pupils would not send their own children to a school with a Christian foundation. In other words, pupils are not clearly opposed to or supportive of RE, but are slightly critical when it comes to the future of their children.

Even more contrasting with the previous sections in this chapter are the results on statements such as 'RE courses are important for my personal development,' 'With the help of school I can develop my own worldview,' 'I get a grip of my own worldview thanks to RE courses' and 'I feel my classmates think RE courses are dumb.' Namely, 62.7% of pupils respond denyingly to the first statement, of which 35.7% even strongly disagrees. The second and third statements received more or less the same responses. Even more so, the aims discussed in the previous chapter are currently not achieved, as few pupils (16.7%) indicate that they learn to respect the other. On top of that, 68.5% of pupils feel their classmates think religious education courses are dumb. Moreover, 45% of pupils think RE course material is too vague. These results imply a very negative view of RE courses by pupils. However, these results are not compared to similar statements about different courses. Perhaps pupils do not like to attend courses in general. Still, these results should not be ignored, as they indicate room for improvement (which 39.8% of pupils agrees with).

However, a wholly different image emerges when pupils are asked about other aspects of religious education courses. Namely, 41.3% of pupils respond affirmingly when asked whether they think it is interesting to listen to the perspectives of classmates on worldview.

With 28.9% of pupils responding neutrally, the significant minority of pupils who agrees stands out. This result implies that pupils do like some aspects of RE courses, with regard to hearing about the views of others. Apparently, when confronted with information through their peers, pupils are hooked. The earlier mentioned idea of leaning in the presence of the other then becomes extra efficient.

While pupils do indicate that they like to listen to classmates and that they are enthusiastic when they can discuss topics that they can pick themselves, they also give answers that conflict with the aims of teachers. Namely, meaning-making, personal development and respect for the other are not acknowledged as learned outcomes of religious education. Even more so, RE would be too vague. This discrepancy with the aims of teachers from the pupils' perspective could explain the challenge to teach about societal norms and values. Since the mentioned lacking learned outcomes are connected to meaning-making, personal development and respect for the other, the phenomenon even hints at a negative spiral, because teachers have difficulty reaching pupils with norms and values, while pupils indicate that they do not learn the aims teachers want them to.

As has become clear, a discrepancy exists between the pupils' needs and teachers' aims. Namely, pupils prefer to pick topics themselves, while teachers want to teach about norms and values, meaning-making, personal development, and respect for the other. These wishes of pupils and teachers do not seem to be opposites at first glance, yet the aims of teachers are not achieved according to the pupils. Rather, pupils point out that religious education is vague. In other words, if teachers wish to make their subject matters appealing to pupils, they need to let the pupils have the freedom to pick topics within those subject matters. This approach does not need to be viewed as a challenge, as it might as well be a strength. In this way, the alleged vagueness could be overcome, since pupils can personally choose topics that may be more or less familiar to them. On top of that, teachers can make sure that these topics have a connection with the subject matters they want to teach about, so the educational goals can be achieved.

3.5 Accounts by teachers on possible frictions

The discrepancy between the pupils' needs and teachers' aims will probably lead to frictions during class. Such frictions can shed light on the challenges of teachers and pupils, which will benefit the development of new approaches to RE. In order to explore how certain frictions are experienced, I asked the four teachers about such encounters with pupils during interviews. More specifically, this question was asked to explore a possible generational, ideological, or pedagogical gap. By this, an alleged gap is meant between teachers and pupils respectively

based on differences in cultural-normative values; differences in religious, political, philosophical, and ethical beliefs; and approaches to teaching in general which could prove ineffective. Every account of the interviewed teachers will be discussed and analyzed alternately here.

Teacher 3 first made his disposition to the field of religious education clear. He remarked that colleagues did not adhere to Christian values, and that he asks himself whether the Christian identity of schools should still be presented how it is presented now. According to him, only a few pupils are believers, and most of those are Muslim. Teacher 3 considered moral values (not necessarily Christian, since he emphasized that his school is pluriform) to be important, but deemed them to be lacking amongst pupils. He argued that the church used to transfer these values to younger generations, but that nowadays that role has been bestowed upon parents who would often neglect it. Teacher 3 thus insists on transferring moral values to pupils, but realizes that this cannot be done traditionally (that is, by the church).

Now that Teacher 3 explained the situation he believes to be in, he gave some examples of frictions with pupils that would be a consequence of that situation. Firstly, he states that more than half of his pupils does not know the narrative of Adam and Eve, or basic elements of Hinduism. In order to teach the basic religious ideas to his pupils, Teacher 3 wanted to combine lessons about citizenship with Christian narratives. However, not only did this combination prove to be challenging, but he also witnessed a reluctance in his pupils to keep their attention. On top of that, some believers responded indignantly to the way Teacher 3 presented Christianity.

When analyzing this account, it appears to me that teacher 3 believes a social gap exists. In this case, the gap can be interpreted as a distinction between believers and non-believers. This dichotomy would not only be visible in teachers, but also in pupils, as some (non-believers) can respond reluctantly to traditional narratives, while others (believers) can respond indignantly. In other words, the same societal dividing line, which is statistically almost equally separated into two halves,¹²⁶ one being religious, the other nonreligious, is also visible in the classroom. Still, this alleged gap does not necessarily have to be bridged by bringing a certain religion closer to pupils. Rather, Teacher 3 aims to teach about moral values in general (not tied to one specific religion), in combination with citizenship.

Teacher 4 also stressed the importance of moral values. She wanted pupils to be aware of the origins of these values in order to put them into a broader context and become self-

¹²⁶ “Meerderheid Nederlandse bevolking behoort niet tot religieuze groep,” CBS.

conscious. Furthermore, she emphasized that this is a part of the development of pupils. However, she noted that there is always friction between herself and her pupils. Even though this was not meant as negative per se, she explained that the pupils had a different worldview than hers. For example, her belief in God is not shared by more than half of her pupils. Actual friction then occurs when there is no respect for the other. This could happen between Teacher 4 and a pupil, but, and more importantly according to Teacher 4, it could also happen between pupils alone. For instance, when some pupils showed intolerance toward LGBT-persons, Teacher 4 intervened. In other words, Teacher 4 thinks moral values such as tolerance are important and draws a line when those are not respected.

An analysis of this account shows that Teacher 4 aims to make pupils look inward, to achieve self-awareness, but also to look outward, to be respectful to the other. In that way, Teacher 4 trains pupils in socialization, which is an important goal of RE and education in general.¹²⁷ Moreover, the relation between moral values and socialization is again stressed in the current Dutch society, as the COVID-19 pandemic caused a lack of socialization opportunities for young people which could result in a rise in misconduct.¹²⁸ Moral values can thus be trained by socialization. While teacher 3 tried to teach about these by referring to traditional narratives, socialization might probably be more effective, since pupils have pointed out in the surveys that they like to listen to each other.

Teacher 1 believed that a clear contrast exists between her generation and that of her pupils. Namely, the younger generation would yearn for clarity. Even more so, they would rather prefer to think in absolutes, while the older generation is not aware of that. Furthermore, pupils would not like the gray area in general. For example, pupils want concrete answers to whether there is a Heaven and Hell, instead of receiving ambiguous statements. This phenomenon would be caused by teachers who would rather only present a vague and positive image, because they are afraid to be vulnerable themselves when explaining the world in (personally) traditional terms. This fear especially stems from the importance of respecting others, according to Teacher 1. Namely, she stated that Christians carried the connotation of being anti-LGBT. Presenting a Christian worldview can thus be hindered by the fear of putting the world in traditionally constructed boxes, while this is actually what pupils sometimes might

¹²⁷ Vermeer, "Religious Education and Socialization," 110; Hamers and Kemman, "Doelstellingen voor het vak godsdienst/ levensbeschouwing," 110-114.

¹²⁸ Martha de Jonge, Ruben van Beek and Jolien Dopmeijer, "De comeback van het nachtleven: zo ga je om met al die prikkels," *Trimbos Instituut*, 25 februari, 2022, <https://www.trimbos.nl/actueel/blogs/de-comeback-van-het-nachtlevens-zo-ga-je-om-met-al-die-prikkels/>.

want to hear. On top of that, teachers are afraid of prejudices and presenting certain worldviews as possibly negative.

Before analyzing this account, one clear instance of alleged friction that was observed when a 3rd grade pupil asked Teacher 1 what her stance was on different sexualities will be mentioned. The pupil knew Teacher 1 was Christian and asked if she was against other sexualities (referring to LGBT-people), because it would not fit in the story of Adam and Eve. This view is not something new, as it was also seen in the videos of Lubach and Hofman. The answer from Teacher 1, however, broke away from this view, as she said that she was not against other sexualities and believed everyone is created equally by God. This instance could be a result of the vagueness that pupils ascribe to RE, which is now finally met with clarity after questioning Teacher 1. This vagueness could also be characterized by the inability to give meaning to the existence of LGBT-people in combination with the story of Adam and Eve. Even more so, just as is the case with the abovementioned teachers, a Christian worldview appears unfamiliar to pupils.

Teacher 2 noted that his pupils sometimes like to put forward extreme views on certain matters (to make fun of it) in class, which include pain, violence or strong (discriminatory) language. For example, when his pupils show a lack of empathy concerning sensitive topics, like rape or the Holocaust, Teacher 2 would intervene. Another example would be pupils who are extremely right-winged or adhering to conspiracy theories, but that is different from the previous example. In this case, while keeping the heated political climate in mind, Teacher 2 always first tries to engage in a conversation with the pupils. For instance, a group of pupils once made clear to be supporters of the burqa ban, which Teacher 2 disagreed with, so he posed his arguments against theirs during a discussion in class. More importantly, he did not aim to convince the pupils, but rather wanted to show that talking about different opinions is possible.

One can remark a major difference between Teacher 2 and the other teachers. Namely, the unfamiliarity with a Christian worldview does not appear as a challenge to this Teacher 2. He himself was not raised Christian and thus is an exception to the abovementioned teachers. Interestingly, his account also leads to a different kind of analysis. After all, Teacher 2 makes no explicit mention of moral values. Rather, he points out that certain views of pupils should be met with intervention or be discussed. On the contrary, the mentioned influencers argue that RE is discriminatory and indoctrinating, but Teacher 2 shows that the opposite is the case.

When analyzing this empirical data, a pattern emerges in relation to the experience of pupils. Namely, many pupils are less affiliated with religious worldviews, which becomes clear in their lack of knowledge about traditional narratives. A contrast between learning skills to

individually develop a worldview and finding meaning in life, and learning about traditional narratives and finding transcendental meaning is evident. Still, the opening of the day has the potential to combine these values, as it is a moment where pupils can use their acquired skills in the presence of their peers. In that way, a sense of community, with shared norms and values, could be achieved.

The question then is how sufficient socialization can be achieved during the opening of the day amongst pupils who prefer to pick their own topics during RE, in order to provide them with communal norms and values and transcendental meaning. Namely, a traditional way of teaching about those (that is, by using traditional narratives and religious concepts) is inefficient. This question can perhaps be answered by the teacher without a religious background. Indeed, while rather relying on the used perspectives of religious studies instead of traditions, this teacher did not encounter the mentioned distance to pupils. Perhaps this teacher can teach about the alleged lacking norms and values and transcendent meaning by using the approach of religious studies (learning about), in combination with the hermeneutic-communicative approach (learning from). In this way, pupils will not only learn about and from different cultures, but they also engage with those in the presence of pupils who might have such cultural backgrounds, which in turn creates opportunities for socialization.

Discussion

In order to reach pupils who prefer to pick their own topics, a combination of the religious studies approach (learning about) and the hermeneutic-communicative approach (learning from) should be used. The preference for picking one's own topics should not be viewed as a hindrance, but rather as an enrichment or strength of religious education in general. In that way, the contents of RE better match the interests of pupils, which benefits their opportunities for personal development. Approaches that do not connect to pupils in this way risk being met with a reluctance of pupils. Furthermore, while the media image of RE is criticized in this thesis for its anti-religious rhetoric, its accusations should not be ignored entirely. Namely, being nonscientific and indoctrinating could be extreme outcomes if the opposites of the mentioned approaches were used. After all, if the preferences of pupils were to be ignored, then they could miss out on matters that potentially benefit their personal development. Luckily, teachers do not want to ignore the interests of pupils. Still, they are looking for ways to teach a predominantly nonreligious generation about norms and values and transcendental meaning in combination with citizenship. Based on the empirical data, which suggests that pupils are interested in self-picked topics, RE should thus appeal to the interests of pupils first and only thereafter connect the wanted learning outcomes to those.

Furthermore, linking these interpretations to theory, the alleged societal tendency of (post)secularization is also visible in the classroom. Namely, while religion might appear as a differentiated system of society, it still has some influence on pupils. Even though religious education is no longer dominated by ecclesiastical authority, which Berger considered to be a characteristic of secularization, religion still functions as a source of inspiration for the personal development of worldviews of pupils. Even more so, this micro (individual) level, as Dobbelaere called it, is not the only place where religion still has influence. Namely, also on the meso (subsystem) level, religion is still visible in various subsystems, as, for example, 70% of pupils are still enlisted in RE institutions. Moreover, a pluriform aim is present in RE where pupils can pick and choose elements from a religious market. Religion is thus not so rigidly differentiated, but Dobbelaere rightly pointed out that the church lost authority and that religion became rather worldly oriented. However, religion is not disappearing. Rather, it is changing and stays present because of, according to Habermas, global conflicts, religious organizations and diversity. Subsequently, global conflicts with religious connections and religious diversity are visible in the classroom. This type of confrontation with religion, be it through the other with a different religious background, or through media that display a relation between major

global events and religion, still presents a world that is full of intertwinements with religion. Asad pointed to these phenomena as hybrid formations, which are thus also exposed to pupils in the classroom.

Even though 70% of pupils are enlisted in confessional education, the Dutch religious landscape is predominantly nonreligious. This means religion is still present, but can obtain a marginalized position. As Wiering showed, marginalized religious groups can describe their own rituals as weird. This expression of cultural secularism is also apparent in the interactions of pupils with certain aspects of religion. After all, they make fun of monastic communities and are unfamiliar with traditional narratives. Moreover, the Dutch media portrayal of religion is negative. The pupils' relation to religion can thus be characterized as distant. This distance can then be attributed to a culturally embedded perception of religion as something allegedly extraordinary. Still, religion is not appalled by pupils as much as by media influencers. On the contrary, religion can be a source of enthusiasm, which was shown by pupils during certain assignments that enabled them to relate to religious aspects. This notion alone defeats the negative media portrayal, but true awareness of this contrast has yet to be achieved. Moreover, by further marginalizing the position of religion and religious education, media influencers neglect the importance of knowledge about the self, the other and the world.

The implications of this research can be academic, didactic and societal in nature. First of all, this research can add to the theoretical context of the role of religious education in an alleged (post)secular society. Namely, it has shown that religion can still be interacted with by pupils who live in a predominantly nonreligious society. Secondly, this way of interacting with religion also points to challenges for teachers of RE, since they witness a distance between pupils and traditional narratives. As a consequence, the shape of religion becomes rather worldly, but it also means a distance from a communal set of norms and values. So, if schools want to pay more attention to citizenship in religious education, then a clear curriculum with such aims should also be developed. Such a curriculum is being built by LERVO, which can be presented to all Dutch teachers of RE, in combination with the challenges of pupils and teachers addressed in this thesis. Lastly, on the societal level, nuance can be provided to the image of religious education in the media. Namely, their negative portrayal of RE is based on faulty generalizations, by applying accusations regarding a minority to the majority. This stigma may even be culturally embedded, but this thesis shows that the current media image of religious education is one-sided and that the stigma needs to be discussed. When all these implications remain absent, the generational gap between current teachers and pupils may grow further and society could develop a wrong image of RE.

In further research, ways of presenting traditional narratives to pupils could be studied in order to find out how those can be more effectively transferred. The aim of such a study would not be to train pupils in Biblical doctrine. Rather, it would strive to find out in what manner stories produced by all religious traditions can be made relevant to the interests of pupils. Namely, knowledge of such narratives is pivotal for not only *Bildung*, but also for the appreciation of the other's worldview. In that way, RE also becomes more important to the development of pupils, which means that it should not only be taught in confessional schools, but in public schools as well. On top of that, new generations will develop a better understanding of religion, as opposed to the negative image presented by the media.

Conclusion

This research aimed to find out what the experience of the youth themselves is of *godsdienst/levensbeschouwing* and how they are influenced by their peers and modern media. Pupils like to listen to the worldviews of others and are enthusiastically engaging with topics of religious education that they are personally interested in. However, other aspects of *levensbeschouwing*, such as meaning-making and traditional narratives, are rather distant to many pupils, which could be viewed as a cultural divide between the religious and the nonreligious. Based on several analyses, it can be concluded that pupils do like to interact with religion, but only if they can pick topics themselves. On top of that, religion has become a distant subsystem, which, together with RE, is even further marginalized by a negative media portrayal. If the religious studies approach and the hermeneutic-communicative approach are then not used to connect to the interests of pupils first, it is no surprise that they think the contents of RE are vague.

These results were more or less to be expected. What was not expected, however, is that pupils did not have a negative view of the existence of religious education in general. This also raises the question whether RE should be implemented in primary and public schools as well. Namely, religious education would benefit pupils with regard to *Bildung* and transcendental sense. On top of that, socialization should also be trained, as it is pivotal for learning about norms and values. In that way, pupils will even be better prepared when receiving RE in secondary school. Still, it has become clear that teachers need to appeal to the interests of pupils first.

This manner of teaching religious education not only fits into the religious landscape of the Netherlands, but also benefits the personal development of pupils. Therefore, these conclusions suggest that projects for curriculums such as LERVO should be considered on a broad scale in future educational policies. Furthermore, to strengthen the position of RE and improve its quality, schools would benefit from using these curriculums while moving away from other approaches. After roughly a century of governmentally funded religious education, it is time to repack the societal significance and pedagogical contributions RE can provide by keeping in line with the actual needs of our younger generations.

Bibliography

- Altheide, David L. and Christopher J. Schneider. *Qualitative Media Analysis*. Second Edition. London: SAGE Publications, Ltd.2013. <https://dx.doi.org/10.4135/9781452270043>.
- Asad, Talal. *Formations of the Secular: Christianity, Islam, Modernity. Cultural Memory in the Present*. Stanford, CA: Stanford University Press, 2020.
- Berger, Peter L. *The Sacred Canopy: Elements of a Sociological Theory of Religion*. New York: Open Road Media, 2011.
- Bertram-Troost, Gerdien and Siebren Miedema. “Christian Education in the Netherlands.” In *Reaching for the Sky: Religious Education from Christian and Islamic Perspectives*, edited by Stella el Bouayadi-van de Wetering and Siebren Miedema, Currents of Encounter, 147-162. Amsterdam: Rodopi, 2012.
- Bertram-Troost, Gerdien and Taco Visser. “Meer zicht op de praktijk van het vak: Over inhoud en doelen in de lessen van hedendaagse docenten godsdienst/levensbeschouwing.” *Narhex* 17, no. 1 (March 2017): 7-16.
- Bollemaat, Jan, Markus Davidsen, Jan van Dijk, Michaël van der Meer. “LERVO-update.” *Narhex* 21, no. 3 (October 2021): 15-23.
- Bouayadi-van de Wetering, Stella El, Siebren Miedema, and Henk Vroom. “Differences, Commonalities, and Questions for Further Research.” In *Reaching for the Sky: Religious Education from Christian and Islamic Perspectives*, edited by Stella el Bouayadi-van de Wetering and Siebren Miedema, Currents of Encounter, 269-274. Amsterdam: Rodopi, 2012.
- Bouayadi-van de Wetering, Stella El, Siebren Miedema, and Henk Vroom. “Introduction.” In *Reaching for the Sky: Religious Education from Christian and Islamic Perspectives*, edited by Stella el Bouayadi-van de Wetering and Siebren Miedema, Currents of Encounter, 1-10. Amsterdam: Rodopi, 2012.
- Casanova, José. *Public Religions in the Modern World*. Chicago: University of Chicago Press, 1994.
- CBS. “Meerderheid Nederlandse bevolking behoort niet tot religieuze groep.” Last modified 18 December, 2020. <https://www-cbs-nl.proxy-ub.rug.nl/nl->

[nl/nieuws/2020/51/meerderheid-nederlandse-bevolking-behoort-niet-tot-religieuze-groep](https://www.cbs.nl/nieuws/2020/51/meerderheid-nederlandse-bevolking-behoort-niet-tot-religieuze-groep).

CBS. “Ruim 70 procent leerlingen naar bijzonder onderwijs.” Last modified 22 September, 2022. <https://www.cbs-nl.proxy-ub.rug.nl/nl-nl/nieuws/2017/38/ruim-70-procent-leerlingen-naar-bijzonder-onderwijs>.

Comenius christelijke scholengemeenschap. “Identiteit.” Accessed 20 February, 2022. <https://www.csg-comenius.nl/organisatie/identiteit>.

Davidson, Markus Altena. “Voorstel basiscurriculum Levensbeschouwing en Religie.” *Narhex* 20, no. 4 (December 2020): 15-26.

Deursen-Vreeburg, Juliëtte van. “Mystagogisch-communicatief leren.” In *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie: Leven en leren vanuit je wortels*, ed. Monique van Dijk-Groeneboer, Jan Marten Praamsma, Riëks Hekman, Jojanne Kemman, Tuur de Beer, Jos de Pater, Natascha Kienstra, et al., 201-213. Lervo, 2020.

Dobbelaere, Karel. “Towards an Integrated Perspective of the Processes Related to the Descriptive Concept of Secularization.” *Sociology of Religion* 60, no. 3 (1999): 229-247.

Droogers, Andre. *Kieswijzer levensbeschouwing*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2017.

Genç, M. Fatih, Ina ter Avest, and Siebren Miedema. “Religious Education in Two Secular Multicultural Societies: A Comparison of the Turkish and Dutch Systems.” In *Reaching for the Sky: Religious Education from Christian and Islamic Perspectives*, edited by Stella el Bouayadi-van de Wetering and Siebren Miedema, Currents of Encounter, 183-191. Amsterdam: Rodopi, 2012.

Gül, Lale. Interview by Maaïke Timmerman. “PvdA wil acceptatieplicht voor scholen vastleggen in grondwet” (video). *WNL*, 6 October, 2021. https://www.youtube.com/watch?v=ETIVtg_eX2E.

Habermas, Jürgen. “Notes on Post-Secular Society.” *New Perspectives Quarterly* 25, no. 4 (2008): 16-29.

Hamers, Kees and Jojanne Kemman. “Doelstellingen voor het vak godsdienst/ levensbeschouwing.” In *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie: Leven en leren vanuit je wortels*, ed. Dijk-Groeneboer, Monique van, Jan Marten Praamsma,

- Rieks Hekman, Jozanne Kemman, Tuur de Beer, Jos de Pater, Natascha Kienstra, et al. Lervo, 2020.
- Hamers, Kees. “Dialogisch schrijven. Een werkvorm bij de interlevensbeschouwelijke dialoog.” In *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie: Leven en leren vanuit je wortels*, edited by Monique van Dijk-Groeneboer, Jan Marten Praamsma, Rieks Hekman, Jozanne Kemman, Tuur de Beer, Jos de Pater, Natascha Kienstra, et al., 428-440 Lervo, 2020.
- Henderson, R. D. “How Abraham Kuiper Became a Kuiperian.” *Christian Scholars Review* 22 (1992): 22-35.
- Hennink, Monique, Inge Hutter, Ajay Bailey. *Qualitative research methods*. London: Sage Publications, 2015.
- Hofman, Tim. “School discrimineert Floortje de moeder en overheid zegt ok is goed” (video). *BOOS*. 1 September, 2016. <https://www.youtube.com/watch?v=uLNS1uUfAr4>.
- Hofman, Tim. Interview by Tijs van den Brink. “Tim Hofman: ‘Geloof is niet belangrijker dan kunst, sport, hobby, passie, of liefde beleven’” (video). *Op1*, 21 October, 2020. <https://www.youtube.com/watch?v=ywScCqrUrZY>.
- Horst, Han van der. “Het verschil tussen Samuel Paty en de godsdienstleraar in Leiden.” *BNNVARA*, 23 November, 2020. <https://www.bnnvara.nl/joop/artikelen/het-verschil-tussen-samuel-paty-en-de-godsdienstleraar-in-leiden>.
- Jonge, Martha de, Ruben van Beek and Jolien Dopmeijer. “De comeback van het nachtleven: zo ga je om met al die prikkels.” *Trimbos Instituut*, 25 februari, 2022. <https://www.trimbos.nl/actueel/blogs/de-comeback-van-het-nachtlevens-zo-ga-je-om-met-al-die-prikkels/>.
- Kemman, Jozanne. “De rollen van de leraar GL (en van de leerlingen).” In *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie: Leven en leren vanuit je wortels*, edited by Monique van Dijk-Groeneboer, Jan Marten Praamsma, Rieks Hekman, Jozanne Kemman, Tuur de Beer, Jos de Pater, Natascha Kienstra, et al., 503-515. Lervo, 2020.
- Kilgarriff, Adam, Vít Baisa, Jan Bušta, Miloš Jakubiček, Vojtěch Kovář, Jan Michelfeit, Pavel Rychlý and Vít Suchomel. “The Sketch Engine: ten years on.” *Lexicography* 1, no. 1 (July 2014): 7-36. <http://www.sketchengine.eu>.
- Kopmels, Tamar and Erik Renkema. “Bronwijs.” *Narthex* 21, no. 3 (October 2021): 24-31.

- LERVO. “Expertisecentrum.” Accessed 23 March, 2022. <https://expertisecentrumlervo.nl>.
- Lubach, Arjen. “Bijzonder onderwijs” (video). *Zondag met Lubach*. 18 September, 2016. https://www.npostart.nl/zondag-met-lubach/18-09-2016/VPWON_1261995.
- Lubach, Arjen. “Hongkong” (video). *Zondag met Lubach*. 15 November, 2020. https://www.npostart.nl/zondag-met-lubach/15-11-2020/VPWON_1314461.
- McCarthy, Vincent A. *The Phenomenology of Moods in Kierkegaard*. The Hague and Boston: Martinus Nijhoff, 1978.
- Mellink, Bram. “Having faith: Religious optimism in Dutch parochial schools during the 1960s as a case for secularization.” *Paedagogica Historica*, 49, no. 1 (2013): 139-148, <http://dx.doi.org/10.1080/00309230.2012.744069>.
- Miedema, Siebren. “The Concept and Conceptions of Interfaith Education with Neighbour Concepts.” In *Interfaith Education for All: Theoretical Perspectives and Best Practices for Transformative Action*, edited by Duncan R. Wielzen and Ina ter Avest, 21-30. Rotterdam: Sense, 2017. <https://doi.org/10.1007/978-94-6351-170-4>.
- Mulder, André and Bas van den Berg. *Learning for Life: An Imaginative Approach to Worldview Education in the Context of Diversity*. Eugene, Oregon: Wipf & Stock, 2019.
- Naugle, David K. *Worldview: The History of a Concept*. Grand Rapids, Mich.: W.B. Eerdmans Pub, 2002.
- Nientied, André. “Een Kieswijzer die helpt bij het vinden van een levensovertuiging.” *Parool*. 4 April, 2017. <https://www.parool.nl/kunst-media/een-kieswijzer-die-helpt-bij-het-vinden-van-een-levensovertuiging~b853dcec/?referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>.
- Pater, Jos de. “Lesmethodes: geschiktheid en bruikbaarheid.” In *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie: Leven en leren vanuit je wortels*, ed. Monique van Dijk-Groeneboer, Jan Marten Praamsma, Rieks Hekman, Jojanne Kemman, Tuur de Beer, Jos de Pater, Natascha Kienstra, et al., 367-390. Lervo, 2020.
- Pierson, Allard. *Eene Levensbeschouwing*. Haarlem: Tjeenk Willink, 1878. <http://books.google.com/books?vid=KBNL:KBNLB130111997>.

- Praamsma, Jan Marten. “Korte geschiedenis van het schoolvak godsdienst/levensbeschouwing.” In *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie: Leven en leren vanuit je wortels*, ed. Monique van Dijk-Groeneboer, Jan Marten Praamsma, Riëks Hekman, Jozanne Kemman, Tuur de Beer, Jos de Pater, Natascha Kienstra, et al. Lervo, 2020.
- Redactie. “Leids lyceum neemt afstand van anti-islamitische schrijfofdracht.” *NOS*, 21 November, 2020. <https://nos.nl/artikel/2357472-leids-lyceum-neemt-afstand-van-anti-islamitische-schrijfofdracht>.
- Roebben, Bert. “Levensbeschouwelijke vorming in meervoud. Leren in de presentie van de ander.” In *Inclusieve godsdienstpedagogiek: grondlijnen voor een levensbeschouwelijke vorming*. Leuven/Den Haag: Acco, 2015.
- Roosmalen, Marcel van. “Marcel van Roosmalen pleit voor openbaar onderwijs” (video). *NPO Radio 1*. 10 November, 2020. <https://www.youtube.com/watch?v=DPCD4M2caSM>.
- Schepper, Jef de. “Van catechese naar godsdienst/levensbeschouwing.” *Levensbeschouwing Ontwikkelen*. Accessed June 7, 2022. http://levensbeschouwingontwikkelen.nl/resources/teksten/van_catechese_naar_godsdi-enst-levensbeschouwing.pdf.
- Sociaal en Cultureel Planbureau. “Ontkerkelijking leidt tot nieuwe verhoudingen in de samenleving.” Last modified 24 March, 2022. <https://www-scp-nl.proxy-ub.rug.nl/actueel/nieuws/2022/03/24/ontkerkelijking-leidt-tot-nieuwe-verhoudingen-in-de-samenleving>.
- Stolk, Vincent, Bert Gasenbeek, and Wiel Veugelers. “The Secularisation of Religious Education: Humanism, Religion and Worldview Education in the Netherlands in the 1960s.” *Journal of Beliefs & Values* 37, no. 2 (2016): 186–200.
- Vermeer, Paul. “Religious Education and Socialization.” *Religious Education* 105, no. 1 (2010): 103-111.
- Visser, Taco and Roel van Swetselaar. *Leerlingcompetenties Godsdienst/Levensbeschouwing*. Meppel: Ten Brink, 2011. <https://www.verus.nl/aanbod/producten/leerlingcompetenties-godsdienstlevensbeschouwing>.

Vlaskamp, Marije. “Franse leraar op straat onthoofd, politie vermoedt verband met tonen spotprent Mohammed.” *De Volkskrant*. 17 October, 2020.

<https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/franse-leraar-op-straat-onthoofd-politie-vermoedt-verband-met-tonen-spotprent-mohammed~be9fba1f/>.

Wiegers, G.A and H. Kommers. “Godsdienstonderwijs En Godsdienstwetenschap: De Grondslagen Van De Meest Gebruikte Methoden Voor Het Vak Godsdienst/Levensbeschouwing in Het Voortgezet Onderwijs.” *Ntt Journal for Theology and the Study of Religion* 61, no. 4 (2007): 269-280.

<https://doi.org/10.5117/NTT2007.61.269.WIEG>.

Wiering, Jelle. “‘Others Think I Am Airy-Fairy’: Practicing Navayana Buddhism in a Dutch Secular Climate.” *Contemporary Buddhism* 17, no. 2 (2016): 369-389.

<https://doi.org/10.1080/14639947.2016.1234751>.

Wilgenburg, Arwin van. “Leren levensbeschouwelijk waarderen door middel van vijf didactische basishandelingen.” In *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie: Leven en leren vanuit je wortels*, ed. Monique van Dijk-Groeneboer, Jan Marten Praamsma, Rieks Hekman, Jojanne Kemman, Tuur de Beer, Jos de Pater, Natascha Kienstra, et al. Lervo, 2020.

Appendix 1: Qualitative document analysis protocol and overview

Protocol	Characteristics	Overview
Account of religion/faith (<i>religie, godsdienst, geloof</i>)	Something that should not belong in schools	Religion is said to being propagated and forced on others, including at schools, while it is not more important than any other aspects of life. It has a protected legal status, while it can be easily attained. At least, it should be presented in combination with other worldviews, but it is preferred to not be present in schools at all.
	Is currently being propagated in schools	
	Is not more important than art, hobbies, passion, love, social interaction	
	Is being forced on others	
	Something that can be randomly switched on in individuals	
	Should be presented in combination with other religions	
	Has a paradoxical protected legal status in the context of discrimination	
Way of presenting Christianity	Focusing on Reformed	Christianity is often equated to its Reformed denomination and is portrayed as existing outside of the pluriform Dutch society. Not only is the Christian identity exclusive, causing an us-them-dynamic, but it would also separate the children of God from those who are no children of God. It uses violent texts and those adhering to it have a funny way of pronouncing it.
	Exists in a separate space, outside of pluriform society	
	Not being a Christian means not being a child of God	
	Basis for an exclusive identity	
	Either you are Christian, or you are not. There is no in-between.	
	Using violent text in the Bible without context	
	Mocking the pronunciation of 'Christian'	
Challenging the freedom of education/Article 23	Outdated	Freedom of education is outdated and gives a free pass to indoctrination. It is also not combating discrimination.
	Indoctrinating	
	Not compatible with anti-discrimination	
Description of confessional schools (<i>religieuze/christelijke scholen, bijzonder onderwijs</i>)	Unwelcome to non-believers	Confessional schools (often equated to Reformed schools) are not tolerant to non-believers, non-scientific, and strict. Fallacies are used to uphold their policies,
	Non-scientific	
	Using fallacies for their policies	
	Strict	

	<p>Providing wrong images of society</p> <p>Piously using prayer</p> <p>Propagates faith</p> <p>Focusing on Reformed schools</p> <p>Only supported by confessional political parties</p>	<p>which are only politically supported by confessional parties. They provide wrong images of society, are propagating their faith and use prayers for many occasions.</p>
Accusations of discrimination	<p>By excluding non-Christians from confessional schools</p> <p>The law is paradoxical in tolerating the stated exclusion</p> <p>Believing in God permits you to discriminate</p> <p>Article 23 gives a free pass to discriminate</p> <p>Because of the freedom of education</p> <p>Reformed schools are against homosexuality</p>	<p>Discrimination is caused by the exclusion of non-Christians from confessional schools, and the opposition against homosexuality in Reformed schools, which is lawful according to Article 23, while Article 1 prohibits it. Being Christian thus permits you to discriminate because of the freedom of education.</p>
Threatens to the freedom of opinion	<p>The Prophet Muhammed cannot be freely depicted</p> <p>Not compatible with believe in God or prophets</p> <p>Not correctly explained by imams</p>	<p>The freedom of opinion is being threatened, because the Prophet Muhammed cannot be depicted. It is thus not compatible with believe in God or the prophets, which is Not correctly explained by imams.</p>
Contrasting homosexuality with confessional schools	<p>Refusal of taking in homosexual pupils in confessional schools</p> <p>Reformed schools demand a statement from parents against homosexuality</p>	<p>Homosexuality stands in contrast with confessional schools, since they refuse to accept homosexual pupils. Reformed schools even demand a statement from parents against homosexuality.</p>

Appendix 2: Transcriptions of RE in media (Dutch)

Tim Hofman BOOS, 1 september, 2016

[0:00] Tim Hofman: ja hallo en welkom bij boos waarin ik boze mensen onboos probeer te maken, zelfs als het van God niet mag en dan weet je het wel. Hey. En deze week is daar Floor. Zeg Floor, jij bent boos eh. Hallo? Oké, even voor de goede orde, Floor wil niet in beeld deze aflevering en normaal gesproken zouden we dan zeggen: ja doe, zoek het maar lekker uit met je gelaat, Maar bij Floor maken we een uitzondering, omdat Floor is geweigerd bij een opleiding vanwege haar, komt-ie, identiteit. Wat natuurlijk ironisch is omdat zij haar identiteit nu niet wil prijsgeven, maar dat ter zijde. Niet snel opnemen. Je nam te snel op. We doen het nog een keer. Vond je dat een leuke grap?

[0:41] Presentatrice: Ja, dat was wel grappig. Ik zou hem nog een keer maken.

[0:42] Tim Hofman: Ja, ik bepaal hier de grappen.

[0:43] Presentatrice: oké, is goed.

[0:46] Tim Hofman: Floor is een hele grote transgender man. Ze ziet er Afrikaans uit met roze haar, waarom wil je niet in beeld Floor?

[0:54] Floor: Omdat ik anoniem wil blijven.

[0:55] Tim Hofman: Anoniem blijven. Nou dat mag absoluut, maar we vonden de zaak wel zodanig schrijnend en boosmakend dat we je toch meenemen, dan maar per telefoon. Jij gaat met mij mee.

[1:04] Presentatrice: Ik ga mee ja. Heb je er zin in?

[1:07] Tim Hofman: Hey, waarom ben je boos?

[1:10] Floor: Omdat ik niet word toegelaten, omdat ik niet christelijk ben.

[1:12] Tim Hofman: waar word je niet toegelaten?

[1:14] Floor: Op het Hoornbeeck College.

[1:15] Tim Hofman: Wat voor opleiding is het en waarom wilde je daar naartoe en waar ging het mis?

[1:19] Floor: *onverstaanbaar* ...beste opleiding van Nederland.

[1:23] Tim Hofman: Dat is in ieder geval mooi, maar waarom word jij dan niet toegelaten?

[1:28] Floor: Ik voldoe niet aan de identiteit.

[1:30] Tim Hofman: *confetti kanon* Godver wat doe jij?! Ik schrik me de pleuris.

[1:35] Presentatrice: Sorry, knuffel.

[1:39] Tim Hofman: Floor luister, wat wil je nou? Wat gaan we straks doen?

[1:43] Floor: Ik wil dat het veranderd wordt.

[1:44] Tim Hofman: Ja, maar wil je dat het systeem veranderd wordt, of dat het voor jou veranderd wordt?

[1:48] Floor: Allebei.

[1:49] Tim Hofman: Allebei, dus je wil dat ze sorry zeggen. Jij wil dat je ook toegelaten kan worden op basis van identiteit als je niet christen bent. En dus wil jij zelf dat gewoon te kiezen hebben als je papieren naar goed genoeg zijn.

[2:05] Floor: Ja.

[2:06] Tim Hofman: Oké, nou lijkt me geen gek streven. We zijn bij het Hoornbeeck College, ik zeg, zodra je op hangt dan gaan we lopen en dan gaan we naar binnen stormen. Lach-situatie toch?

[2:16] Presentatrice: Super lachen.

[2:17] Tim Hofman: Goed, let op. Floor heeft dus gemaaild naar het Hoornbeeck College, zo van: ja hoi ik ben geen christen maar wil wel graag naar jullie school. Kan dat? Nou, zei het Hoornbeeck College, nee, dat mag niet want je bent niet christelijk. Nou, zei Floor, ik wil me gewoon helemaal aanpassen, desnoods rok aan, Bijbellezen, maar ik wil die opleiding doen want jullie zijn een goede opleiding. Nou, zei het Hoornbeeck College, nee dat mag niet, want je bent geen christen. Denk je misschien: oké is toeval, gebeurt niet vaker maar toen wij mailden onder de naam Paula en zeiden van: ja hallo, mijn moeder is niet christelijk en mijn vader is een moslim, zei de school: nou kan je proberen, maar kleine kans dat je aangenomen wordt vanwege, en het staat er letterlijk, je identiteit. Ah. Gewoon discriminatie. Hey en niet opeens gaan rennen. Zo van, nu wordt het spannend. Want ik zie je wel. Kijkers zien je niet, maar ik zie je wel. Jij bent zenuwachtige eh. Waarom? Het gaat allemaal goed komen. Het ergste wat kan gebeuren is dat ik een *onverstaanbaar* straf van God krijg ofzo. Dus nu de vraag: waarom zou je hier niet naar school mogen als je ouders niet christelijk zijn, als je geen kind van God bent, terwijl je wel gewoon een goede student bent. Waarom mogen zij artikel 1 van de grondwet schenden? Ik zie hier wat kantoortjes. Wij zijn op zoek naar de directie.

[3:30] Personeel: Want?

[3:30] Tim Hofman: Want wij hebben een leerling hier die niet toegelaten wordt omdat haar ouders niet christelijk zijn.

[3:34] Personeel: Wilt u die camera uitzetten?

[3:35] Tim Hofman: Nee absoluut niet.

[3:36] Personeel: Je bent hier nu bij docenten. En de directie wil ik u naar brengen, maar de camera moet nu uit.

[3:40] Tim Hofman: Oké, camera omlaag. Met wie heb ik het genoeg?

[3:43] Personeel: Ik ben docent bouwkunde.

[3:44] Tim Hofman: Oh, oké, hallo.

[3:45] Personeel: Even kijken of er iemand *onverstaanbaar*

[3:50] Personeel 2: Goed je te ontmoeten, Wim Verweij kan de woordvoerder zijn voor *onverstaanbaar*

[3:57] Tim Hofman: Ja, laten we naar Wim Verweij gaan.

[3:58] Tim Hofman: Leidt u ons nou eruit?

[4:01] Wim Verweij zit hier tegenover.

[4:02] Tim Hofman: Ik trap hier niet in eh. Ik weet u te vinden.

Dus hoe is het thuis? Dat is toch leuk om over te praten?

[4:10] Personeel 2: Dat is zeker leuk om over te praten. U gaat het gesprek met Wim Verweij voortzetten, lijkt me beter.

[4:18] Tim Hofman: Met Wim praten over het bij u thuis gaat, dat is echt een slecht voorteken. Maar even de vrouw bellen dan.

[4:22] Personeel 2: Ik heb daar geen enkel bezwaar tegen.

[4:23] Tim Hofman: Danku. Ah, Wim! Hoe gaat het bij hem thuis?

[4:29] Personeel 3: Daar heb ik geen idee van.

[4:31] Tim Hofman: Leg me eventjes uit, hoe werkt de toelating hier?

[4:32] Personeel 3: Nee, dat leg ik niet uit. Ik ben geen woordvoerder.

[4:34] Tim Hofman: Wie is de woordvoerder?

[4:35] Personeel 3: Dat is de voorzitter van het college van bestuur.

[4:27] Tim Hofman: En waar is die?

[4:41] Personeel 3: Die is hier aan het werk.

[4:42] Tim Hofman: Waar zit 'ie? Ik zie college van bestuur staan.

[4:44] Personeel 3: Rustig, rustig.

[4:45] Tim Hofman: Personeelszaken. 'Moet even zeggen hoe die heet. Anders sta ik daar met een mond vol tanden.

[4:53] Personeel 3: Ik zal even kijken of hij er is.

[4:55] Tim Hofman: Oh, hij is er wel.

[4:57] Personeel 3: Kom verder.

[4:59] Tim Hofman: Dag meneer Potter. Goeiemiddag! Tim, aangenaam. Wij willen het hebben over het feit dat Floor niet toegelaten wordt op deze school.

[5:08] Personeel 4: Even kijken, jij wordt niet toegelaten op deze school?

[5:09] Tim Hofman: Nee, ze heeft de goede papieren, ze heeft zich aangemeld.

[5:18] Floor: Ik heb me aangemeld. Toen kreeg ik vervolgens een brief thuis dat het niet mag.

[5:18] Personeel 4: Ja. Want je behoort niet tot de achterban van onze school?

[5:21] Tim Hofman: Nee, maar wel tot gewoon inwoner van Nederland... die onderwijs opvolgen wat volgens mij bij onze rechtsstaat hoort. Dat wordt daardoor gefinancierd.

[5:31] Floor: Ik ben volledig bereid om me aan te passen. Ik wil zelfs rokjes dragen, maakt me allemaal niet uit. Maar omdat ik niet christen ben, mag ik niet ben mag ik niet naar jullie school.

[5:38] Tim Hofman: Kijk je ziet, je hebt een broek aan, dat is wel asociaal.

[5:42] Personeel 4: Ik wil de tijd hebben en krijgen om op een rustig moment, en volgens is deze setting niet het meest rustige moment...

[5:46] Tim Hofman: Hoezo niet? Hoor hoe kalm. Mega rustig. We kunnen het er gewoon over hebben nu. Floor is naar de dag geweest. vond je het een prima school? Ze waren goed? Je wil je aanpassen?

[5:58] Floor: Ja.

[5:59] Personeel 4: Bij ons gaat elke dag de Bijbel open.

[6:00] Tim Hofman: Zou je dat willen?

[6:01] Floor: Geen probleem.

[6:02] Tim Hofman: Geen probleem, zegt ze.

[6:03] Personeel 4: En dat is de Statenvertaling ook. De Bijbel.

[6:06] Tim Hofman: De Bijbel, nou u stelt de Bijbel, dit...

[6:09] Personeel 4: Dit stellen we centraal.

[6:10] Tim Hofman: Ja, die stelt u centraal, maar u bent een overheidsinstelling, want ik ben namelijk een opleiding in een seculiere rechtsstaat.

[6:20] Personeel 4: Wij zijn een opleiding... *onverstaanbaar* Je hebt belangstelling voor onze school. Je bent afgewezen. Ik neem aan op goede gronden.

[6:32] Tim Hofman: Op goede gronden, namelijk dat ze niet christelijk is en haar ouders niet christelijk zijn.

[6:35] Personeel 4: Ja dat...

[6:37] Tim Hofman: Identiteit. Ik heb hier een mailwisseling: niet toegelaten vanwege identiteit.

[6:40] Personeel 4: Daarmee veroordelen we haar identiteit niet.

[6:43] Tim Hofman: U handelt alleen veroordelend, want zij heeft een andere identiteit en u zegt: u mag niet naar school en school is volgens mij gewoon iets wat gefinancierd wordt.

[6:51] Personeel 4: Dat dat zo overkomt, dat betreur ik.

[6:55] Tim Hofman: Maar het komt niet zo over, dat is zo.

[6:56] Personeel 4: Niemand is verplicht om hier naar school te komen.

[6:58] Nee, maar u bent wel verplicht om iedereen, volgens mij, los van identiteit, alleen op grond van papieren, lijkt mij...

[7:04] Personeel 4: Toe te laten? Nee dat zijn we niet.

[7:05] Tim Hofman: Nou dan ga ik zorgen dat dat wel zo is.

[7:06] Nee, dan moet u uw huiswerk goed doen.

[7:09] Tim Hofman: Dan ga ik zorgen dat het wel zo is. U krijgt van ons de oorkonde: de "ja het zou het allemaal geschreven staan maar het is niet meer 1815 dus best wel geinig als jullie echt even normaal doen of moet je soms ook een aflat kopen als je een onvoldoende haalt."

[7:21] Personeel 4: Was dat gemaakt voor dit gesprek?

[7:22] Tim Hofman: Ja. Als u had gezegd: ze mag hier terug, dan had u hem niet gekregen.

[7:28] Tim Hofman: *confetti kanon* Om het vrolijk af te sluiten.

[7:29] Personeel 4: Daar doe je onze facilitaire dienst geen plezier mee. Goed.

[7:35] Tim Hofman: Die denken dat u het met een eenhoorn heeft gedaan en dat dat het mis ging. Mag ik u bedanken. Tot volgende keer, want we komen nog een keertje terug. Oké, de school zegt dus: lol, dit mag gewoon van de overheid. Nou zij denken van: is gelul, want we hebben artikel 1 van de grondwet en daar staat in: discriminatie wegens godsdienst is niet toegestaan. Ja toch, maar hohoho. Er is dus ook een wet die zegt dat bijzonder onderwijs scholen mogen eisen dat hun docenten en leerlingen een bepaalde godsdienst hebben. Wel een beetje gek want wetgeving gelijke behandeling zegt: nou nou nou, ho eens even. Onderscheid maken tussen mensen op grond van godsdienst mag dus niet. Hoe dan ook, het Hoornbeeck College weigert dus mensen op basis van een identiteit en dat is discriminatie en dat is eigenlijk kutter dan met je blote voeten in de poep staan en dat het zo tussen je tenen zit. Ja, is toch zo? Grote vriendin, ben je nog boos?

[8:21] Floor: Ja!

[8:22] Tim Hofman: Ja, begrijp ik wel ja.

[8:25] Floor: Omdat het niet opgelost is.

[8:26] Tim Hofman: Het is niet opgelost. En nu?

[8:27] Floor: ga jij het oplossen?

[8:29] Tim Hofman: Ga ik het maar weer oplossen, lekker makkelijk eh (...). Ik wil niet in beeld, jij gaat het oplossen voor mij. Beetje daar staan. We kunnen het wel goed samenvatten toch, als ik zeg: er wordt gediscrimineerd op basis van identiteit en de overheid staat het dan ook nog toe, dus we hebben hier twee dingen: één, de school doet iets, en twee, waarvan wij denken dat het niet goed is en waar we boos van worden toch, nummer 2, de overheid zegt: oké is goed.

Dus tijd voor plan B. Oké je hebt in Nederland de scholen die zeggen: haha, je hebt de verkeerde of geen godsdienst en nu mag je niet bij ons naar school, en daar trots op zijn. En de overheid die zegt: oké, is goed. Lachsituatie wel. Wij gaan dit even tot op de bodem uitzoeken en doen jullie ondertussen abonneren op ons kanaal. Komen vechten dan.

Zondag met Lubach, 18 september, 2016

[08:12] Arjen Lubach: Dames en heren. Ik zat op een fijne basisschool. Ik heb daar heel veel geleerd, bijvoorbeeld $2+2=4$, de slag bij Waterloo, was in... Waterloo. En als het stortregent, en je propt hard genoeg, dan passen alle diersoorten van de wereld op één boot. Ik zat namelijk op een school met de bijbel, een school in de categorie: Bijzonder onderwijs. En dat is niet bijzonder, op de manier waarop Sjoerd Jan uit mijn klas werd omschreven als 'bijzonder', als 'ie weer eens de kat van de burens had opgeblazen met een voetbalpomp. Het is zo'n bijzondere jongen. *kat schreeuwt* Nee. Bijzonder als in: "Bijzondere scholen geven les vanuit een godsdienstige of levensbeschouwelijke overtuiging." Deze scholen worden door de overheid betaald, en hoe dat zo is gekomen, is ook heel bijzonder. Dat was in 1917.

[09:03] Voice over: De socialisten krijgen algemeen kiesrecht. In ruil hiervoor kregen de confessionelen de financiële gelijkstelling van bijzonder en openbaar onderwijs. Daarmee ontstond 'uniek' in heel de wereld. De constructie dat de staat betaalt voor scholen, zonder dat ze het beleid daar mag bepalen.

[09:18] Arjen Lubach: Ja. 'Uniek' in de wereld. En dat kan hartstikke leuk zijn, hè, uniek in de wereld, maar het kan ook zoiets zijn dat je denkt: "Oh ja, dat is wel uniek, ja." *Gelach* Hoe dan ook. Sindsdien staat in Artikel 23 van de grondwet dat openbare en bijzondere scholen allebei door het rijk worden betaald. Tegelijkertijd zijn in Nederland kerk en staat gescheiden. Dat is heel verdrietig. Het ging gewoon niet meer. Steeds vaker ruzie. Allemaal dingen gezegd, waar ze later best veel spijt van hadden. En dat soort dingen, maar daarom hebben wij afgesproken dat de kerk en de staat nooit op elkaars stoel mogen gaan zitten. Maar zoals altijd bij een scheiding, is de grote vraag: 'Wat doen we met de kinderen?' Oftewel: 'Wie mag er zitten op de stoel voor de klas?' Nou, dankzij Artikel 23 stond bij mij vroeger op de stoel een man, die het ene moment vertelde dat Assen de hoofdstad van Drenthe is, en het ander moment dat er 600.000 Israëlieten door een pad in de Rode Zee zijn gewandeld alsof het de Nijmeegse vierdaagse was. Kun je Mozes even vragen om een blarenpleister?! *Gelach* En dan denk je:

'Oké, bijzonder onderwijs, dat zijn een paar dorpsschooltjes in de Bible Belt", maar nee, want kijk even mee naar het schoolbord. Loop even met me mee. We hebben in Nederland 7647 basisscholen. Hoeveel van deze scholen zijn religieus? Wat denken jullie, kinderen? Wat denken jullie? Ik versta er niks van. Ik ga het gewoon zeggen. 4530, dus 4530 van de 7647, dat is... Effe kijken, gedeeld door 3, plus 1 onthouden, viertje erbij. Is dat misschien 59,24%? Jaaah! Yes! *Applaus* Dank je wel, bord. Rekenen kan ik wel, taal is trouwens wel lastig. Ik maak namelijk heel veel dt-fouten, want we gebruikten op school niet 't Kofschip, maar de Ark van Noach. *Gelach* Dan heb je ook nog Montessori, Jenaplan, vrije school, en dat soort dingen, en die zijn ook bijzonder. En de rest: 2362 scholen zijn openbaar. De meeste van die religieuze scholen zijn Katholiek, en daar gaat het ongeveer zo:

[11:40] Voice over: En leid ons niet in bekoring, maar verlos ons van het kwade. Amen. In de naam van de vader en de zoon en de heilige geest. Amen. Oké. *Gelach*

[11:51] Arjen Lubach: Oké. Dit is de snelst-schakelende leraar ooit. Kinderen, Psalm 137: "Gelukkig is hij die ons wreekt voor wat je ons aangedaan hebt, die jouw kinderen tegen de rotsen kapotslaat." Oké, de tafel van 3. En dan heb je ook nog protestantse scholen, en reformatorische.

[12:09]: Voice over: "De Bijbelse noties proberen we ook in ons onderwijs te vertalen. We proberen de bijbel in alles te betrekken."

[12:17]: Arjen Lubach: In alles betrekken. Dat is ambitieus. Jongens, Jantje heeft een vaas met 5 rode bijbels, en 4 blauwe bijbels. Wat is nu de kans dat Jezus in de kleine pauze terugkeert op aarde? *Gelach* Quinn? Verder zijn er 51 islamitische scholen. *Gelach*

[12:36] Voice over: Alaykoem as-salām, juffrouw Magda. *Gelach*

[12:47] Arjen Lubach: Alaykoem as-salām, juffrouw Magda. En dan zijn er nog een paar hindoeïstische scholen, en 2 joodse.

[12:54] Voice over: Je hebt hier op school wel één gebouw, maar twee delen. Aan één kant heb je alleen maar meisjes, en aan de andere kant heb je alleen maar jongens.

[13:02] Arjen Lubach: Ja, dit is dus echt zo. Meester, ik vind het zó stom. Zo kunnen we de meisjes niet zien. Jongens, als jullie klachten hebben over de muur, kun je ze op een briefje schrijven en in de muur proppen. *Gelach* Ook deze scholen worden door de overheid betaald. In die zin zijn alle scholen dus gelijk. Maar sommige scholen zijn ietsje meer gelijk dan anderen.

[13:24] Voice over: Een openbare school kan uw kind alleen weigeren als er geen plaats is.

[13:26] Arjen Lubach: Hm.. Hm.. Oké lijkt me logisch. Er moet plek zijn. Wat nog meer?

[13:31] Voice over: Een niet-openbare basisschool mag uw kind weigeren. Namelijk als u de godsdienstige of levensbeschouwelijke richting van de school niet onderschrijft.

[13:38] Arjen Lubach: Dus een kind met ongelovige ouders mag worden geweigerd op een religieuze school. Dat is best wel raar, want Artikel 1 van de grondwet verbiedt discriminatie. Maar in de wet gelijke behandeling staat dus een uitzondering voor religieuze scholen. Hé! Ik ben vorige week bekeerd. Ik geloof nu in God. Gefeliciteerd mevrouw. Dan mag u vanaf nu discrimineren. *Juichen geluidseffect* Da's raar. Er is trouwens ook nog een groep die door alle scholen geweigerd mag worden.

[14:04]: Voice over: De school mag uw kind ook weigeren als het kind niet zindelijk is.
Gelach

[14:10] Arjen Lubach: Sorry jongeman. We zitten naar jouw aanmelding te kijken, en even een vraag: "Kun jij al zelf plassen?" *Opluchtend geluid*. Ja. *Gelach* Even een dweiltje halen straks. Bij strenge religieuze scholen kun je dan zulke dingen krijgen. Hier: Deze school weigerde een leerling, omdat zijn zusje weleens een lange broek droeg. De slet! Als je goed kijkt, kun je de contouren van de knieën bijna zien zitten. [Blugh] Over sletjes gesproken, Sybrand Buma, lijsttrekker van het CDA. *Gelach en Applaus* Sybrand Buma, de lijsttrekker van het CDA, de grootste religieuze partij van Nederland, kan héél elegant uitleggen, waarom het weigeren van niet-christenen bij christelijke scholen normaal is.

[15:07] Sybrand Buma: Als ik bijvoorbeeld een vereniging opricht, voor motorrijders. Ik noem iets heel anders. En ik wil geen fietsers, dan mag je toch zeggen: "Je rijdt geen motor"? Dat is geen discriminatie? *Gelach*

[15:19] Arjen Lubach: Wacht even, Sybrand van Haersma van drogreden tot Buma, wacht even, wacht even.

[15:30] Voice over: Dit is “Zondag met Lubach. Ik weet niet waar ik moet beginnen” *Gelach*

[15:36] Arjen Lubach: Ik weet niet waar ik moet beginnen. Maar vergelijk je nou het onderwijs, hét fundament van de beschaving, de enige hoop voor een betere toekomst met een motorclub waar geen fietsers lid van mogen worden? Wat... Wat... *punch* Wat the (...)? Nou, Oké goed, en hier ook leraren mogen worden geweigerd. Dus niet dat ze geen christen was, hè. Ze was niet christelijk genoeg. Dus even in Buma-termen: Ze had een motor. Hij was ook van het goede merk. Maar hier zo dat je zo *deng* doet, daar zat dan niet zo'n sliertje. *Gelach* En als je denkt dat het erg is om geweigerd te worden op een school, dan moet je kijken wat je krijgt als je wél wordt toegelaten. Dan kan het zomaar gebeuren dat déze man wordt op jouw school wordt uitgenodigd voor een gastlesje evolutie:

[16:31] Voice over: We gaan het vandaag hebben over de schepping. De eerste les heb ik verteld waarom de evolutietheorie niet kan. En heel veel mensen die de evolutietheorie geloven, die beseffen zich niet dat ze eigenlijk leven volgens de regels van Heere God.

[16:46] Arjen Lubach: Dit is toch verschrikkelijk? Dit krijgen die kinderen dus te horen: ‘Zich beseffen.’ *Gelach* Maar goed, ja... *Applaus* Maar goed. Ik onderbrak je in je indoctrinatie. Ga door.

[17:07] Voice over: Die zeggen: ho, maar de Heere God bestaat helemaal niet, dus er is niet iemand die de absolute regels maakt. Dus ik bepaald zelf mijn regels. En dan komen we in de gevarenzone. Dan krijgen we mensen als Hitler aan de macht. *Gelach*

[17:37] Arjen Lubach: Als je niet in God gelooft, komt Hitler aan de macht? Wat is dat voor oorzaak-gevolg? Ja kijk. Als er geen roze koeken meer worden verkocht, dan komen we in de gevarenzone. Dan gaan mensen stront en stoeptegels eten. *Gelach* En religieuze scholen geven niet alleen een scheef beeld van de natuur, maar ook van de Nederlandse maatschappij.

[18:00] Voice over: Daarom zijn wij geen, Pasen, Pinksteren, kerst en al dat soort dingen thuis gaan vieren. Dan vind ik het eigenlijk ook heel erg belangrijk dat ze het ook op school niet vieren, want anders is het best wel verwarrend.

[18:11] Verwarrend? Nee geef schoolkinderen vooral geen nieuwe informatie, omdat het verwarrend is. Staartdelingen. Kennen jullie die al? Nee die kennen we niet. Ach laat dan maar zitten, joh. Super verwarrend. Ik kan het je wel uitleggen, maar je wordt gek! Offerfeest, kennen jullie die wel? Ja? Mooi. Gaan we dat weer doen. Offerfeest. Oké, luister. School is toch juist het moment voor kinderen om in aanraking te komen met andere mensen en ideeën? Op school leer je dat niet alles is zoals thuis. School is dé plek waar je erachter komt dat je ouders gek zijn. Dat hoort erbij. Op school moet een wereld voor je ópen gaan. Niet dicht. Er zijn twee mogelijkheden. Óf God bestaat, óf God bestaat niet. Ik bid elke dag dat 'ie niet bestaat. En dan zijn er mensen die vragen: “Arjen, heeft dat zin?” Nou voor mij werkt dat gewoon. *Gelach* Laat me met rust. Maar daar gaat het niet om. Kijk, als God wél bestaat, en hij heeft inderdaad de hemel en de aarde geschapen, mensen, dieren, dinosaurusbotten. Hij is alwetend, hij is overal aanwezig. Dan denk ik dat 'ie het wel redt zonder de financiële gelijkstelling van de openbare en het bijzondere onderwijs. Dat God niet zegt: “Wat? Betaalt de staat dat niet meer? Ja, ik ga dat niet betalen, hoor! Het groeit me ook niet op de rug, zeker sinds die (...) euro.” *Gelach* Nee, kijk. God redt het wel. En als God níét bestaat (daar ga ik even niet vanuit, hoor. Zui ver hypothetisch, ik ga er niet vanuit), maar dan zijn we dus meer dan de helft van de kinderen in Nederland totale onzin aan het verkopen. En dan zeg je: “Ja, maar die vrijheid dan? Laat die mensen toch,” maar luister. Die scheiding tussen de kerk en de staat. Het is hoog tijd voor een nieuwe omgangsregeling. Ik bedoel: Laten we redelijk zijn. Een week heeft 168 uur. Je kinderen zitten maximaal 30 uur per week op school. Die 30 uur, zijn ze bij de staat. Daar leren ze alleen maar, taal, rekenen, topografie, kop houden, enzovoort. En al die andere tijd, 138 uur per week, mag de kerk ze hebben. De avonden, de weekenden, en alle schoolvakanties zijn ze bij God. Eerste kerstdag: bij God. Tweede kerstdag: ook bij God. En Francine, maar god heeft liever dat ik haar mama noem. *Gelach* En nu denken jullie: “Oh nee! Arjen wil de financiële gelijkstelling van het bijzonder onderwijs afschaffen!” Nee, joh. Maak je geen zorgen. Arjen gaat een stapje verder. *Gelach* Het héle religieuze onderwijs moet worden afgeschaft. Alles! En dan zeggen jullie: "Nee! Al die super goeie leuke scholen die toevallig een klein beetje gelovig zijn, moeten die nu allemaal dicht?" Nee natuurlijk niet. Ze hoeven niet dicht. Het enige wat moet veranderen, is dat het geloof niet meer onder schooltijd wordt uitgedragen. Niemand verbiedt kinderen om te geloven, niemand verbiedt ouders om ze 138 uur per week alles wijs

te maken wat ze maar willen. Het gebeurt dan alleen niet meer op school. En dat is beter voor de integratie, beter voor de wetenschap, en het is zelfs voor Sybrand van Haersma van drogreden tot Buma... Want die mag eindelijk gewoon lid worden van een motorclub met zijn fiets. *Gelach en applaus*

Tim Hofman Op1, 20 oktober, 2020

[0:00] Tim Hofman: Nee, ik wil dat de politiek en dan roep ik ook bij deze Asscher, Jetten, Kaag, uh, Dijkhoff, de hele linkse flank, Segers zelf ook, ga met een loep hier overeen. Zorg dat we uitkomen op gelijke grond. Zorg dat je dezelfde rechten hebt voor iedereen die zegt: mijn leven richt ik graag hiernaar in. Schend geen artikelen, zoals artikel 1, of welke dan ook. En volgens mij moet je dan kunnen zeggen, en dan kom je dus bijvoorbeeld uit bij zo'n kerk: dan gaan we óf zeggen iedereen die het belangrijk vindt en dat volgens de regels kan doen mag naar een concert want je mag naar de kerk, óf je zegt, we gooien alle tenten dicht. Dat is eerder aan Ab Osterhaus en aan jullie in de politiek, maar ik denk wel dat je dat te allen tijde gelijk moet trekken.

[0:46] Presentator: De kerk is net zo belangrijk als het voetbalstadion, zegt u?

[0:50] Tim Hofman: Uh, nou ja, als mensen daar met dezelfde passie, overtuiging of dagvulling naartoe gaan...

[0:56] Presentator: Meneer Segers?

[0:57] Gert-Jan Segers: Een passie is niet doorslaggevend.

[0:59] Tim Hofman: Dat vindt u.

[1:00] Gert-Jan Segers: Ja...

[1:01] Tim Hofman: Ja, dat vindt u.

[1:01] Gert-Jan Segers: Ja, zeker.

[1:02] Tim Hofman: Dat is toch subjectief.

[1:02] Gert-Jan Segers: En jij vindt wat anders. Een passie is niet doorslaggevend. Doorslaggevend is: wat is fundamenteel voor beschaving. Dat zijn al die vrijheden.

[1:10] Tim Hofman: Al die vrijheden. En wat we nu zien...

[1:10] Gert-Jan Segers: Wacht even. *Iedereen praat door elkaar* Nog een keer, check even waar staat godsdienstvrijheid in deze wereld onder druk. Dat zijn landen waar alle andere vrijheden onder druk staan.

[1:20] Tim Hofman: Ik wil godsdienstvrijheid niet onder druk zetten...

[1:23] Gert-Jan Segers: Dus godsdienstvrijheid is de vrijheid om je geloof expressie te geven, om dat voort te leven, om ook te zeggen: ik geloof ook niet om daar ook...

[1:33] Tim Hofman: Ja, maar daar maken we geloof heel belangrijk mee. En dat is het niet. Het is namelijk niet belangrijker dan kunst beleven, hobby beleven, passie beleven, de liefde beleven, uh, interactie met de mens beleven, dus waar het mij om gaat; ik wil... ik roep hier niet: schrap artikel 6...

[1:48] Presentator: Nee, maar u zegt; breid het uit?

[1:50] Tim Hofman: Nee, ik zeg ga er met een loep overheen en zorg dat je het gelijktrekt.

[1:54] Presentator: Zou u bereid zijn om meer vrijheden te waarborgen?

[1:57] Gert-Jan Segers: Ik ben heel erg voor vrijheid, dus uh...

[1:59] Presentator: Maar bijvoorbeeld concertbezoek toevoegen aan de grondwet?

[2:01] Gert-Jan Segers: Ja, en dan moet je inderdaad op beschavingsniveau gaan kijken en hoe fundamenteel is het feit dat je naar het stadion gaat of dat je naar de kerk gaat, of dat je een

politieke hebt, of dat je zelfs als parlement samenkomt. En wij zeggen; een parlement moet blijven kunnen functioneren. Dat is een grondwettelijke uitzondering.

[2:17] Tim Hofman: Ik denk dat dat *onverstaanbaar*

[2:18] Gert-Jan Segers: Maar bij een kerk is dat eenzelfde grondwettelijke vrijheid. Waarom? Omdat dat heel schaars is in deze wereld, en het zo cruciaal is om je hart te laten spreken. En waarom? Om goed te doen...

[2:28] Tim Hofman: Ik zeg niet; doe de kerken dicht. Ik zeg alleen; trek alles gelijk: artikel 6, artikel 23. Volgens mij zou je 6 ook nog kunnen onderbrengen in 7, 8, 9 en 1.

[2:35] Gert-Jan Segers: *lacht*

[2:35] Tim Hofman: Nee maar, dat is wel... *iedereen praat door elkaar*

[2:40] Presentator: Nog een vraag, meneer Segers. Is het denkbaar dat je in deze tijd andere vrijheden of meer vrijheden moet beschermen dan vijftig jaar geleden?

[2:46] Gert-Jan Segers: Dat zou absoluut kunnen. Dus dat sluit ik niet uit. Dus ik wil best met die loep naar vrijheid kijken, van joh, wat is voor jou beschaving; waar hebben we het over? En nog een keer, ik vind PSV ontzettend leuk om naar te kijken, maar ik kan PSV iets makkelijker overslaan dan het feit...

[3:00] Tim Hofman: Vindt u!

[3:01] Gert-Jan Segers: Ja, nee, ik heb het over mezelf. Maar dan zou het feit dat ik niet naar de kerk kan en dat we echt beperkt zijn in het samenkomen... Ja, ik vind het echt vreselijk.

Marcel van Roosmalen NPO Radio, 10 november, 2020

[0:00-2:35] Marcel van Roosmalen: Gelovige mensen kunnen helaas niet zelfstandig denken. Ze doen soms wel pogingen maar uiteindelijk is er altijd dat boek, een profeet of een God nodig om het onverklaarbare te verklaren voor zichzelf. Ze willen wel in discussie, maar argumenten zijn daarin vaak van ondergeschikt belang. Je weet eigenlijk nooit in welk jaar ze bivakkeren.

Gert-Jan Segers van de ChristenUnie lanceerde zich vorige week in een debat met een imam die 115.000 handtekeningen had ingezameld om het kwetsen van de profeet, en dus de vrijheid van meningsuiting aan banden te leggen, naar de 21ste eeuw. Hij zei dat er bij gelovigen eelt op de ziel gekweekt moet worden en zei dat we islamitische leiders nodig hebben die zich uitspreken. Het is te hopen dat hij zelf ook opstaat tegen zijn partijgenoot en minister Arie Slob die in de jaren vijftig is beland, want van hem mogen gereformeerde scholen van ouders eisen dat ze homoseksualiteit afwijzen. Hij baseerde zich op artikel 23 van de grondwet. Vrijheid van onderwijs was misschien in 1917 een goed idee, maar we zijn meer dan honderd jaar verder. Schaf het af. Religieuze ouders zijn soms al genoeg om het leven van een kind te verwoesten, juist dan moet school een oase zijn, een plaats waar je de rest van de wereld ontmoet, geen plek waar het kokerdenken van je opvoeders wordt bevestigd. De vrijheid van onderwijs is een vehikel van ouders om kinderen te kneden en te knechten naar hun eigen verwrongen denkbeelden. Stop met de indoctrinatie van kinderen. Onderwijs hoort zonder vooroordelen, particuliere opvattingen financieren met overheidsgeld is niet meer van deze tijd. Het meest angstaanjagende aan Arie Slob is zijn uitstraling. Je ziet een vriendelijke man, een lobbist. Hij kreeg heel veel over zich heen de afgelopen dag, het zal hem ongetwijfeld geraakt hebben, maar het is juist goed dat er met drek gegooid wordt. Laat de ChristenUnie en al die andere gelovigen maar voelen dat hun geloof geen wet is waarmee je anderen de maat kunt nemen. De ChristenUnie wil meeregeren, ze hebben zich in het hart van de samenleving gepenetreerd, dan is dit de consequentie. Ach had Arie Slob maar op een gewone openbare school gezeten, dan was dit misschien allemaal niet gebeurd. Voor zijn kinderen is het al te laat, maar ik wens zijn eventuele kleinkinderen onderwijzers toe die niet worden gestuurd door onbewezen onzichtbare machten die hen voorhouden wie ze moeten zijn, en wat goed en fout is, openbaar onderwijs dus. En ja daar word je waarschijnlijk minder gelovig van. Maar dat is juist goed, daar word je slimmer van, want er bestaat geen boek met antwoorden op alle vragen.

Zondag met Lubach, 15 november, 2020

[00:14] Arjen Lubach: Goeienavond, welkom bij Zondag met Lubach! We beginnen zoals altijd met de socials.

[00:18] Voice over: Hij is vandaag trending topic op Twitter: onderwijsminister Arie Slob.

[00:22] Arjen Lubach: Ja, Arie ging weer kneiterhard deze week en dat had ermee te maken... dat een aantal reformatorische scholen van ouders eist... dat ze een verklaring tekenen tegen homoseksualiteit. Pure discriminatie, maar daar kom je soms mee weg, dankzij artikel 23 van de Grondwet. Daar had ik het vier jaar geleden al eens over, kijk maar. Klik hier maar even op je beeldscherm. Voor de online kijkers: tot zo. Voor de tv-kijkers, ga maar even een doekje halen met je vette vingers op je scherm. Bah. Anyway, artikel 23 gaat over het Bijzonder Onderwijs. In Nederland mag je namelijk een school oprichten met overheidsgeld... en dan zelf bedenken wat voor school het wordt. Bijvoorbeeld eentje waar kinderen zelf hun planning maken, dat heet dan Montessori. Of dus eentje waar je de kinderen wijsmaakt dat Splinter Chabot en Andre van Duin naar de hel gaan. Dat heet dan een reformatorische school. En vrijheid is fijn, maar het kan dus ook tot discriminatie leiden. En dan moet je kiezen: wat weegt zwaarder: vrijheid van onderwijs of het verbod op discriminatie? Nou, dit zei minister Slob.

[01:22] Arie Slob: Het vragen van zo'n verklaring, dat is een keuze die een school, grondwettelijk heeft ze de vrijheid om dat te doen.

[01:29] Arjen Lubach: Ja, vrijheid van onderwijs gaat boven artikel 1, vindt Slob. Nou, iedereen boos, hij een beetje nadenken en een dag later was DIT zijn mening.

[01:37] Arie Slob: Ik denk dat het duidelijk is, als zij identiteitsverklaringen van ouders vragen om homoseksualiteit af te wijzen en daarmee ook de seksuele identiteit van leerlingen, dat dat niet acceptabel is.

[01:48] Arjen Lubach: Oké, Slob is om. Heeft hij een groot inzicht gehad? Heeft hij thuis met zijn vrouw een beslisboom getekend? Is er een engel met een leren broek aan hem verschenen toen hij sliep? Wat was het?

[01:59] Arie Slob: Nu ik zie dat de discussie zich op deze manier natuurlijk ook ontwikkelt, ik zie ook de jonge homo's die denken: hey wij mogen niet zijn wie we zijn.

[02:04] Arjen Lubach: Ja, hij zag de discussie zich ontwikkelen! Dat zeg ik ook altijd als we ons weer eens hebben vastgereden in een bietenveld in Oost-Duitsland. 'Ik zie die discussie over de route zich ontwikkelen... en ik denk dat we toch over Zwolle hadden moeten gaan.'

Trouwens. Ik weet niet wat het is, maar het is gewoon leuk om Slob 'jonge homo's' te horen zeggen. Doe nog eens?

[02:25] Arie Slob: Jonge homo's.

[02:34] Arjen Lubach: Heerlijk. Echt heerlijk. Doe nog eens?

[02:28] Arie Slob: Jonge homo's.

[02:39] Arjen Lubach: Lekker, lekker. Maar goed, Slob is om. We hebben dus nog steeds een minister die discriminatie goedkeurt... maar hij durft er in elk geval niet meer voor uit te komen op zijn werk. En dan denk je misschien: Opgelost, die verklaringen worden straks afgeschaft. Maar dan hebben we nog steeds ouders die zo'n antihomoverklaring zouden willen tekenen. En die sturen hun kinderen naar scholen die zo'n antihomoverklaring zouden willen eisen. Voor die kinderen verandert er dus niks. Want dit zegt de Vereniging van gereformeerd onderwijs erover:

[02:57] Voice over: Dat is een mening, dat is een opvatting. Dat is een geloofsovertuiging. Die delen wij als scholen met de ouders en kerken. Dus als gemeenschap hebben wij diezelfde denklijn. Daarmee discrimineren we niemand, maar we hebben een overtuiging.

[03:11] Arjen Lubach: Wij discrimineren niemand. We willen alleen even zwart op wit hebben dat iedereen tegen homo's is. Deze meneer Moens was trouwens 'not amused' dat de christenen... überhaupt onder vuur kwamen te liggen tijdens het debat over burgerschap.

[03:12] Voice over: Een beetje verbaasd was Pieter Moens wel: wat een woede tegenover reformatorische onderwijsinstellingen. Dat onderwerp was toch vooral op de politieke agenda gezet om moslimkinderen beter te laten integreren. Waarom zijn alle pijlen nu ons gericht?

[03:35] Arjen Lubach: Ja, wat is dit nou? We zouden het toch gewoon gezellig over de moslims hebben? Waarom gaat het opeens over de 'gristenen'? Ik zat al helemaal klaar op de bank met een zak 'paprikagips'! Maar goed: de minister waait lekker mee met de opiniewind over die antihomoverklaring... en redt z'n hachje door er zogenaamd op terug te komen. Maar voor homoseksuele leerlingen op refoscholen verandert er in de praktijk dus niks. En tuurlijk is het

ingewikkeld als vrijheden botsen. Maar wat hier misgaat, is dat de vrijheid van onderwijs niet over kinderen gaat... maar over de vrijheid van volwassenen. Die zijn vrij om thuis hun kinderen van alles wijs te maken, dat hou je niet tegen, doe ik zelf ook. Die van mij geloven nu dat SpongeBob voorzitter is van de Raad van State. Mag ik vinden. Maar artikel 23 geeft ouders de vrijheid om hun kinderen op school... precies hetzelfde wijs te laten maken als thuis. En in een ideale situatie horen ze dus op school ook andere dingen dan thuis. Maar zelfs dat is helaas geen garantie voor succes, bleek vorige week in Rotterdam.

[04:31] Voice over: Want er is ander nieuws. We gaan naar Rotterdam. Want daar is een leraar op een katholieke scholengemeenschap ondergedoken.

[04:38] Arjen Lubach: Ze zegt gewoon waar hij zit! Maar goed, ga verder.

[04:42] Voice over: Ondergedoken na het laten zien van een spotprent van een jihadist in de klas.

[04:46] Arjen Lubach: Ja, een leraar op een Rotterdamse school had al sinds 2015... een cartoon in de klas hangen, waarop een jihadist stond. Een paar leerlingen werden boos omdat ze dachten dat die jihadist de profeet moest voorstellen. Ja, dat krijg je er dus van als je hem niet mag afbeelden, dan gaan mensen gewoon raden. Maar goed, dat escaleerde dus.

[05:03] Voice over: Een paar leerlingen met een islamitische achtergrond protesteerden hiertegen... en plaatsten een foto van de prent op social media. Vervolgens werd de leraar bedreigd.

[05:11] Arjen Lubach: Ja, beetje raar, als je vindt dat de profeet niet mag worden afgebeeld... waarom zou je hem dan wel op de socials knallen? 'Stuur jij even die afbeelding door van wat we niet mogen afbeelden?' En ook al was het dus niet eens een afbeelding van de profeet, nu staat die hele school op zijn kop.

[05:25] Voice over: Ja, ik vind het best wel erg, want het komt heel dichtbij. We zitten midden in de toetsweek, dus we moeten heel veel leren... als je dat er ook nog bij hebt, dat is wel heel veel.

[05:34] Arjen Lubach: En ik heb straks een blokuur Duits. En het regent. En we kunnen de mediatheek niet gebruiken, want daar woont meneer Jansen nu met zijn gezin. En het is natuurlijk ook vervelend gedoe tijdens een toetsweek... zeker als er dus helemaal geen sprake was van een plaatje van de profeet. Maar dit alles gebeurde drie weken na de moord op de Franse docent Samuel Paty. Hij liet Mohammed-cartoons zien in een les over de vrijheid van meningsuiting... met als gevolg dat hij werd onthoofd. En ook bij de Nederlandse leraar waren de gevolgen verschrikkelijk... namelijk imams in talkshows die de vrijheid van meningsuiting komen uitleggen. Dat gaat namelijk meestal zo: eerst zeggen ze dat ze de vrijheid van meningsuiting... een HEEL groot goed vinden, maar uit alles wat daarna komt... blijkt dat dan toch een iets minder groot goed is dan je zou hopen.

[06:15] Voice over: Mag een leraar een Mohammed-cartoon laten zien wat u betreft? Ik denk dat het belangrijk is om duidelijk aan te geven... dat vrijheid van meningsuiting een groot goed is. Dat is belangrijk, dat moeten we koesteren... en daar moeten we over waken. Ik zou meer de ethische discussie willen voeren, de pedagogische discussie: Is het verstandig voor een leraar om het op deze manier met leerlingen te bespreken?

[06:39] Arjen Lubach: Ja, dat is niet echt een antwoord op de vraag.

[06:41] Voice over: Maar mag een leraar een Mohammed-cartoon laten zien in zijn les wat u betreft? Ik denk dat het goed is om juist naar de manier waarop dit besproken wordt in de klas... Een docent is een rolmodel, heeft een voorbeeldfunctie. Ja of nee? Het is niet een kwestie van ja of nee. Ik vind het onethisch en pedagogisch niet verantwoord om het op die manier met leerlingen te bespreken. Dan hebben we toch een soort van nee.

[07:06] Arjen Lubach: Hebben we toch een soort van nee! Goddank. En je ziet hier waar het mis gaat, want natuurlijk ben je een slechte leraar als je de klas inkomt van: Goeiemorgen kinderen, doe je hoofdhoekjes effe recht, want kijk wat ik hier heb, een cartoon! Haha motherfuckers! Dan ben je gewoon een lul. Maar dat betekent niet dat een docent... helemaal geen Mohammed-cartoon zou mogen laten zien. Misschien schrikken sommige leerlingen daarvan... maar dat hoort ook bij nieuwe dingen leren en ouder worden. En dat doe je op school. Ik bedoel ik schrok me ook de tyfus toen ik hoorde dat het zuidelijkste puntje van de provincie Groningen... zuidelijker ligt dan het meest noordelijke puntje van Overijssel. Had ik liever nooit gehoord. Haal maar weer weg, ik wil hier geen gezeik mee krijgen. Dus je hebt mensen die

zeggen: cartoons tonen moet gewoon kunnen. Je hebt mensen die zeggen: het MAG wel, maar je moet het niet WILLEN. En dan heb je nog mensen die zeggen: Oké, het mag van de wet, maar dan kunnen we de wet toch veranderen? De Amsterdamse imam Yassin Elforkani wil bijvoorbeeld... dat de vrijheid om de profeet Mohammed te beledigen wordt ingeperkt. Dat is op zich vooruitgang: Elforkani wil een cartoonvrije wereld niet bereiken met onthoofdingen... maar met de wet. En het irritante van deze tijd is dat die Elforkani nu dus ook weer ernstig bedreigd wordt... omdat sommige voorstanders van de vrije meningsuiting niet snappen dat die ook voor anderen geldt. Sterker nog, zelfs de tekenaar van die niet-mohammed-cartoon is niet veilig:

[08:27] Voice over: Die spotprent waar het om gaat, we zagen hem net in de reportage... mogen we niet meer gebruiken, omdat de maker van die spotprent heeft gezegd: Doe dat niet, het levert te veel stress op in mijn omgeving. Met andere woorden: Hij voelt zich aan alle kanten bedreigd.

[08:43] Arjen Lubach: En voor de duidelijkheid: WIJ laten hem nu ook niet zien. Niet omdat de profeet Mohammed erop staat, want die staat er niet op. Maar omdat de MAKER er last van heeft, ZO ver is het dus al gekomen. De oproep van Elforkani heeft inmiddels geleid tot een petitie... om het beledigen van de profeet Mohammed te verbieden. Die petitie is 120.000 keer ondertekend... en dan is de Tweede Kamer verplicht om er al dan niet hysterisch op te reageren.

[09:05] Voice over: Ik hoorde net dat er werd gesproken over de 120.000 mensen die de petitie getekend hebben. Voorzitter, ik begrijp niet waarom er zoveel kritiek op is. Los van de timing. Waarom reageren we anders op een petitie als die door moslims wordt aangeboden? Dan zeggen we eigenlijk: U bent gewoon af. U mag niks.

[09:25] Arjen Lubach: Ja, Azarkan vond de timing van de petitie wat ongelukkig... maar hij was boos dat iedereen er zo boos over was. En daar was het CDA dan weer boos over.

[09:31] Voice over: Dit was het slechtste moment, het allerslechtste moment om deze petitie te starten. Om dan ook nog eens te doen als een vermoorde onschuld alsof het over moslims gaat. Dit ging erom dat er een leraar was onthoofd. En dan de discussie voeren over godslastering is ziek!

[09:49] Arjen Lubach: Ja, zeker ZIEK. Helemaal mee eens. Het CDA is zelf trouwens ook voor een verbod op godslastering. Een paar jaar geleden waren ze fel tegen het schrappen van dat wetsartikel over godslastering. Nee, het ging Van Toorenburg vooral om de timing... want die petitie is twee dagen na de moord op die Franse leraar begonnen. Terwijl het CDA altijd netjes acht dagen aanhoudt. Hier: Acht dagen na de moord op Theo van Gogh schreef CDA-minister Donner in een Kamerbrief: 'Misschien kunnen we de strafbaarstelling godslastering aanpassen.' Wel zo chic, weekje wachten. En al deze problemen liggen dieper. Want het probleem op die Rotterdamse school is dus ook niet dat het een religieuze school is. Het probleem is dat die kinderen al zo geïndoctrineerd zijn, thuis of ergens anders... dat de school er niet meer tegenop kan... waardoor die kinderen toch verstoken blijven van andere geluiden. Wat gaat Slob hier nu weer aan doen?

[10:36] Voice over: Maar hoe voorkom je dat het gebeurt? Volgens de minister mede door verplichte lessen burgerschap. Vrijheid van meningsuiting is een onderwerp waarvan we nu zelfs ook wettelijk gaan vastleggen... dat scholen daar ook aandacht aan moeten besteden. Gebeurt dat te weinig nog? Wij vinden dat dat steviger kan.

[10:54] Arjen Lubach: Meer lessen over burgerschap en de vrijheid van meningsuiting. Dat lijkt me best wel nuttig, maar ik denk niet dat het probleem is dat mensen de grondwet niet kennen. Het probleem is dat ze denken dat er een God bestaat... en dat het heel erg is als je zijn profetie afbeeldt... en dat DAT genoeg reden is om de vrijheid van anderen af te pakken. Want er is al minder vrijheid, niet alleen op die ene school in Rotterdam... maar ook op al die scholen waar ze het onderwerp NIET hebben behandeld, om maar geen gezeik te krijgen. En je kunt denken: Dit zijn incidenten... maar elk incident zorgt voor een nieuwe golf van zelfcensuur. En zo blijft die levensgevaarlijke heiligheid van bepaalde afbeeldingen in stand. En het geldt ook voor mij. Als ik het zelf al zou durven om Mohammed te laten zien, heb ik ook nog een redactie... en die hebben ook weer kinderen en die hebben ook weer een redactie... en die hebben geen zin om onder te duiken in de mediatheek van een katholieke school. Dus ik kijk wel uit. Dat los je echt niet op met alleen een lesje burgerschap. Sowieso moet je er vroeg bij zijn tegenwoordig, want hier: 'Politici ernstig bedreigd, ook door kinderen van onder de 12.' What the fuck! Misschien zijn burgerschapslessen... en een verplicht schoolreisje naar het Binnenhof toch niet zo handig. 'Hey meester, is dat dan het kantoor van Wilders? En is dat dan gewóón glas of...' Kinderen moeten zelf leren nadenken. En de beste plek waar de maatschappij ze echt kan bereiken, is op school. Dat is de plek waar je die linkse mafkees van scheikunde uitlacht in

de pauze... waar de Libertarische leraar Duits lekker zachte hasj-jointjes draait voor de vijfdeklassers... terwijl-ie Ayn Rand voordraagt... waar de islamitische leraar techniek aan een groep nihilistische leerlingen IETS uitlegt. School moet een plek zijn waar je zo veel mogelijk verschillende dingen hoort... en niet alleen maar hetzelfde gelul als thuis. We moeten gewoon zeggen: Thuis ben je aan je ouders overgeleverd en op school aan de wereld. Vrijheid van onderwijs zou niet de ouders moeten beschermen, maar de kinderen.

Lale Gül WNL, 6 oktober, 2021

[0:00] Presentatrice 1: Goed dan. De PvdA wil de vrijheid van onderwijs moderniseren.

[0:03] Presentatrice 2: En scholen krijgen daarmee wat de Partij van de Arbeid betreft een acceptatieplicht. Je moet dus iemand accepteren, mag niet tegen iemand zeggen dat hij niet bij jou naar school kan. Er zit natuurlijk iets dubbels in, iemand verplichten om iemand te accepteren. Dat klinkt natuurlijk als een tegenstelling. Toch vindt de PvdA dat het nodig is zodat iedere leerling overal veilig naar school kan.

[0:24] Habtamu de Hoop (PvdA): Op dit moment hebben scholen helaas nog altijd de ruimte om leerlingen buiten te sluiten. Wij zien in de Tweede Kamer dat de telkens weer naar aanleiding incidenten debatten hebben. Afgelopen week nog ook een leerling die door de school uit de kast is gedwongen. En ik wil juist aan de voorkant de grondwet verbeteren om te voorkomen dat er ooit nog een leerling wordt buitengesloten door een school. En dat willen we doen door toe te voegen dat ieder kind recht heeft op onderwijs en kansengelijkheid, dat iedere school zich moet houden aan de democratische rechtsstaat, en dat er een acceptatieplicht komt voor scholen om leerlingen aan te nemen.

[1:01] Presentatrice 2: De onderwijsraad vindt het te ver gaan om te sleutelen aan de wet. Zij zeggen: er zijn al genoeg mogelijkheden. Je moet die moet hij gewoon scherper bewaken als overheid. Edith Hooge, voorzitter van de onderwijsraad, zegt: de vrijheid van onderwijs is niet vrijblijvend. Er zijn grenzen. Bewaak die dan dus. Een aanpassing aan de grondwet is dan dus niet nodig.

[1:20] Presentatrice 1: Is dit nou echt zoïets, Marieke, waarin die coalitiepartijen, die juist vanaf vandaag de eerste gesprekken gaan voeren met elkaar, ja, overhoopliggen? Want ja, natuurlijk de christelijke partijen versus in dit geval D66 en VVD.

[1:33] Marieke: Ik denk niet dat het bovenaan het lijstje staat van wat ze vandaag met elkaar gaan bespreken, want er staan echt wel grotere dossiers op de agenda. Maar het zijn wel van die dingen net als medisch-ethisch waar we het ook al vaak over hebben gehad is dit natuurlijk ook iets waar duidelijk partijen tegenover elkaar staan.

[1:47] Presentatrice 1: Waar schuurt het het meest?

[1:49] Marieke: Nou waar schuurt het het meest: dat ChristenUnie binnen deze, en CDA eigenlijk ook, in deze vier partijen eigenlijk willen vasthouden aan dat bijzonder onderwijs. Voor hen is het natuurlijk belangrijk dat er christelijke scholen blijven bestaan. En ja daar is natuurlijk een beetje het dilemma, want partijen als VVD en D66, die meer liberale partijen, die zeggen van ja doe dan inderdaad, net als PvdA nu zegt, een acceptatieplicht, want ja de overheid heeft best wel veel te zeggen over de openbare school, maar veel minder over die bijzondere scholen als het gaat over de inhoud. Dus je hebt ook minder grip als overheid op die scholen. En dat gaat te vaak mis, dus dat willen zijn om toch een beetje beter maken hierdoor.

[2:39] Presentatrice 1: Lale, ik denk, ik ben bij jou wel heel benieuwd, jij bent natuurlijk streng islamitisch opgevoed, hoe jij staat in deze discussie.

[2:35] Lale Gül: Nou ik heb, ja daar heb ik wel een mening over. Ik ageer sowieso tegen religieus onderwijs, omdat ik dat per definitie anti-wetenschappelijk vind. Ik vind de religie, dat heeft gewoon niks te maken met school en dat hoort daar niet. Dat doe je gewoon buiten school als je je kind levensbeschouwelijk wil opvoeden. En die acceptatieplicht lijkt me een goed begin, omdat ik, ik vind het een heel raar idee dat je op levensbeschouwelijke gronden iemand uit kan sluiten, een kind die daar waarschijnlijk nog niet zelf voor kiest op die leeftijd.

[3:12] Presentatrice 1: ja wat het natuurlijk lastig maakt in de discussies is dat bijvoorbeeld christelijke mensen dan zeggen: ja, maar, dat doe je... christelijk ben je de hele dag dus als je gaat eten op school dan met dan bid je.

[3:21] Lale Gül: Ja, maar de samenleving waar je dan in komt als je vrij bent van school is ook niet alleen maar christelijk. Dat is gewoon een pluriforme samenleving. En ik denk dat dat ook... ja afgespiegeld, hoe noem je dat... Dat dat ook op school zo hoort te zijn, want je bent niet alleen maar in je eigen co.... in je eigen christelijke cocon, ook niet op school. En ik denk dat je kinderen gewoon vooral met een open vizier moet opvoeden, en dat ze gewoon vooral ook met andere religies of levensbeschouwingen in aanrakingen moeten komen.

[3:54] Presentatrice 1: Helder.

Appendix 3: Non-participant classroom observations (Dutch)

Dinsdag 8 maart, 2022. Lokaal 106, 9:55-10:55. Havo 3.

Onderwerp van de les: oorlog in Oekraïne

Actie/interactie	Lichaamstaal	Plaats/sociale setting
<ul style="list-style-type: none"> • Rumoerig, lacherig • Leerlingen beginnen spontaan, “Wist u dat we vijanden van Rusland zijn?” waarna iedereen enthousiast begint te kletsen. Ze praten in groepjes over de oorlog zonder toestemming om de stilte te verbreken • Het werd ineens stil toen de docent een filmpje liet zien waarin de atoombom werd genoemd. Er is vervolgens een zacht geroesemoes inhoudelijk over het filmpje. • Leerlingen sussen elkaar als iemand kletst • “Nederland helpt Oekraïne vanuit menselijkheid en zodat zij het ooit terug kunnen doen voor ons” zeggen de leerlingen • Leerlingen discussiëren zelfstandig (maar ongeoorloofd) over het filmpje terwijl het nog 	<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen zitten vanaf het begin van de les naar elkaar toe, in groepjes • Af en toe zitten de leerlingen ongeïnteresseerd te staren naar de tafel of de grond • Het filmpje wordt aandachtig bekeken en de leerlingen nemen een geïntrigeerde houding aan 	<ul style="list-style-type: none"> • Het lokaal is versierd: er is/zijn politiek getinte posters, vlaggetjes in Nepalese stijl, een poster met provocerende quotes over ethiek, boeddhistische beeldjes, een christelijk kruis op een statief, een groot houten kruis achterin het lokaal, een vlag met een islamitische tekst, een landkaart van Israël, collages met plaknotities, een opengeslagen Bijbel, een schilderwerk achterin met religieuze figuren zoals een engel en symbolen zoals een menorah • De tafels staan in groepen van vier tot zes tegen elkaar • Het is een grote groep leerlingen (±20) • Ik zat vooraan, in de hoek, in het lokaal

<p>afspeelt: “een kernoorlog is gevaarlijk voor Nederland”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poetin denkt alleen aan zichzelf en baseert zijn levensbeschouwing op dictatoriale macht zegt een leerling • Een leerling vraagt naar mijn religieuze achtergrond en is geïnteresseerd 		
--	--	--

Dinsdag 8 maart, 2022. Lokaal 106, 12:30-13:30. Havo 2.

Onderwerp van de les: oorlog in Oekraïne

Actie/interactie	Lichaamstaal	Plaats/sociale setting
<ul style="list-style-type: none"> • Tijdens het eerste filmpje over Oekraïne zijn leerlingen niet aandachtig aan het luisteren; ze kletsen met elkaar • Tijdens het filmpje over de atoombom waren de leerlingen wel aandachtig • Tijdens het volgende filmpje zitten de leerlingen nog steeds in stilte geboeid te kijken, maar af en toe wordt een vrije opmerking gemaakt • Leerlingen menen dat hulp door Nederland wordt gegeven omdat zo (escalatie van de) oorlog 	<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen zitten in de groepjes te lachen of rond te staren • Een enkeling ligt met het gezicht op tafel • Net als de vorige klas werken leerlingen serieus en lichtelijk rumoerig samen 	<ul style="list-style-type: none"> • Deze les vindt plaats direct na de pauze • De Oekraïne-oorlog is ongeveer twee weken gaande • Leerlingen zitten in dezelfde opstelling als de vorige les • Ik zat vooraan, in de hoek, in het lokaal

<p>kan worden voorkomen, want Oekraïne ligt dichtbij</p> <ul style="list-style-type: none"> • Er werden vliegtuigjes gevouwen van het opdrachtenblad, die later zelfs gegooid werden • Andere leerlingen deden spelletjes op hun mobiel • Een leerling vraagt om ondertiteling bij het volgende filmpje • Hulp komt voort uit Europese samenwerking zegt een leerling • Leerling tikt zelf, ongeoorloofd, een willekeurig filmpje aan via het bord • Na de les blijven leerlingen niet doorpraten over de oorlog 		
---	--	--

Woensdag 9 maart, 2022. Lokaal 331, 9:30-10:30. Havo 4.

Onderwerp van de les: presentaties over ethisch-morele kwesties

Actie/interactie	Lichaamstaal	Plaats/sociale setting
<ul style="list-style-type: none"> • Tijdens lesopening over Oekraïne zijn leerlingen stil en luisteren ze aandachtig • Een leerling zegt zich wel bezig te houden met de oorlog, maar niet voor zichzelf. Ze vindt het sneu voor de slachtoffers, wat wordt 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen zitten rechtop en kijken aandachtig naar de vertellende docent • De leerlingen letten goed op en kijken naar de presentatie 	<ul style="list-style-type: none"> • Het is een Engels-lokaal • Er zijn veel leerlingen (±25) • Op twee open boekenkasten na is het lokaal weinig versierd • Leerlingen zitten achter elkaar in groepjes van twee

<p>gedeeld door een andere leerling. De leerling had ook geld gedoneerd</p> <ul style="list-style-type: none"> • Een andere leerling vindt de vluchtelingenstroom zorgelijk voor Nederland • Vier leerlingen presenteren, terwijl de rest van de klas feedback moet geven • De leerlingen luisteren aandachtig naar de presentatie • De leerlingen hebben weinig tot geen feedback en vinden de presentatie goed, ondanks de vragen van de docent. Slechts triviale en ja-nee-antwoorden worden door de leerlingen gegeven • De docent moet veel uitleggen voordat de leerlingen een (eerder praktisch en neutraal) antwoord geven over ethiek • Een leerling koppelt het filosofie-vak aan de stof, aangezien ze daar een andere benadering heeft geleerd • De leerlingen grappen sarcastisch over wat 		<ul style="list-style-type: none"> • De presenterende leerlingen staan voor de klas • Ik zat vooraan, in de hoek, in het lokaal
--	--	---

<p>goed en kwaad is na de presentatie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Taizé wordt geïntroduceerd en er wordt gelachen over monniken • Een enkele leerling lacht spottend (zachtjes) tijdens het filmpje over Taizé • Twee leerlingen zijn afgeleid en aan het praten tijdens het filmpje • Na het filmpje zeiden sommigen zachtjes geïnteresseerd te zijn 		
--	--	--

Woensdag 9 maart, 2022. Lokaal 331, 10:55-11:55. VWO 4.

Onderwerp van de les: onderzoek leren doen, met secularisatie als thema

Actie/interactie	Lichaamstaal	Plaats/sociale setting
<ul style="list-style-type: none"> • Bij de lesopening kijkt en luistert iedereen aandachtig • Een leerling is bang wat de oorlog betekent voor Nederland • Een andere leerling vraagt wat wij moeten als de oorlog hier komt, maar de oorlog is nog wel ver weg zegt hij • Een leerling zegt dat het dubbel is dat we vluchtelingen opvangen terwijl we dat niet deden tijdens de crisis in Syrië 	<ul style="list-style-type: none"> • Iedereen kijkt naar de docent en het bord en zit recht op • De meeste leerlingen zitten naar elkaar toe tijdens het kiezen van een onderwerp in een groepje 	<ul style="list-style-type: none"> • Er zijn relatief weinig leerlingen in de klas (ongeveer vijftien) • De leerlingen zijn halverwege de les in groepjes gaan zitten • Ik zat vooraan, in de hoek, in het lokaal

<ul style="list-style-type: none"> • Het beleid wordt schijnheilig genoemd door een andere leerling maar die vindt het wel goed dat er opvang er is • Een leerling vertelt over Taizé voordat de docent wil beginnen met de les, en noemt het godsdienstig • Een andere leerling fluistert “gadverdamme” terwijl het onderwerp ‘onderzoek doen’ wordt aangekondigd • Leerlingen maken zelf groepjes voor de opdracht en beginnen te kletsen over persoonlijke dingen of andere vakken • Leerlingen herkennen de religieuze symbolen op het bord na een vraag van de docent daarover • Een groepje leerlingen overlegt zelfstandig fluisterend over symbolen • Tijdens het overleg door de groepjes over het onderwerp waarover zij onderzoek moest doen was er een levendige discussie • Toen de docent vrouwen in de kerk aankaatte begon een groepje 		
--	--	--

<p>meisjes enthousiast te overleggen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen hebben het zelfstandig over de doop als het onderwerp voor hun onderzoek. Twee leerlingen zijn zelf gedoopt waardoor ze dit onderwerp kiezen • Een ander groepje leerlingen kiest het onderwerp religieuze diversiteit want dat is actueel • Nog een ander groepje kiest het onderwerp trouwen want de leerlingen vinden het magisch en persoonlijk boeiend • Het laatste groepje leerlingen kiest het onderwerp Ramadan want ze vinden het vasten bijzonder en hebben er respect voor 		
---	--	--

Woensdag 9 maart, 2022. Lokaal 331, 11:55-12:55. VWO 4.

Onderwerp van de les: onderzoek leren doen, met secularisatie als thema

Actie/interactie	Lichaamstaal	Plaats/sociale setting
<ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen komen lacherig en rumoerig binnen, maar ze zijn stil tijdens de les opening • Bij kunst en aardrijkskunde hebben 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen zitten rechtop en kijken de docent aan • De leerlingen zitten en steeds meer gedraaid (haakjes vanwege het tijdstip?) 	<ul style="list-style-type: none"> • Er zijn ongeveer twintig leerlingen in het lokaal • In de tweede les helft zit in de leerlingen in groepjes • Ik zat vooraan, in de hoek, in het lokaal

<p>ze het ook gehad over de oorlog in Oekraïne</p> <ul style="list-style-type: none"> • Er zijn zorgen over de oorlog want het is zielig voor de slachtoffers en het moet niet in Nederland komen. De leerlingen hadden puddingbroodjes gekocht zeiden ze als inzamelingsactie • Voordat de docent een plaatje over Taizé uitlegt praten leerlingen er al over • Leerlingen lachen om de term ‘broeders’ praten er over vlak voordat het filmpje begint • In stilte kijken de leerlingen aandachtig naar het filmpje • Nadat de leerlingen aan de docent vragen of zij een Taizé is geweest, en zei nee antwoordt, vragen de leerlingen hoe zij het dan kan aanraden aan hen • Leerlingen praten grappend over Taizé en geloof • Er worden groepjes gemaakt voor het onderzoek en het wordt rumoerig. De docent laat symbolen zien op 	<ul style="list-style-type: none"> • Een enkele leerling is stil en aftastend als zij een groepje moet zoeken 	
--	--	--

<p>het bord en de rust keert terug</p> <ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen maken grapjes over dopen • De leerlingen mogen overleggen over een onderwerp om te onderzoeken en barstte los in discussies • Een groepje leerlingen wil onderzoeken of Pasen nog op de oorspronkelijke manier wordt vereerd, want een leerling deed dat ook op de basisschool 		
---	--	--

Vrijdag 11 maart, 2022. Lokaal 224, 11:55-12:55. Forum-Havo 4.

Onderwerp van de les: onderzoek leren doen naar ethische dilemma's

Actie/interactie	Lichaamstaal	Plaats/sociale setting
<ul style="list-style-type: none"> • Een leerling weet al iets te vertellen over Taizé, namelijk dat het iets kerkelijks is in Frankrijk • De leerlingen reageren niet op de termen broeder of monnik • Twee leerlingen lachen fluisterend wanneer het gaat over geloof in het filmpje over Taizé, evenals aan het einde • De docent vraagt een leerling specifiek om een reactie. De leerling vraagt waarom zij wordt gevraagd. Ze zegt, "ik 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen zitten stil en luisteren aandachtig • Sommige leerlingen zitten met een laptop voor zich, maar doen wel mee 	<ul style="list-style-type: none"> • Er hangen posters van biologie met afgebeelde dieren • Ongeveer 15 leerlingen zitten in groepjes van drie in rijen achter elkaar • Ik zat vooraan in het lokaal, wat misschien ook afleidende plek is • Tijdens het zelfstandig werken overleg aan de leerlingen ook vrij met elkaar • Bij Forum werken leerlingen zelfstandig aan het gebruiken de

<p>weet niet of bidden in de kerk voor mij is.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Een andere leerling zegt dat het haar niet aanspreekt, dus ze gaat het niet proberen • De leerlingen mogen zelfstandig werken aan hun projecten, en ze beginnen te praten en te werken • Een leerling vraagt wat een moreel kernprobleem is, vanuit filosofie • De docent vergelijkt filosofie met GLV • Leerlingen hebben in een groepje een gesprek over een dilemma • De leerlingen vragen naar filosofische principes die gebruikt moeten worden voor het onderzoek, wat zij herkennen vanuit het filosofie-vak • Leerlingen mogen hun mobiel pakken om muziek te luisteren • Leerlingen gaan kletsen over persoonlijke zaken nadat de docent wegloopt • Leerlingen willen mij niet vragen, liever de docent 		<p>voornamen van docenten</p>
--	--	-------------------------------

<ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen blijven vrijwel de gehele les serieus werken • Een leerling zegt geen filosofie-vak te volgen, dus ze kent de ethische perspectieven niet goed genoeg • Het groepje dat eerder al aan het kletsen was over persoonlijke zaken is later weer afgeleid en bezig met persoonlijke foto's • Een leerling was grieperig, maar kwam toch naar de les, omdat al veel mensen gemist waren door haar 		
--	--	--

Vrijdag 11 maart, 2022. Lokaal 224, 13:30-14:30. Havo 4.

Onderwerp van de les: presentaties over ethische dilemma's

Actie/interactie	Lichaamstaal	Plaats/sociale setting
<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen worden na veel geklets stil als de docent wil beginnen met de les • Taizé wordt beschreven door een leerling als een klooster, wat een kerk zou zijn en waar monniken wonen die de bijbel schrijven • Een leerling grapt dat je ook een wit gewaad aan moet in Taizé 	<ul style="list-style-type: none"> • Vrijwel alle leerlingen zitten recht op te luisteren • De leerlingen zijn later achterover gaan leunen, of hebben een hond onder het hoofd 	<ul style="list-style-type: none"> • Het is een Engels-lokaal met twee passende posters • Het is een drukke klas van ongeveer 25 leerlingen, direct tijdens het uur na de pauze • De leerlingen zitten in groepjes van twee achter elkaar

<ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen grappen over het kerkelijk zingen in het filmpje • Leerlingen zijn vrijwel allemaal aan het fluisteren tijdens het filmpje • Aan het einde van het filmpje zijn leerlingen allemaal aan het praten • Een leerling vraagt naar de Taizé-ketting van de docent, maar andere leerlingen praten erdoorheen • Een leerling voelt zich niet passen bij Taizé • De leerling ziet de meerwaarde van de rust en ritme niet en noemt Taizé een kamp, waardoor andere leerlingen lachen • Leerlingen moeten feedback schrijven voor de presentatie en luisteren naar elkaar • Als de leerlingen beginnen te praten kijkt de docent verontwaardigd en ze stoppen • Als het opnieuw gebeurt grijpt de docent boos in • Een leerling voelt zich niet gemotiveerd om aantekeningen te maken, 		
--	--	--

<p>waar de docent bij ingrijpt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Het tweede presentatie-groepje grapt dat er geen tijd meer is voor hen • De leerlingen hebben geen presentatie, waardoor de klas hard moet lachen • De presentatie wordt geïmproviseerd en het loopt in de soep, maar de docent begeleidt het verder • De docent moet opnieuw boos ingrijpen van wegen kletsen de leerlingen • De docent begeleidt de presentatie volledig, maar een andere leerling geeft het presentatie-groepje stiekem geschreven tips • Het einde van de les is erg rumoerig en leerlingen willen gaan 		
---	--	--

Dinsdag 15 maart, 2022. Lokaal 106, 9:55-10:55. Havo 3.

Onderwerp van de les: nieuwe spiritualiteit

Actie/interactie	Lichaamstaal	Plaats/sociale setting
<ul style="list-style-type: none"> • Paasviering wordt geïntroduceerd. Een leerling stelt voor om samen te eten i.p.v. naar de kerk te gaan 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen kijken naar het filmpje over Jezus en zitten rechtop. Enkele leerlingen lachen of zitten op hun mobiel. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen zitten in groepjes van 2-3 achter elkaar • De klas is vol (±20)

<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen worden enthousiast over de ‘zandtovenaar’ uit Drachten omdat ze hem herkennen • Tijdens een filmpje over Jezus praten de leerlingen zachtjes • “Wie zegt überhaupt dat het bovennatuurlijke bestaat” zegt een leerling opeens tijdens het filmpje • Tijdens de opdracht om begrippen te definiëren zijn de leerlingen eerst rumoerig, maar ook serieus bezig • Een leerling vraagt mij of ik gelovig ben en wil een gesprek over de rol van religie in de maatschappij en de verschillen tussen religies • Dezelfde leerling moet de klas uit omdat ze steeds praat • Een leerling definieert de begrippen met woorden die ze niet kennen, waarop andere leerlingen lachen • Een leerling moet tekst uit het boek (over nieuwe spiritualiteit) oplezen, wat gebeurt met veel gelach 	<p>Tijdens een lied in het filmpje zijn de leerlingen steeds meer bezig met elkaar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bij de intro van spiritualiteit is een groepje steeds aan het lachen 	<ul style="list-style-type: none"> • Aan het einde is de sfeer al alsof het pauze is, die bijna begint • De leerling hebben op sommige momenten de overhand in de les • Ik zit vooraan
---	---	---

<ul style="list-style-type: none"> • De volgende stukken tekst worden wel in stilte opgelezen • Aan het einde van het lezen wordt weer gekletst • De leerlingen moeten zelfstandig werken, maar zijn met elkaar bezig • De leerlingen staan vroeg op en lopen het lokaal uit vóór de bel 		
--	--	--

Dinsdag 15 maart, 2022. Lokaal 106, 12:30-13:30. Havo 3.

Onderwerp van de les: wraak

Actie/interactie	Lichaamstaal	Plaats/sociale setting
<ul style="list-style-type: none"> • “Oh dat vind ik leuk, de zandtovenaar,” zegt een leerling • De les begint stil en de leerlingen luisteren aandachtig • Enkele leerlingen zitten met hun mobiel te spelen • De leerlingen maken opmerkingen over het filmpje met de zandtovenaar en zijn onder de indruk zeggen ze • Een leerling vraagt naar nog eenzelfde filmpje • De leerling zijn als stil als iemand van hen voorleest 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen zitten rechtop en kijken naar de docent tijdens de opening • Een enkele leerling ligt op tafel met zijn hoofd • De leerlingen kijken naar de tafel of naar beneden i.p.v. terwijl de docent wraak introduceert • De leerlingen zitten tijdens de opdracht in een schrijfhouding, maar doen andere dingen 	<ul style="list-style-type: none"> • Ik zit achterin het lokaal • Dit lesuur gaat direct vooraf aan de pauze • Het is een volle klas (± 25) • De leerlingen zitten in tweetallen in rijen achter elkaar

<ul style="list-style-type: none"> • Er wordt stiekem gelachen wanneer en slissende leerling leest, maar het blijft wel stil • De leerlingen moeten vragen beantwoorden en zijn bezig, maar na een tijdje zijn ze bezig met zichzelf • Als de docent vraagt wat de leerling heeft opgeschreven als antwoord zegt hij dat lex talionis voor orde kan zorgen, maar extra stimulering was nodig om hem dat te laten zeggen • Tijdens het bespreken van de opdracht luisteren de leerlingen naar elkaar • Het voorbeeld van voetbal valt goed. De leerling kan wraak uitleggen door het te vergelijken met een rode kaart • De opdracht wordt herhaald, nu met de focus op Oud-Germaanse waarden • De leerlingen zijn steeds stil en lijken serieus bezig te zijn • Een leerling vertelt opeens dat er geen excuses of 		
--	--	--

straatnaamwijzingen vanwege de VOC nodig zijn		
---	--	--

Dinsdag 15 maart, 2022. Lokaal 106, 13:30-14:30. VWO 3.

Onderwerp van de les: nieuwe spiritualiteit

Actie/interactie	Lichaamstaal	Plaats/sociale setting
<ul style="list-style-type: none"> • De docent toont een filmpje over Jezus en de ‘zandtovenaar’ • Tijdens het filmpje zijn de leerlingen muisstil, met af en toe subtiele opmerkingen • Tijdens de uitleg is het weer muisstil • De leerlingen beginnen grapjes te maken aan het einde van de uitleg • De leerlingen gaan begrippen definiëren en zijn serieus bezig. Ze mogen hun mobiel gebruiken en lijken enthousiast • De leerlingen praten zelf over een christelijk verhaal • De leerlingen noemen de paus, een klooster en de KKK als voorbeelden van esoterie • Een leerling noemt oosterse spiritualiteit zinzoekers • De leerlingen geven om de beurt antwoord op de 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen zitten rechtop en kijken naar de docent 	<ul style="list-style-type: none"> • Ik zit achterin • Het is een volle klas (±30) • De leerlingen zitten in groepjes van twee, achter elkaar in rijen • Het is de laatste les van de dag

<p>vragen van de opdracht en luisteren naar elkaar</p> <ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen zijn begonnen met praten, juist terwijl de docent begint over een steentje dat gelinkt is aan een overledene • Tijdens het voorlezen door leerlingen is iedereen stil • De leerlingen moeten lachen wanneer ze zien dat de tekst lang is en een telefoon geluid maakt. Een leerling heeft de slappe lach, maar herpakt zich • De leerlingen maken de opdracht niet meer serieus 		
---	--	--

Woensdag 16 maart, 2022. Lokaal 331, 9:30-10:30. Havo 4.

Onderwerp van de les: presentaties ethisch dilemma

Actie/interactie	Lichaamstaal	Plaats/sociale setting
<ul style="list-style-type: none"> • De docent introduceert ChristenUnie als voorbeeld en stelt vragen over jeugdzorg en christelijke gezinswaarden. “Hoe bedoelt u, het gezin is belangrijk?” vraagt een leerling. “Ik denk het niet. Het is voor jezelf,” zegt ze daarna. “Het hoort een beetje 	<ul style="list-style-type: none"> • Tijdens de opening zit een leerling omgedraaid • De leerlingen kijken naar de docent en de presentatie en zit in de recht op 	<ul style="list-style-type: none"> • De gemeenteraadsverkiezingen zijn aan de gang • Gisteren waren er demonstraties voor de jeugdzorg • Dit is het eerste lesuur van de leerlingen • Ik zit achterin het lokaal • Het is een volle klas (20 leerlingen)

<p>bij het christelijk geloof,” zegt een andere leerling</p> <ul style="list-style-type: none"> • Er wordt een presentatie over ethiek gegeven door de leerlingen • De leerlingen luisteren in stilte naar elkaar • De leerlingen zijn later praterig, maar niet rumoerig • Een leerling klaagt dat leren slechts 's avonds kan vanwege de lessen • De leerlingen lachen bij de vraag van de docent over hoe ze zich voelen bij het betreffende dilemma (Een vast onderdeel) • Tijdens de bespreking van de presentatie wordt het rumoerig, waardoor de docent moet ingrijpen • Tijdens het bespreken reageren de leerlingen op elkaar om te verduidelijken wat wordt bedoeld • Een leerling begint halverwege de les propjes te maken en later te gooien • Een leerling vraagt naar de docent haar drinkgedrag 		
--	--	--

<p>(gerelateerd aan de ethische kwestie), waarna een kort persoonlijk gesprek ontstaat en vrolijk gelach</p> <ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen praten steeds door de bespreking heen en lijken weinig geïnteresseerd te zijn • Sommige leerlingen reageren op de bespreking met, “weet niet” • Een leerling spreekt soms voor zijn beurt, maar beantwoordt de vragen wel • Een groepje leerlingen shift hun ongeoorloofde gesprek naar het onderwerp van de les • Een leerling zegt dat de tijd langzaam gaat • De leerlingen zeggen sarcastisch dat ze het jammer vinden dat geen tweede presentatie kan worden gegeven • Niemand maakte aantekeningen, op twee leerlingen na • De leerlingen hebben lesuitval en willen GLV skippen, want het 		
--	--	--

onderwerp is ook al besproken bij filosofie		
---	--	--

Woensdag 16 maart, 2022. Lokaal 331, 10:55-11:55. VWO 4.

Onderwerp van de les: onderzoek leren doen naar secularisatie

Actie/interactie	Lichaamstaal	Plaats/sociale setting
<ul style="list-style-type: none"> • De lesopening gaat over jeugdzorg en het gezin met christelijke waarden. Een leerling zegt, na een vraag van de docent, dat het gezin belangrijk is voor iedereen, maar in het christendom is het belangrijker. De leerlingen blijven verder erg stil • Bij de uitleg begint gefluister • De leerlingen mogen in groepjes hun onderwerp en methode bespreken en zijn meestal serieus en af en toe met zichzelf bezig • De leerlingen zijn enthousiast aan het overleggen en willen duidelijk maken hoe ze gaan interviewen en noemen religieuze mensen die ze kennen • “Het is weer een typische GLV-opdracht,” zegt een 	<ul style="list-style-type: none"> • Iedereen zit recht op en kijk naar de docent • De leerlingen zetten naar elkaar toe tijdens de bespreking van een onderwerp en methoden • De leerlingen zitten in groepjes, soms niet richting de docent tijdens de uitleg 	<ul style="list-style-type: none"> • Deze les vindt plaats op een uur na de kleine pauze • Ik zat achterin het lokaal • Het is een medium klas (ongeveer 15 leerlingen)

<p>leerling. De leerling geeft aan dat dit zo is van wegen het onderwerp. “Ik ben het wel gewend na zoveel jaar,” zegt de leerling. De leerling vindt het een leuke opdracht, want het onderwerp mag zelf gekozen worden</p> <ul style="list-style-type: none"> • Andere leerlingen vinden de opdracht wel prima, beter dan bij andere vakken, maar niet leuk • Na het bespreken van het onderwerp en de methode zitten de leerlingen te praten over persoonlijke zaken of zijn ze bezig met hun mobiel • Tijdens de uitleg over een onderzoeksvraag zit een groepje leerlingen te giechelen met hun mobiel • Niemand maakt aantekeningen • Tijdens de uitleg over methoden en een hoofdvraag is er weinig aandacht van de klas vanwege geklets • De mobieltjes worden ingenomen 		
--	--	--

Woensdag 16 maart, 2022. Lokaal 331, 11:55-12:55. VWO 4.

Onderwerp van de les: onderzoek leren doen naar secularisatie

Actie/interactie	Lichaamstaal	Plaats/sociale setting
<ul style="list-style-type: none"> • Vóór de les hebben de leerlingen een ludiek gesprek over dopen • De les opening over jeugdzorg en het gezin met christelijke waarden wordt becommentarieerd: een leerling denkt dat het gezin belangrijk is voor iedereen, niet alleen voor het christendom • Een leerling vraagt de ander of hij gedoopt is • De leerlingen vinden het fijn dat de opdracht hen niet in de boeken op hun kamer zet en dat het onderwerp zelf gekozen mag worden • De leerlingen zitten serieus in groepjes een methode te bespreken • De leerlingen vinden de opdracht heel leuk, want het onderwerp mag zelf gekozen worden en ze kunnen contact maken met mensen (met het onderwerp mediteren) • Tijdens de uitleg over de hoofdvraag is het na veel geroezemoes weer stil 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen zitten recht op en kijken naar de docent • De leerlingen zijn in groepjes gaan zitten en overleggen met elkaar met de gezichten naar elkaar toe 	<ul style="list-style-type: none"> • Het is een medium klas (ongeveer 15 leerlingen) • De les vindt plaats tijdens het uur direct voor de pauze

Dinsdag 22 maart, 2022. Lokaal 106, 9:55-10:55. Havo 3.

Onderwerp van de les: wicca

Actie/interactie	Lichaamstaal	Plaats/sociale setting
<ul style="list-style-type: none"> • Een leerling vraagt, “Bent u tegen andere seksualiteiten, want dat klopt toch niet met Adam en Eva?” Nee, iedereen is gelijk en door God geschapen. Toen de docent vroeg naar de opvatting van de leerling zelf zei die, “Ik respecteer de mening van christenen, maar wel met moeite.” • De leerlingen noemden de enquête ingewikkeld • De leerlingen zijn na de enquête rumoerig, waarna de docent zelfs moest dreigen iemand eruit te sturen • In het filmpje over de Passion dat werd getoond werd gezegd dat de “voeten van Jezus worden gezalfd”, waarop de leerlingen verafschuwd reageren • De leerlingen zetten zelf het licht uit tijdens het filmpje, maar praten zachtjes erdoorheen. Een leerling vraagt vervolgens of het filmpje luider kan • De leerlingen lachen over het gezang in het 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen zitten rechtop, maar sommigen gedraaid • De leerlingen hebben hun aandacht gericht op de film • De leerlingen zitten na het ingrijpen in een serieuze leeshouding • De leerlingen zitten tijdens de bespreking van de opdracht naar elkaar toe 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen zitten in groepjes van twee in rijen achter elkaar • Ik zit achterin • Ik nam een enquête af • Een volle klas (±25)

<p>filmpje, waarna de docent het filmpje abrupt uitzet</p> <ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen zijn erg rumoerig bij het begin van de gezamenlijke leesopdracht, maar na het ingrijpen van de docent wordt het stil • De tekst over wicca wordt in stilte gelezen, hardop en om de beurt • Een leerling is de tekst kwijt en anderen giechelen • Bij het introduceren van het filmpje over heksen beginnen de leerlingen enthousiast te grappen en te praten, wat aanhoudt tijdens het filmpje • Het filmpje moet gepauzeerd worden • Een leerling komt naast mij zitten als straf • De leerlingen gaan verder met geroezemoes, zijn aan het klieren met propjes, terwijl de docent wacht op stilte • Bij een experiment in het filmpje met zoekstokken worden de leerlingen stil, maar bij een ritueel waar heksen “vuur” herhaaldelijk 		
---	--	--

<p>roepen lachen de leerlingen en herhalen ze de heksen luidruchtig</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tijdens de opdracht zijn de leerlingen praterig, maar bezig • Een leerling vindt de wicca maar niks, en noemt het bijgeloof, maar het is niet slecht, want iedereen mag geloven wat die wil • De leerlingen lachen als de docent vraagt naar de religieuze achtergrond van iemand die zegt dat hij ongelovig is • Tijdens de bespreking luisteren de leerlingen met naar elkaar, totdat de docent ingrijpt 		
---	--	--

Woensdag 23 maart, 2022. Lokaal 331, 9:30-10:30. Havo 4.

Onderwerp van de les: proeftoets over ethiek

Actie/interactie	Lichaamstaal	Plaats/sociale setting
<ul style="list-style-type: none"> • De docent laat een foto zien van Poetin en Kiril. Een leerling noemt hem de paus en wordt lacherig berispt door anderen • De leerlingen zijn vanaf het begin stil • Een leerling vraagt mij wat een levensbeschouwelijke 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen zitten vooral rechtop en kijken naar de docent, maar sommigen hangen en beetje achterover • De leerling zitten tijdens de proeftoets in schrijfhouding 	<ul style="list-style-type: none"> • Ik zit achterin • Ik neem een enquête af • Een medium klas (± 15) • De leerlingen zitten in tweetallen achter elkaar

<p>grondslag en zingeving betekent</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tijdens de proeftoets is iedereen muisstil • Tijdens de bespreking van de proeftoets reageren de leerlingen serieus en luisteren ze naar elkaar • De leerlingen noteren de antwoorden van de docent in stilte • Een leerling vraagt iets over verantwoordelijkheid en vraagt door totdat het helder is • Richting het einde van de les beginnen de leerlingen steeds luider te fluisteren, maar niet constant • Terwijl de docent nog bezig is, 2min voor het einde van de les, pakt iedereen de tas al in 		
--	--	--

Woensdag 23 maart, 2022. Lokaal 331, 10:55-11:55. VWO 4.

Onderwerp van de les: onderzoek naar secularisatie

Actie/interactie	Lichaamstaal	Plaats/sociale setting
<ul style="list-style-type: none"> • Patriarch Kiril wordt gezien als de paus door een leerling • De leerlingen hebben het over de boektoets van een ander vak en zitten op hun mobiel 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen zitten in groepjes, maar draaien zich naar de docent als zij spreekt • Een leerling kijkt niet naar de docent wanneer zij bij haar komt 	<ul style="list-style-type: none"> • Een kleine klas (± 10) • Ik zit achterin • Ik neem een enquête af • Het is volgende week toetsweek • De leerling zitten in tweetallen achter elkaar

<ul style="list-style-type: none"> • De docent gaat bij de leerlingen langs om te vragen naar de progressie van de opdracht • De leerlingen zijn niet allemaal bezig met de opdracht (slechts één groepje en het groepje bij de docent) • Een groepje is aan het Snapchatten • Een leerling zegt niks te kunnen vinden op het internet over dopen 		
---	--	--

Woensdag 23 maart, 2022. Lokaal 331, 11:55-12:55. VWO 4.

Onderwerp van de les: onderzoek naar secularisatie

Actie/interactie	Lichaamstaal	Plaats/sociale setting
<ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen vragen aan het begin van de les of ze weg mogen om te leren • Een leerling noemt Kiril een sjeik • Een profeet zou volgens een leerling iemand zijn die altijd neutraal is • Een leerling noemt het vliegend spaghetti monster voor de grap als zijn religieuze achtergrond • De docent vraagt stuk voor stuk over de progressie van de 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen zitten rechtop en richting de docent • Tijdens de groepsopdracht zitten de leerlingen naar elkaar toe • De leerlingen zitten op de tafel of de kachel • De leerlingen zitten met hun handen over elkaar als de docent langskomt 	<ul style="list-style-type: none"> • Volgende week is er toetsweek • Ik zit achterin • Weinig leerlingen (± 10) • De leerlingen zitten in tweetallen achter elkaar • Dit is het uur voor de pauze

<p>leerlingen, terwijl de rest daarnaar luistert</p> <ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen krijgen tijd voor de opdracht, maar worden rumoerig en zijn met heel andere dingen bezig, gooien met pennen, maar zijn niet luidruchtig • De docent vraagt of alle leden van een groepje mee zullen doen, waarop de leerlingen moeizaam instemmen • De leerlingen zijn aan het einde van de les niet meer bezig met de opdracht, maar met vrijetijdsbesteding • De docent komt bij de groepjes, waarna ze met haar begeleid aan de slag gaan • Een leerling zegt dat “LEF” een domme naam is (nieuwe naam voor GLV) • De leerling vertelt enthousiast over dat hij zich oppermachtig voelde na zijn doopsel 		
---	--	--

Vrijdag 25 maart, 2022. Lokaal 224, 11:55-12:55. Forum-Havo 4.

Onderwerp van de les: werken aan onderzoek naar ethiek

Actie/interactie	Lichaamstaal	Plaats/sociale setting
------------------	--------------	------------------------

<ul style="list-style-type: none"> • Tijdens mijn enquête heeft een docent een gesprek met de leerlingen over hun persoonlijke leven • De leerlingen zijn zelfstandig bezig met het voorbereiden van een presentatie over ethiek • De leerlingen zijn relatief informeel in omgang met de docent en elkaar, maar werken serieus • Een leerling vraagt mij wat levensbeschouwelijke identiteit en zingeving betekent • De docent grapt dat een andere docent zijn moeder is, wat de leerlingen heel grappig vinden • De leerlingen roepen lacherig steeds, “meneer” om aandacht te krijgen • De docent geeft per persoon feedback aan de leerlingen, terwijl de anderen doorgaan met dat geklets en zelfstandig werken • De docent benadrukt dat de GLV geen filosofie is. Er moet levensbeschouwing voorkomen in de opdracht 	<ul style="list-style-type: none"> • Iedereen zit in een leeshouding, recht op, maar ik ontspannen • De leerlingen zeggen soms omgedraaid en achterovergeleund 	<ul style="list-style-type: none"> • Er is een ontspannen sfeer (typisch voor een voor een Forum-klas) • Het is een middelgrote klas (ongeveer 15 leerlingen) • Ik zit voor in de klas • Ik heb een enquête afgenomen tijdens deze les
--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> • Op een gegeven moment worden de leerlingen uit zichzelf • De leerlingen praten over wat voor aura te zeggen hebben, en zeggen dat ze gisteren eng vinden, maar ook interessant • Een leerling praat heel zachtjes met de docent over haar onderzoek, waardoor niemand haar kon volgen (over sensitiviteit/spiritualiteit). Later gaf de docent aan dat ze vaak alleen zit en dat het een gevoelig onderwerp voor haar is en dat klasgenoten haar niet zouden begrijpen, omdat het over haar eigen geloof gaat • De docent vraagt aan drie onproductieve leerlingen wat er de volgende keer beter kan • De leerling die zachtjes met de docent sprak komt terug bij de docent en blijft zachtjes praten, maar de leerlingen staan allemaal op aan het einde van de les, dus de leerling stopt volledig met praten. De leerling die zachtjes met de docent sprak komt terug bij de docent en blijft 		
---	--	--

zachtjes praten, maar de leerlingen staan allemaal op aan het einde van de les, dus de leerling stopt volledig met praten		
---	--	--

Vrijdag 25 maart, 2022. Lokaal 332, 13:30-14:30. Forum-VWO 5.

Onderwerp van de les: mythen bestuderen vanuit religiewetenschappen

Actie/interactie	Lichaamstaal	Plaats/sociale setting
<ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen werken zelfstandig en serieus • De leerlingen werken aan een onderwerp of thema vanuit religiewetenschappen (bijvoorbeeld Inca's, Azteken, en Noordse mythen) • Ik mag de leerlingen helpen met inspiratie • De leerlingen gaan verschillende sociale wetenschappers bij langs als perspectieven • De leerlingen zijn ook bezig met de lesstof die ik kreeg in mijn eerste studiejaar van religiewetenschappen en debatteren over Durkheim, Geertz en anderen • Ik word betrokken bij een discussie over Geertz. De leerling vindt het ingewikkeld 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen zetten in schrijfhouding of een denkhouding • De leerlingen kijken naar hun laptop en zijn afgeschermd 	<ul style="list-style-type: none"> • Het is een kleine klas (ongeveer 10 leerlingen) • Er is een ontspannen sfeer (typisch voor Forum) • Ik zit voorin • Tijdens deze les heb ik een enquête afgenomen

<p>en vraag naar voorbeelden</p> <ul style="list-style-type: none">• De suggesties die ik doe voor het onderzoek van de leerlingen worden serieus besproken als ik weg loop. De leerlingen klinken oprecht geïnteresseerd		
---	--	--

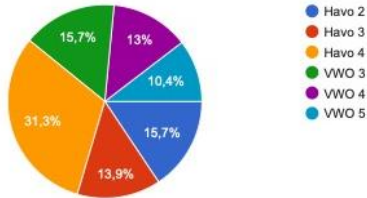
Appendix 4: Interview guide (Dutch)

1. Hoe lang geef je al les in een levensbeschouwelijk vak?
2. Heb je zelf een levensbeschouwelijke achtergrond?
 - a. (Wat betekent dat voor jou?)
 - b. In hoeverre gebruik je die ook tijdens je lessen?
3. Waar, in de brede zin, staat tegenwoordig de letter C, in CSG, voor?
 - a. Waar zie je dat nog terug?
 - b. Hoe zou je dat omschrijven?
4. Wat is het verschil tussen een religie en een levensbeschouwing?
 - a. Waarom is het belangrijk dat het niet anders heet?
5. Wat is het doel van GLV/LEF?
 - a. Wat is het verschil daarbij tussen die vakken?
 - b. Welke vaardigheden moeten ontwikkeld worden?
6. Welke rol speelt GLV/LEF in de identiteit van de school?
7. Wat is die identiteit?
 - a. In welke kernwaarden kan je dat uitdrukken?
 - b. Waar speelt levensbeschouwing daar een rol?
 - c. In hoeverre ziet iedereen dat zo?
8. Hoe kan die identiteit sterker worden benadrukt?
 - a. Hoe kan dat worden vormgegeven in de praktijk?
9. Waarom is een dag- of lesopening met Oase belangrijk?
10. Welke frictie bestaat er tussen de visie van leerlingen en docenten over religie?
 - a. Kan je daar een voorbeeld van geven?
 - b. Waarom is dat moeilijk voor docenten?
11. Welke vragen of opmerkingen heb je nog voor mij?

Appendix 5: Survey results (Dutch)

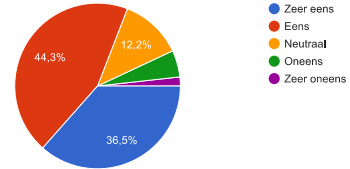
1. In welke klas zit je?

115 antwoorden



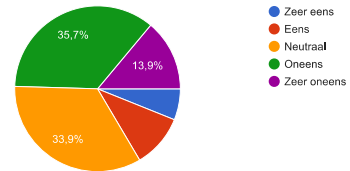
4. GLV of LEF zijn de enige vakken waaraan ik merk dat de school een christelijke grondslag heeft

115 antwoorden



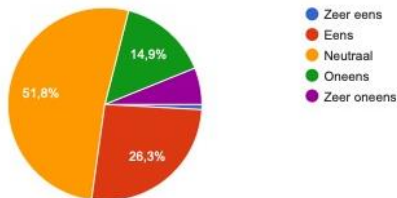
5. Ik zou mijn identiteit graag sterker willen terugzien in de school

115 antwoorden



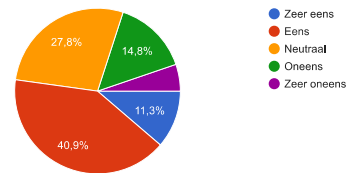
2. Mijn school heeft een duidelijke levensbeschouwelijke grondslag

114 antwoorden



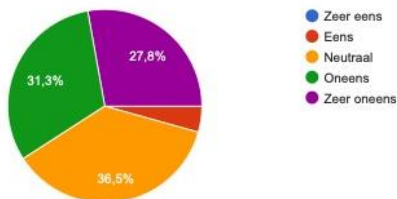
6. De school heeft aandacht voor verschillende (ook niet-christelijke) levensbeschouwingen

115 antwoorden



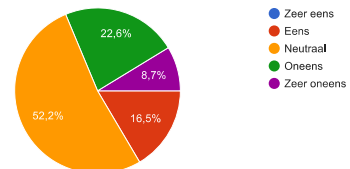
3. Ik herken mezelf in de levensbeschouwelijke grondslag van de school

115 antwoorden



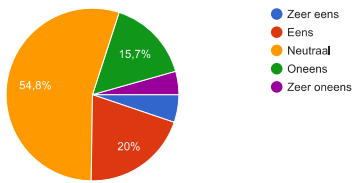
7. Op school leer ik hoe ik zelf voor zingeving kan zorgen

115 antwoorden



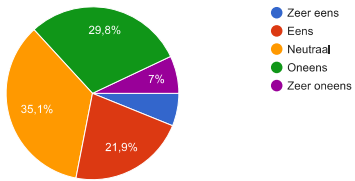
8. Onderwijs met een levensbeschouwelijke grondslag vind ik achterhaald

115 antwoorden



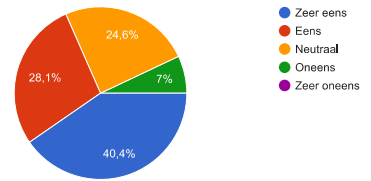
9. In de media kom ik wel eens negatieve berichten over levensbeschouwelijk onderwijs tegen waarmee ik het eens ben

114 antwoorden



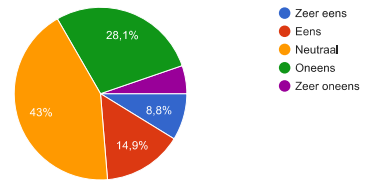
12. Ik heb het idee dat mijn klasgenoten GLV of LEF stom vinden

114 antwoorden



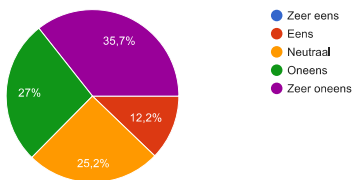
13. Ik ben het vaak oneens met mijn docent van GLV of LEF

114 antwoorden



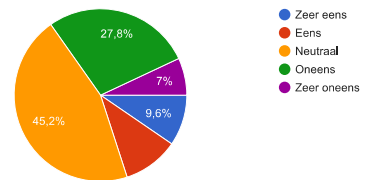
10. GLV en LEF vind ik belangrijk voor mijn persoonlijke ontwikkeling

115 antwoorden



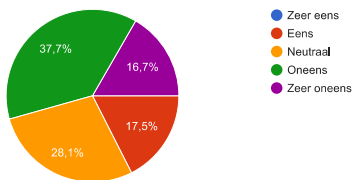
14. Onderwijsinstellingen met een levensbeschouwelijke grondslag zouden niet langer moeten bestaan

115 antwoorden



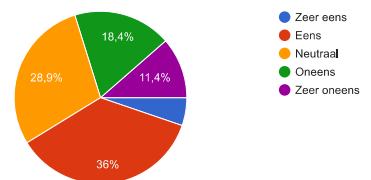
11. Dankzij school ontwikkel ik mijn eigen levensbeschouwing

114 antwoorden



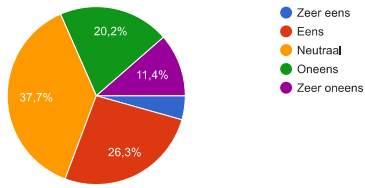
15. Ik vind het interessant om te luisteren naar het perspectief van klasgenoten op levensbeschouwing

114 antwoorden



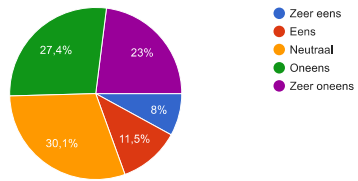
16. Ik leer verschillende identiteiten respecteren dankzij LEF of GLV

114 antwoorden



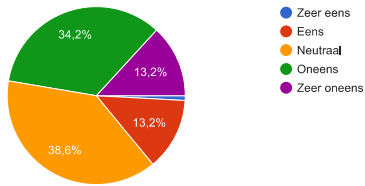
20. Dankzij een dagopening voel ik me meer betrokken bij de actualiteit

113 antwoorden



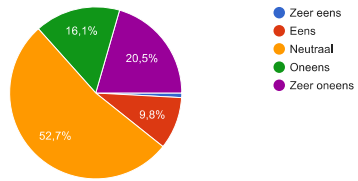
17. Ik krijg meer grip op mijn eigen levensbeschouwing dankzij LEF of GLV

114 antwoorden



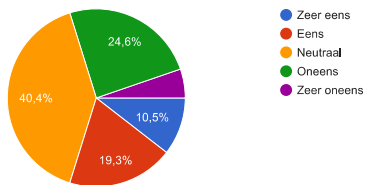
21. Ik zou later mijn kinderen ook naar een school met een christelijke grondslag sturen

112 antwoorden



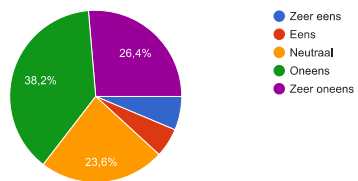
18. Volgens mij kan er meer worden gehaald uit LEF en GLV

114 antwoorden



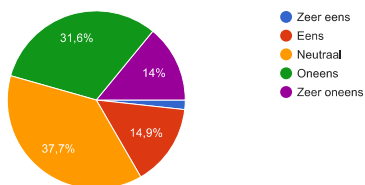
22. Ik voel me raar als ik leerlingen van een andere school vertel dat mijn school een christelijke grondslag heeft

110 antwoorden



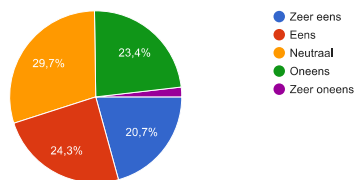
19. LEF of GLV heeft bijgedragen aan het respect dat ik heb voor een ander

114 antwoorden



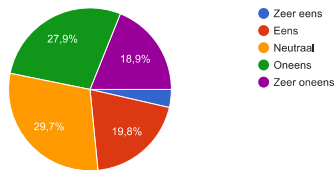
23. De lesstof die wordt besproken bij LEF of GLV is te vaag

111 antwoorden



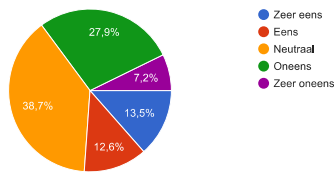
24. Buiten school heb ik wel eens ervaringen gehad waarbij ik lesstof van LEF of GLV herkende

111 antwoorden



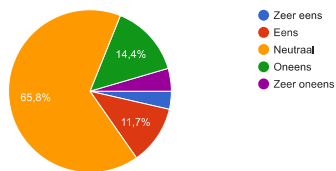
25. Mijn vrienden zouden het niet cool vinden als ik met hen zou discussiëren over levensbeschouwing

111 antwoorden



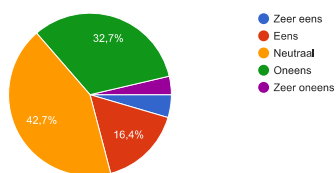
26. Levensbeschouwelijk onderwijs is inclusief

111 antwoorden



27. Levensbeschouwelijk onderwijs zorgt voor onenigheid

110 antwoorden



28. Ik vond deze vragenlijst interessant

110 antwoorden

