

Werelden van verschillen

De rijkdom van de religieus diverse school

Een dorp in de jaren zeventig van de vorige eeuw in het hart van Nederland: Linschoten. In het centrum van het oude dorp stond de protestants-christelijke Timotheüs-school; aan de rand van de nieuwbouwwijk was de openbare Prins Clausschool gevestigd. De autochtone dorpskinderen bezochten de Timotheüs; de nieuwelingen gingen naar de Prins Clausschool. Een wit dorp dat in cultureel en religieus opzicht werelden van verschil kende (al deelden de bewoners generaties lang de Nederlandse nationaliteit), maar waar de diversiteit (in ieder geval op schoolniveau) in die tijd niet als rijkdom werd ervaren.

Het Westlands dorp Poeldijk. Aan de ene kant van de Verburgtlaan de katholieke jongensschool; aan de andere kant de katholieke meisjesschool. Eind jaren zestig werd een proces ingezet dat zou leiden tot gemengde scholen: twee scholen voor jongens én voor meisjes. Op één van deze katholieke gemengde scholen zat een protestants meisje. En dat wist dan ook de hele school.

Amsterdam-West anno 2009. Op een katholieke basis-school met een cultureel en religieus zeer diverse leerlingenpopulatie gaat groep zes op bezoek bij een hindoetempel. De school hecht er veel waarde aan dat de kinderen diverse religies (en de achtergronden daarbij) leren kennen. In de schoolgids wordt nadrukkelijk aangegeven dat de school gemeenschapszin en dialoog hoog in het vaandel heeft staan. Op een gelijkwaardige manier wil men op deze school met ongelijkheden omgaan. Dit alles vanuit de gedachte 'heb uw naaste lief gelijk uzelf'.

Scholen die gekenmerkt worden door culturele, etnische en/of religieuze diversiteit worden vaak bestempeld tot 'scholen met een probleem'. Dat multiculturele scholen veelvuldig vanuit een achterstandsperspectief bezien worden, vloeit voor een deel voort uit het huidige politieke en maatschappelijke debat. Waar de wind in dit debat tot het eind van de jaren zeventig voornamelijk gewaaid heeft vanuit een hoek die we met H. Procee cultuurrelativistisch mogen noemen, wint de laatste jaren – zeker in het politieke debat – de zogenoemd universalistische toon aan kracht.

Procee definieert universalisme als het ideeënstelsel van de eenheid. Voor een universalist bestaan er universeel geldende, onpersoonlijke maatstaven met behulp waarvan geoordeeld kan worden. 'Gelijke monniken, gelijke kappen is de stelregel van de universalist.'¹ Zodoende kan er eensgezindheid bestaan tussen mensen uit verschillende culturen over wat waar is en onwaar; goed is en slecht; juist is en onjuist. De mensen kunnen hiervoor immers op gemeenschappelijke criteria terugvallen.

Relativisten hebben kritiek op de universalisten. In hun kritiek staat het specifieke van een individu, van een groep, van een cultuur centraal. Zodoende is relativisme te typeren als het ideeënstelsel van de verscheidenheid. In of achter de waarneembare verscheidenheid zijn geen absolute, algemeen geldende maatstaven te ontwaren, maar louter lokaal geldende maatstaven. Iedere groep, iedere cultuur heeft haar eigen maatstaven op grond waarvan beoordeeld wordt wat waar is en onwaar; wat goed is en slecht; wat juist is en onjuist. 'Gelijke monniken, gelijke kappen; maar dan alleen per kloosterorde.'

Procee werkt een alternatief voor beide theorieën uit: het pluralisme. Dit (filosofisch) pluralisme komt voort uit een kritische analyse van zowel universalisme als relativisme. 'Zoals het universalisme is gekarakteriseerd als het ideeënstelsel van de "eenheid" en het relativisme als dat

van de “verscheidenheid”, zo is het pluralisme het ideeënstelsel van de interactieve verscheidenheid.² Deze interactieve verscheidenheid heeft het menselijk individu als zwaartepunt. Met andere woorden: het hart van het pluralisme wordt gevormd door heterogene interacties tussen mensen met verschillende socialisaties, opvattingen en belangen. Deze heterogene interacties hebben tot doel nieuwe opvattingen, nieuwe ideeën te doen ontstaan.

Waar de Nederlandse politiek lange tijd een naïef relativistisch beleid heeft gevoerd, slaat de balans de laatste jaren vrij eenzijdig door naar het andere uiterste. De door Procee geschetste derde weg van het pluralisme lijkt in het politieke debat nauwelijks hoorbaar gemaakt te worden. Wellicht gebeurt dit ook uit angst bestempeld te worden tot relativist. De verharding die waarneembaar is in het politieke debat laat uiteraard sporen na in discussies en standpuntbepalingen binnen het (overig) maatschappelijk verkeer. Maar met name buiten de politieke arena lijkt er meer ruimte te zijn voor andere, meer pluralistisch te typeren standpunten en handelingen.

Zo verschijnt van Ahmed Marcouch (voorzitter van het Amsterdamse stadsdeel Slotervaart) in juni 2008 onder de kop ‘Zonder religie kan het niet’ een interview in *Het Parool*. ‘Volgens Marcouch kunnen islamitische kinderen nu slecht terecht op openbare scholen, omdat ze zich steeds moeten verantwoorden over zaken als hoofddoekjes, gemengd douchen en zwemmen en feestdagen. “Het uitgangspunt moet zijn dat een moslimjongere in het openbaar onderwijs terecht kan zonder zijn religie te verloochenen.”³ In de reacties op het interview valt op dat opiniemakers en politici Marcouch aanvallen. Ephimenco rekent Marcouch tot de ‘liberale’ islamitische prominenten die de fundamentalisten overbodig maken. ‘[M]et het bespreekbaar willen maken van de boerka op openbare scholen is nu duidelijk geworden dat de appel Marcouch niet ver van de boom Fawaz valt. Een beetje boerka-folklore is nog tot daar aan toe, maar grondig willen sleutelen aan de identiteit

van openbare scholen is ernstiger.’⁴ De fractievoorzitter van Slotervaart Leefbare Tuinstad meent dat Marcouch met zijn opvattingen de plank helemaal misslaat. ‘Zulke opvattingen hollen het openbaar onderwijs uit. Boerka’s passen bij een gedachtegang waarin vrouwen blijvend worden achtergesteld en geïsoleerd. Dat past niet bij een openbare school en derhalve dienen boerka’s daar verboden te zijn.’⁵ Met name in de laatste reactie zijn universalistische sporen nadrukkelijk zichtbaar.

Mensen uit het onderwijs daarentegen reageren veel minder afwijzend. Zo doet de directeur van de Vereniging voor Openbaar Onderwijs, Rob Limper, de door politici gevreesde ongewenste vermenging van de openbare school en religie af als domme uitspraken die voortkomen uit onwetendheid. Religie en openbaar onderwijs gaan zijns inziens heel goed samen. ‘Op de openbare school wordt de verplichte les wereldgodsdiensten gegeven. Het gaat daarbij enkel om kennisoverdracht. Behalve dit, kunnen ouders vragen of hun kind aanvullend godsdienst- en humanistisch onderwijs kan volgen. Dat is al sinds jaar en dag zo geregeld en het bevalt de ouders prima’, aldus Limper.⁶ Klaarblijkelijk is Limper met ouders in gesprek over hun wensen en die van de school. Mocht hij heterogene interacties met ouders opzoeken teneinde gezamenlijk de mogelijkheid tot nieuwe schoolpraktijken te ontwikkelen, dan zou in zijn handelwijze pluralistisch gedachtegoed gezien kunnen worden.

Onze bijdrage wil – zonder in relativistische valkuilen te belanden – de rijkdom en de uitdaging van de cultureel en religieus diverse school verkennen. In deze verkenning zullen theorie en praktijk hand in hand gaan. Wetenschappelijk werk van met name Halleh Ghorashi, door studenten van de IPABO ingebrachte ervaringen in de religieus diverse klas en door het lectoraat Multireligiositeit verzamelde (leerbiografische onderzoeks-) data liggen ten grondslag aan ons betoog.

Drie aspecten zullen centraal gesteld worden om de rijkdom van de religieus diverse klas te schetsen:

- identiteiten in beweging (dynamisch identiteitsbegrip);
- erkenning;
- ruimte maken voor ontmoeting.

IDENTITEITEN IN BEWEGING

Het is een misvatting te denken dat iemand is wat hij is en dat hij altijd zo blijven zal. Het is een populaire misvatting – denk maar aan het Nederlandse spreekwoord ‘Wie eens gestolen heeft is altijd een dief’, waarmee uitgedrukt wil worden dat je altijd een slechte naam houdt wanneer je een fout begaan hebt. Ondanks de populariteit van deze opvatting gaat het nadrukkelijk om een misvatting. Een misvatting met soms ernstige consequenties. We zijn in Nederland – met onze geschiedenis van verzuiling – zo gewend aan hokjes en categorieën waarin we de mensen om ons heen kunnen plaatsen en waarmee duidelijk is wat iemand is en dat hij zo blijven zal. Het is nog niet zo lang geleden dat tussen de ‘twee geloven op één kussen’ de duivel sliep. Katholiek, protestant, socialist, liberaal: iedereen leefde binnen zijn eigen zuil van de wieg tot het graf. Er was een duidelijk omlinjnde groep met wie je samen een ‘wij’ vormde, en alle anderen buiten die groep waren ‘zij’.

Het denken in hokjes of categorieën op zich is niet het probleem. Het maakt de wereld overzichtelijk. Sterker nog: een leven zonder categorieën is niet mogelijk. Probleematisch wordt het echter wanneer van de hokjes, van de categorieën, absolute contrasten worden gemaakt. Wanneer groepen elkaar uitsluiten en niet insluiten. Wanneer in het ‘wij en zij’, ‘zij’ als totaal anders gezien worden dan ‘wij’; als een ‘zij’ waar ‘wij’ niets mee te maken hebben. Het gemak waarmee in het publieke debat (groot of klein – in de politiek, de media, feestjes en partijen) gesproken wordt van ‘autochtonen’ en ‘allochtonen’ kan als illustratie gezien

worden van dit contrasterende wij/zij-denken. Hoe lang blijven mensen nog allochtoon? Zonder het begrip te problematiseren worden in Nederland geboren en getogen mensen (de zogenoemde tweede en derde generatie) vastgezet in het hokje 'allochtoon'. Ze worden zo een 'zij' waarmee de in de meerderheid zijnde 'wij' niks te maken heeft.

Met dit ver doorgevoerde wij/zij-denken bestempelen we de grenzen tussen de groepen als iets wezenlijks en onveranderlijks. De grenzen worden bepaald en vastgelegd. Voor altijd. En zo zetten we met dit denken onszelf en de ander vast in een omlijnde culturele, religieuze, talige en/of etnische identiteit. We bepalen wie we zelf zijn (en zo zullen we altijd blijven) en we bepalen hoe de anderen zijn (en zo zullen zij altijd blijven). Dat gebeurt over en weer.

Een heel andere visie op het wij/zij-denken klinkt door in onderstaand gedicht:

Weet je
wat zo vreemd is
aan een vreemdeling?

Een vreemdeling
wordt maar een vreemdeling
als hij uit zijn decor stapt.

En een niet-vreemdeling
wordt een vreemdeling
als hij in dat decor stapt.

Het is dus vaak
maar een kwestie
van decor en attributen.⁷

In dit gedicht wordt het vreemdelingschap van de ander niet ontkend. Het anders-zijn van mij ten opzichte van de ander en van de ander ten opzichte van mij blijft staan. Mensen zijn niet hetzelfde. Diversiteit bestaat. Zijn decor is

niet het mijne. Maar tegelijkertijd maakt het gedicht duidelijk dat mensen en groepen mensen zichzelf en elkaar niet hoeven vast te zetten in hun identiteit, in hun decor; maar dat ze elkaars decor in en uit kunnen stappen. Om het in meer wetenschappelijke termen te zeggen: 'Culturele identiteit is dus geen afgerond geheel dat als bagage kan worden megedragen, maar is veranderlijk, ambigu, doorgaans ongrijpbaar en kan in nieuwe contexten nieuwe vormen krijgen.'⁸

En precies dat is wat er gebeurt (of kan gebeuren) in de religieus diverse school. Mensen met verschillende religieuze en levensbeschouwelijke achtergronden kunnen in elkaars decor stappen. Ze kunnen elkaars religieuze uitingen en opvattingen leren kennen. Waar mensen elkaars decor in stappen, leren ze elkaar kennen en worden ze zich tegelijkertijd bewust van hun eigen decor, van hun eigen leefwereld. Twee voorbeelden van studenten ter illustratie:

In mijn eerste stage bij de kleuters heb ik het met de kinderen gehad over Sinterklaas. Voor mij is het de normaalste zaak van de wereld dat er Sinterklaas wordt gevierd, maar het bleek dus zo te zijn dat de meeste moslim kinderen thuis niks aan Sinterklaas deden. Er waren wel kinderen die thuis hun schoen mochten zetten, omdat de ouders dat belangrijk vinden vanuit het oogpunt van integratie; maar er waren ook kinderen bij wie thuis niks aan Sinterklaas werd gedaan.

Een kind in de kleuterklas kwam vragen waarom er een boom in de klas stond. Het kind wist niet dat deze boom symbool stond voor kerst. En toen kwam er een ander kind dat het raar vond dat het eerste kind geen boom thuis had. Om te beginnen heb ik gevraagd aan de kinderen waarom er boom in de klas stond. Toen hebben de kinderen aan elkaar uitgelegd waarom er een boom staat met kerst. Ook de geboorte van Jezus kwam daarbij ter sprake. Het kind dat met de vraag kwam, was islamitisch. Het kind vierde dus geen kerst thuis.

Voor de student uit de eerste casus is het altijd de normaalste zaak van de wereld geweest om Sinterklaas te vieren. Sinterklaas behoort tot haar vanzelfsprekende decor. Ze wordt zich daar bewust van nu ze kinderen ontmoet die van huis uit geen Sinterklaas vieren omdat Sinterklaas geen feest is dat bekend is in hun religieuze traditie. Het contact met kinderen met een voor haar andere religieuze achtergrond, maakt deze student bewust van haar eigen achtergrond. Zonder deze moslimleerlingen had ze waarschijnlijk altijd als vanzelfsprekend Sinterklaas gevierd – zonder er verder bij stil te staan.

Datzelfde gebeurt (voor zover mogelijk bij kleuters) in de tweede casus tussen de leerlingen. De boom in de klas roept vragen op bij de kleuter die de boom en het kerstfeest van huis uit niet kent; en deze vragen ontlocken bij de andere kleuter – voor wie de boom en het kerstfeest tot dan toe een vanzelfsprekendheid zijn geweest – verbazing en verhalen.

Een andere casus komt uit een les godsdienst/ levensbeschouwing aan de Hogeschool IPABO (Interconfessionele pabo). Voor dit vak volgen de studenten anderhalf jaar een gezamenlijk programma rondom Bijbel en Koran. Tijdens een van de bijeenkomsten werkten de studenten aan opdrachten over de verhalen van de geboorte van Jezus zoals verhaald bij Matteüs en Lucas – om op een later moment het verhaal van de geboorte van Isa in de Koran te lezen. Twee studenten met een islamitische achtergrond waren gebogen over de opdrachten rond de geboorte van Jezus. Plots kijkt een van de meiden vol verbazing op: ‘Is Jezus besneden? Ik dacht dat alleen islamitische jongens besneden werden...’ Via een verhaal uit de christelijke traditie ontdekt ze iets over de joodse traditie dat ook haar beeld verandert van de islamitische traditie – de traditie waar ze zelf toe behoort. Ineens realiseert ze zich dat ze er altijd van uit was gegaan dat alleen islamitische jongens besneden worden; en nu ontdekt ze via een verhaal uit een andere dan haar eigen traditie dat deze vooronderstelling niet klopt.

Contact met andere culturen en religies kan ertoe leiden dat je je bewust wordt van zaken die je tot dan toe als vanzelfsprekend gedaan en ervaren hebt binnen je eigen cultuur of religie. De ander, de andere religie wordt zo een spiegel voor jou en voor jouw religie. Je wordt je beter bewust van het decor waartegen je leeft, van de dingen die je doet, de zaken die je gelooft. Het aantal vanzelfsprekendheden neemt af door het contact met de ander en met zijn of haar andere religieuze achtergrond. En zo raak je minder – wat je zou kunnen noemen – ‘gevangen’ in je eigen cultuur, in je eigen religie, in je eigen decor. Want je hebt je nu vragen gesteld; je kunt nu bewust kiezen om dingen wel te doen of niet te doen. Je identiteit is door de blik, het perspectief, de vraag van de ander in beweging gekomen. ‘Je leven wordt rijker door een ontmoeting, en niet omdat je je eigen cultuur verliest om de ander te worden. Nee, je wordt rijker, omdat je meer van beide wordt. Je wordt niet alleen rijker door je een nieuwe cultuur eigen te maken, maar ook omdat je door de bril van deze nieuwe cultuur reflecteert op je oorspronkelijke gewoontes.’⁹

ERKENNING

Dit ‘in beweging komen’ van je eigen identiteit kan alleen plaatsvinden wanneer je je veilig voelt. Je moet je veilig voelen en sterk in je schoenen staan om je vanzelfsprekendheden te (laten) bevragen; om wat je binnen je religie altijd gedaan, ervaren en geloofd hebt ter discussie te stellen. Aan dat gevoel van veiligheid gaat nog iets vooraf, en dat is dat mensen zich erkend voelen.

Alleen wanneer jij je met jouw religieuze, culturele, etnische, talige identiteit erkend voelt, kun je je veilig genoeg voelen om het aan te durven deze identiteit te bevragen en te laten bevragen. Dat kan niet wanneer je het gevoel hebt dat je ieder moment aangevallen zou kunnen worden; wanneer je je in de verdediging gedrukt voelt. Want wanneer je

je moet verdedigen word je kwetsbaar en ga je grenzen trekken. Als je je erkend voelt ontstaat er ruimte voor verandering. Als mensen zich erkend voelen kan iedereen zich veilig genoeg voelen om de eigen religieuze achtergrond ter discussie te stellen.

Het veilige pedagogische klimaat in de klas zal dus mede bepaald worden door de factor 'erkenning': het is een klimaat waarin leerlingen en leerkracht zich erkend en veilig voelen. In een aantal casussen geven studenten een fraaie beschrijving van een pedagogisch klimaat waarin leerlingen met hun eigen religieuze belevingen en uitingen erkend worden:

Toen ik aan het begin van mijn eerste stagedag op de klas-senlijst keek zag ik al dat er veel kinderen waren met een buitenlandse naam. Dit bleek inderdaad ook waar te zijn en ik kwam terecht in een klas waarin veel verschillende culturen voorkwamen. De twee belangrijkste godsdiensten die voorkwamen in mijn klas waren het christendom en de islam. Het gebed tijdens de dagopening maakte mij duidelijk dat er op deze school veel aandacht geschonken werd aan het christendom. Op dat moment wist ik nog niet hoe het zat met de andere wereldreligies. Hier kwam ik achter tijdens de kleine pauze. Iedereen kwam terug van het buiten spelen en pakte zijn/haar eten en drinken. Iedereen, op één meisje na. Dit meisje bleek aan de ramadan te doen. Ik vond het op zich al bijzonder dat een meisje van elf jaar mee doet aan de ramadan. Toen ik haar ernaar vroeg vertelde ze mij dat ze elke week dat ze het volhield, tien euro kreeg van haar ouders. Dit was voor haar een goede reden om zich goed te houden aan de ramadan. Toevallig werd er op deze dag ook taart uitgedeeld door mijn mentor, aangezien hij dat beloofd had. Hij had één appeltaart en verdeelde deze taart in zestien stukjes, aangezien er zestien kinderen in de klas zitten. Iedereen kreeg een stukje op een schoteltje met een vorkje erbij. Bij mij kwam de vraag al op hoe hij dit zou gaan doen met Houda, het meisje dat

aan de ramadan deed. Mijn mentor had hier al rekening mee gehouden en had voor Houda een plastic zakje meegenomen. Zij kreeg de taart niet op een schoteltje, maar kreeg dit in een zakje mee naar huis, zodat ze dit 's avonds op kon eten.

In de volgende casus is het de student die zorgt voor een pedagogisch klimaat waarin de leerlingen zich erkend voelen:

In mijn bovenbouwklas waren tien van de tweeëntwintig kinderen moslim. Ze waren bezig met de ramadan en vonden het moeilijk niet te eten terwijl hun twaalf klasgenoten hun brood zaten te eten. Ze vroegen aan de juf of ze op de gang mochten zitten tot de anderen klaar waren met eten, maar de juf heeft liever dat er helemaal niet over de ramadan wordt gesproken dus het mocht niet. Zij vindt het de keuze van deze leerlingen en ze vindt dat de school er niets mee te maken heeft. Toen ben ik met de leerlingen die aan de ramadan deden apart gaan zitten in een hoek van de klas en heb daar met ze gepraat over de ramadan om er toch nog aandacht aan te besteden. Dit vonden ze fijn want zo voelden ze zich niet gepasseerd.

Een laatste voorbeeld waarin erkenning ter sprake komt ontlenen we aan een verslag van een Alkmaarse student uit het tweede jaar die in groep 3 een les Geestelijke Stromingen gegeven heeft:

Ik heb stage gelopen in groep 3. In deze klas zaten zes islamitische kinderen. Hierom alleen al was het geweldig om aandacht te besteden aan hun geloof. Zij voelden zich op dat moment erg belangrijk en begrepen. Dit is natuurlijk geweldig! Maar het is ook erg interessant voor de kinderen met een ander geloof. De kinderen leren elkaar zo beter kennen en begrijpen. Ik heb eerst het verhaal 'Anwar gaat naar de moskee' voorgelezen. Dit verhaal ging over een

jongen die voor het eerst met zijn vader naar de moskee gingen. Een islamitische leerling stak zijn vinger op en vertelde mij dat hij die week ervoor ook voor het eerst met zijn vader naar de moskee was geweest. Het was dus echt herkenbaar voor de kinderen en in het speciaal voor deze leerling. Hierna heb ik een plaat van een moskee laten zien en verteld dat een moskee er zo uit kan zien. Het is belangrijk dat je duidelijk maakt dat een moskee er zo uit kan zien. Een aantal kinderen zei namelijk dat hun moskee er niet zo uitzag; logisch want niet alle moskeeën zien er hetzelfde uit. De kinderen werden dolenthousiast en wilden allemaal vertellen naar welke moskee zij gingen, hoe vaak, wat voor les zij daar kregen, welke kleding zij aan moesten en dat er zelfs een klein winkeltje aanwezig was waar je snoep, koek en drinken kon kopen. Ik was op dat moment erg blij dat ik tijdens het eerste leerjaar op de IPA BO een bezoek heb gebracht aan een moskee. Hierdoor kon ik gelukkig meepraten met de kinderen, informatie aanvullen en bepaalde onderwerpen uitleggen en extra toelichten aan de rest van de klas. Hierna heb ik platen laten zien over hoe je jezelf moet reinigen voordat je de moskee ingaat. Ik deed het voor. De islamitische kinderen deden vanzelf mee. Toen ik dit zag heb ik een van deze leerlingen aangewezen die dit voor de klas kon uitvoeren. Ze was dolgelukkig. Het leuke was dat ook de andere kinderen spontaan meededen. De 'niet-islamitische' kinderen zagen ook dat er best veel gelijkenissen waren met hun eigen geloof maar dan een beetje op een andere manier. Ik vond het geweldig om deze les te geven. De hele klas was zeer enthousiast. De kinderen hadden het er 's middags nog over. Ik heb veel positieve reacties gehad van zowel islamitische ouders als niet-islamitische ouders maar ook van mijn stagebegeleidster. Zij was het ook met mij eens dat er eigenlijk veel te weinig aandacht aan dit soort lessen wordt besteed. Het zou veel vaker moeten gebeuren! Deze lessen zijn vandaag de dag echt nodig. We leven immers in een multiculturele samenleving.

Een aspect dat in dit kader niet mag ontbreken, laat zich het best omschrijven als ‘ruimte maken voor ontmoeting’. Ghorashi spreekt nadrukkelijk van ruimte *maken* voor ontmoeting, en niet van ruimte *laten*. Ruimte laten kan namelijk tot onverschilligheid leiden. Dan laat ik jou de ruimte te geloven en te belijden wat jij wilt, maar dat betekent niet dat ik me op een of andere manier op jou betrokken weet. Ruimte maken voor ontmoeting ‘is een meer betrokken vorm van tolerantie waarin oprechte interesse voor het anderszijn centraal staat; iets dat van beide kanten moet komen. Het gaat om de wil om de ander te ontmoeten; hiervoor is niet alleen een overtuigend betoog nodig, maar vooral het vermogen om ruimte te maken, of opzij te stappen. Deze stap opzij is een belangrijke stap voor het creëren van een gemeenschappelijke tussenruimte. Voor elke ontmoeting is deze tussenruimte nodig, anders kunnen mensen langs elkaar heen leven of praten zonder elkaar te raken.’¹⁰ Wil de religieus diverse school haar rijkdom benutten, dan zal er binnen de school ruimte gemaakt moeten worden. Mensen zullen als het ware een stapje opzij moeten doen en hun eigen overtuigingen en waarheden moeten opschorten. Dan ontstaat er een tussenruimte waarin ouders, leerkrachten en leerlingen met verschillende religieuze en culturele achtergronden elkaar werkelijk kunnen ontmoeten en waarin verbindingen kunnen ontstaan tussen mensen met diverse religieuze, culturele, etnische, talige achtergronden.

Zeker voor leerlingen die vanuit de maatschappij vaak onder kritiek staan is het van belang dat de school die ruimte voor ontmoeting creëert. Leerlingen die door de maatschappij voorgeschreven krijgen wie ze zijn, wat hun cultuur is, wat hun religie is, hebben weinig ruimte om zelf hun eigen identiteit te bepalen. Ze krijgen vaak een identiteit opgedrongen. Zeker die leerlingen (en ouders, leerkrachten) zouden binnen de school de ruimte moeten krijgen hun eigen identiteit vorm te geven, ondanks de druk van buitenaf.

Aan de religieus en cultureel diverse school waar ruimte wordt gemaakt voor ontmoeting ligt het ideeënstelsel van het pluralisme ten grondslag. Het is een school waar heterogene interacties tussen mensen gestimuleerd worden opdat nieuwe identiteiten en nieuwe opvattingen kunnen ontstaan. En dat bepaalt precies de rijkdom van deze religieus diverse school. Want:

Je kunt je burchten bouwen.
Voor je uit
en om je heen.
Van rotsblokken,
onverwoestbaar gedachtegoed.
of van zand,
losse vooroordelen,
verhard door de zon.

En je kunt je
in die burchten verschuilen.
Verschansen.
Nooit opendoen.

Ook niet voor toevallige passanten
met nieuwe ideeën.
Of voor handelsreizigers
die in andere geluiden doen.

Ja, dat kun je.
En dan in je eentje stikken
onder je verpletterende gelijk.¹¹

NOTEN

- 1 H. Procee, *Over de grenzen van culturen. Voorbij universalisme en relativisme*, Meppel-Amsterdam 1991, 22.
- 2 Ibidem, 78.
- 3 *Het Parool*, 7 juni 2008 (*Binnenland*, 1).
- 4 *Trouw*, 10 juni 2008 (*De Verdieping*, 2-3).
- 5 *Het Parool*, 19 juni 2008 (*Meningen*, 35).
- 6 *Trouw*, 16 juni 2008 (*Nederland*, 7).
- 7 G. De Kockere en S. De Graef, *Vreemdgaan*, Wielsbeke 2007.
- 8 H. Ghorashi, *Paradoxen van culturele erkenning*. Management van Diversiteit in Nieuw Nederland. Rede in verkorte vorm uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar Management van diversiteit en integratie, in het bijzonder de participatie van vrouwen uit etnische minderheden, bij de Faculteit der Sociale Wetenschappen van de Vrije Universiteit Amsterdam op 13 oktober 2006.
- 9 Ibidem, 29.
- 10 Ibidem, 23.
- 11 G. De Kockere en S. De Graef.