

DE LEVENSBESCHOUWELIJKE SPEELPLAATS

EEN ONDERZOEK NAAR DE INTER-LEVENSBESCHOUWELIJKE
DIALOOG IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS



LENNART AMERSFOORT



Universiteit Utrecht



DE LEVENSBESCHOUWELIJKE SPEELPLAATS

**EEN ONDERZOEK NAAR DE INTER-LEVENSBESCHOUWELIJKE DIALOOG
IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS**

Lennart Amersfoort

Studentnummer: 3036189

Departement godgeleerdheid

Faculteit geesteswetenschappen

Universiteit Utrecht

Masterscriptie aangeboden aan:

Scriptiebegeleider: prof. dr. C. Bakker

Meelezende docent: dr. F.L. Bakker

9 juli 2009

INHOUDSOPGAVE

Voorwoord	6
Inleiding	9

DEEL 1: LITERATUURSTUDIE

1. De levensbeschouwing van de hedendaagse mens

1.0 Inleiding	13
1.1 Levensbeschouwing, religie en godsdienst	14
1.2 Moderniteit als containerbegrip	18
1.3 De transformatie van religie	19
1.4 Levensbeschouwelijk pluralisme, het ontstaan van de delen	23
<i>1.4.1 Levensbeschouwelijk pluralisme</i>	23
<i>1.4.2 Moderniteit en levensbeschouwelijk pluralisme</i>	25
1.5 Levensbeschouwelijke identiteit, opzoek naar een geheel	27
<i>1.5.1 Levensbeschouwelijke individualisering</i>	28
<i>1.5.2 Levensbeschouwelijke individualisering, de tegenstem</i>	29
1.6 Een nieuwe zuil	31
1.7 Conclusie: de inter-levensbeschouwelijke dialoog in de moderniteit	32

2. De inter-levensbeschouwelijke dialoog

2.0 Inleiding	33
2.1 In essentie een dialoog tussen individuen	34
2.2 De inter-levensbeschouwelijke dialoog	35
<i>2.2.1 Individuele dialoog</i>	36
<i>2.2.2 Religie of levensbeschouwing</i>	37
<i>2.2.3 Gevolgtrekking</i>	38
2.3 De valkuil van reïficatie	38
2.4 Dubbele maatstaven	41
2.5 De ‘derde ruimte’	42
2.6 Posities binnen de dialoog	44
2.7 Vormen van dialoog	46

2.7.1 <i>De indeling van Küster</i>	47
2.7.2 <i>De dialoog van het leven</i>	47
2.7.3 <i>De dialoog van het verstand</i>	48
2.7.4 <i>De dialoog van het hart</i>	49
2.7.5 <i>De dialoog van het hart: religieus humanisme als casus</i>	50
2.8 De inter-levensbeschouwelijke dialoog als leerproces	51

3. Levensbeschouwing in het secundair onderwijs in Nederland

3.0 Inleiding	52
3.1 Het onderwijs en levensbeschouwing	52
3.1.1 <i>Primair onderwijs</i>	53
3.1.1 <i>Secundair onderwijs</i>	54
3.1.3 <i>Godsdienst – levensbeschouwing – burgerschap</i>	55
3.2 Artikel 23, wel of geen levensbeschouwing bepaald onderwijs	56
3.2.1 <i>Twee kampen</i>	58
3.2.2 <i>Waarom op school?</i>	62
3.3 Identiteitsontwikkeling van leerlingen	64
3.4 Levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling	65
3.5 Schoolidentiteit	66
3.5.1 <i>Drie typen levensbeschouwelijke schoolidentiteit</i>	67
3.5.2 <i>De schoolidentiteit en de inter-levensbeschouwelijke dialoog</i>	68
3.6 Conclusie: levensbeschouwing hoort thuis op school	69

4. Het belang van de inter-levensbeschouwelijke dialoog in het secundair onderwijs

4.0 Inleiding	70
4.1 Voorwaarden voor de dialoog	70
4.2 Het persoonlijke belang: bewustwording en ontwikkeling	71
4.3 Het maatschappelijk belang: begrip en tolerantie	73
4.4 Kan dit in al het onderwijs?	74

DEEL 2: EMPIRISCH ONDERZOEK

5. Inleiding empirisch onderzoek

5.0 Inleiding	76
5.1 De onderzochte scholen	77
5.2 Begripsbepaling	78

6. Hypothesen

6.0 Inleiding	81
6.1 Het Rembrandt College Veenendaal	82
6.2 Het Ichthus College Veenendaal	82
6.3 Het Christelijk Lyceum Veenendaal	83

7. Opzet en uitvoering van het onderzoek

7.0 Inleiding	84
7.1 Methodische karakterisering	84
7.2 Populatie en steekproef	85
7.3 Beschrijving en verantwoording van het onderzoeksinstrument	86
7.3.1 <i>Toelichting op de enquête</i>	86
7.3.2 <i>Indeling van de enquête</i>	87
7.3.3 <i>Reflectie docenten</i>	88
7.4 Verwerking en preparatie van de gegevens	89
7.5 Beschrijving en verantwoording van de analysebeslissingen	90

8. Resultaten: De algehele situatie

8.0 Inleiding	92
8.1 Algemene informatie	92
8.2 Het plaatsvinden van de dialoog	95
8.3 De positie van de leerlingen ten opzichte van de dialoog	97

9. Resultaten: De scholen vergeleken

9.0 Inleiding	100
9.1 Algemene gegevens	100
9.1.1 <i>Algemene gegevens Christelijk Lyceum Veenendaal</i>	100

9.1.2 <i>Algemene gegevens Ichthus College</i>	101
9.1.3 <i>Algemene gegevens Rembrandt College</i>	102
9.2 De algemene kenmerken vergeleken	104
9.3 Het plaatsvinden van de inter-levensbeschouwelijke dialoog	105
9.4 De positie van de leerlingen ten opzichte van de dialoog	108
9.5 Opmerkingen naar aanleiding van de enquête	111
10. Reflectie docenten	
10.0 Inleiding	112
10.1 Reflectie Christelijk Lyceum Veenendaal	112
10.2 Reflectie Ichthus College	113
10.3 Reflectie Rembrandt College	114
11. Het belang van de levensbeschouwing van de leerling voor de dialoog	
11.0 Inleiding	116
11.1 Verschillen in de algemene situatie	116
11.2 Verschillen in de vormen van dialoog	117
12. Conclusie en discussie	
12.0 Inleiding	120
12.1 Conclusie	120
12.1.1 <i>Algemene conclusies</i>	120
12.1.2 <i>De invloed van het type school op de dialoog</i>	126
12.1.3 <i>De invloed van het soort levensbeschouwing op de dialoog</i>	129
12.2 Verder onderzoek	130
Summary	132
Bibliografie	134
Bijlagen	
Bijlage 1: Enquête	139
Bijlage 2: Gegevens uitslagen enquêtes	146
Bijlage 3: Gegevens gemiddelde uitslagen enquêtes per school	148
Bijlage 4: Gegevens gemiddelde uitslagen enquêtes religieuze en seculiere levensbeschouwingen	149

VOORWOORD

“Meneer, wat u nu verteld is best wel een ideologie hoor.” Inderdaad, maar zonder ideologieën geen toekomst, was mijn repliek. Mensen moeten dromen, dromen van hun toekomst. Zonder dromen heeft de mens niet veel meer om voor te leven. In de religies komt dit duidelijk naar voren. Ook na het leven is er leven. Wellicht is het inderdaad een ideologie dat iedereen op een vreedzame en dialogische wijze met elkaar omgaat, in plaats van elkaar met fysiek of psychologisch geweld te bestrijden. Toch hoop ik dat dit ooit nog realiteit wordt.

Deze scriptie is dan ook een deel van mezelf geworden. Misschien verklaard dat het ietwat omvangrijke resultaat. Tijdens het schrijven heb ik mooie ervaringen opgedaan. Contact opnemen met de Wereldraad van Kerken om een artikel te verkrijgen is spannend en erg leuk. Als er dan vervolgens een stapel papieren uit Geneve in de bus valt en de voor mijn gevoel haast antieke artikelen, want ze zijn nog op een typemachine geschreven, erbij zitten, is dit een mooi moment om mee te maken. Daarnaast heb ik genoten van het voeren van gesprekken met mensen die een andere levensbeschouwing dan ik hebben. Tijdens bijeenkomsten en lezingen vertellen over je eigen onderzoek en een positieve respons krijgen is een ervaring om niet te vergeten. In gesprek met docenten en leerlingen viel mij de eerlijkheid op die uit de gesprekken bleek. Sommigen legden werkelijk hun ziel bloot tijdens de contact momenten, waarvoor ik zeker waardering heb. Het onderwerp raakt mensen, inspireert mensen, maar verdeelt helaas ook mensen. Al met al kijk ik terug op een bijzonder mooie periode.

Zonder een aantal mensen was dit alles nooit gelukt. In de eerste plaats wil ik mijn dank uiten aan prof. Dr. Cok Bakker en Dr. Freek Bakker voor het begeleiden van mijn scriptie en onderzoek. Bedankt voor de tips, aanvullingen, spellingsverbeteringen en leerzame en gezellige gesprekken. Ook de collega's bij NieuwW!J, bedankt. Vooral Cissy en Manuela voor het kritisch bevragen van mijn resultaten en de getoonde interesse. Mijn familie en vrienden wil ik danken voor de getoonde interesse, geboden steun en stimulans om door te gaan. Even uitblazen is heerlijk en was bij jullie dan ook altijd mogelijk. Pa & ma en ma, bedankt voor de steun en de mogelijkheid om gezellig even mee te eten, dat is altijd lekker na een dag studeren. Pa & ma en Joanne, bedankt voor de hulp bij het vermenigvuldigen van de

enquêtes, pa nog bedankt voor het doorlezen van één en ander. Carola, nog bedankt voor het doorlezen en invullen van de enquêtes, sorry dat het een beetje ingewikkeld was. Ronald, Lian en Jochem, bedankt voor het inzetten van jullie ervaring en kennis op het gebied van teksten schrijven. Ook de docenten op de onderzochte scholen, de heer Stam van het Ichthus College, de heer Versteeg van het CLV en mevrouw Meijer van het Rembrandt College, bedankt voor alle inspanningen en tijd.

Daarnaast wil ik in het bijzonder mijn lieve vriendin Joanne bedanken dat je er altijd voor me bent. Ik ben erg blij dat jij me duidelijk maakt dat er meer in het leven is dan afstuderen. Soms kostte het wat moeite om me van het project los te krijgen, maar dat heeft me zeker wel goed gedaan.

Het mooie aan een voorwoord is dat het persoonlijk mag zijn. De vraag die mij vaak gesteld wordt en die ik ook aan mijzelf heb gesteld, is de vraag hoe je als christen staat in de interlevensbeschouwelijke dialoog. Alle prachtige woorden over samenwerken, leren, positieve invloed en naastenliefde ten spijt, raakt de dialoog ook jezelf als mens. Dat is weleens moeilijk, omdat ik me altijd in de spagaat van dialoog en de weg tot het heil bevind. Waar leg je de grens? Een uitspraak van Freek Bakker, mijn docent interreligieuze dialoog, heeft hier veel in geholpen: God zal nog voor verrassingen zorgen. Deze uitspraak heeft de connotatie in zich dat wij als mensen gelukkig niet hoeven te beslissen wie er goed of fout is.

Tot de tijd waarop we de verrassingen van God zullen zien, moeten en mogen we met elkaar leven. De dialoog is dan ook een christelijke opdracht. Sta in de wereld, onderzoek alles en behoud het goede. Vergeet u daarbij niet te onthouden van de schijn van het kwaad. We leven daarnaast met elkaar op deze wereld, daar moeten we ook onze verantwoordelijkheid in nemen. Kort samengevat heet dit naastenliefde. In dit samenleven moet de heilsdimensie niet genegeerd worden, alleen beslissen wij niet wie er verwerpelijk is, dat doet de Eeuwige. Als wij beslissen wie verwerpelijk is, gaat het fout. Dan krijgen we kruistochten, jihad en Holocaust, om maar even iets te noemen. Daarom is het nodig de dialoog te voeren en van de ander te leren, in plaats van deze te verwerpen. Mensen moeten het afleren om te denken dat God, het goddelijke, de drijvende kracht achter alles of het 'algemeen menselijke verstand', denkt zoals zij denken. Ga eerst eens in gesprek en luister naar de ander.

Laat de Zon der gerechtigheid ons bij dit alles verlichten, opdat wij onze wijsheid wijs mogen gebruiken en, om met de kerkvader Augustinus te spreken, niet onkundig zijn van onze eigen onkunde.

Sol Iustitiae Illustra Nos

Woudenberg, juli 2009

INLEIDING

Wellicht dat de titel van deze scriptie de lezer doet fronsen. Het idee van een speelplaats wekt dan ook snel de associatie dat er een proces plaatsheeft waarin geen orde te scheppen is. De keuze om te spreken over een speelplaats heeft echter niet met deze wanorde te maken, maar met een aantal karakteristieken van een speelplaats. Karakteristiek hiervoor is dat het een plaats is waar verschillende mensen met elkaar in contact komen. Dit is onvermijdelijk, omdat men nu eenmaal op de speelplaats aanwezig is. In het contact dat men hier heeft, wordt kennis genomen van de ander en wordt de eigen positie bepaald ten opzichte van die ander. Door naast de ander te spelen moet men leren met elkaar om te gaan. Of men nu wil of niet, de ander is ook aanwezig op de speelplaats en het contact is onvermijdelijk. Op de speelplaats is er ook de keuze om elementen uit het spel van de ander over te nemen of juist in te zien dat het eigen spel veel aantrekkelijker is. De speelplaats schetst daarnaast ook een realistisch beeld van de werkelijkheid door de manier waarop er met elkaar om wordt gegaan. De kinderen op de speelplaats hebben een bepaalde verhouding ten opzichte van elkaar. Het is niet allemaal koek en ei. Tot slot is de speelplaats een plaats waar kinderen thuis horen, waar ze het (over het algemeen) naar hun zin hebben en waar enig ouderlijk toezicht niet kan ontbreken. Dit laatste vooral om escalerende situaties in toom te houden.

De dialoog kan met dit geschetste beeld vergeleken worden. Mensen ontmoeten elkaar onvermijdelijk, men neemt kennis van elkaar en leert de eigen positie te bepalen. De dialoog hoeft niet altijd een proces van sussen en tevreden stellen te zijn. Juist in de dialoog draait het om de 'ultimate concern' (Paul Tillich) en daar mag best ruimte zijn voor emotie. Tot slot is de inter-levensbeschouwelijke dialoog een plaats waar mensen thuishoren, een prettige omgeving en kan ook deze plaats niet zonder 'ouderlijk toezicht'. De dialoog vraagt om regels en begrenzingen. Kortom, de inter-levensbeschouwelijke dialoog is als een levensbeschouwelijke speelplaats.

In deze scriptie staat de vraag centraal wat het belang van de inter-levensbeschouwelijke dialoog is in het secundair onderwijs en hoe deze vorm krijgt.. De hoofdvraag luidt als volgt:

Wat is het belang van de inter-levensbeschouwelijke dialoog in het secundair onderwijs in Nederland en hoe krijgt deze dialoog volgens de indeling van Volker Küster hierin vorm.

De vraag naar het belang lijkt in eerste instantie geen concrete vraag. In plaats van te kiezen voor een op voorhand ingevuld belang, is gekozen om dit open te laten door middel van een vraag. De vraag die gesteld is, is voor wie de dialoog van belang is en wat dit belang is. In hoofdstuk vier worden de belangen besproken.

De scriptie bestaat uit twee delen, een literatuurstudie en een daaruit voortkomend empirisch onderzoek. De literatuurstudie bestaat uit een theoretische reflectie op de drie belangrijkste aspecten uit de hoofdvraag, namelijk het verschijnsel levensbeschouwing, de inter-levensbeschouwelijke dialoog en levensbeschouwing binnen het secundair onderwijs in Nederland. In dit deel wordt een antwoord gegeven op het eerste deel van de hoofdvraag en wordt de theorie voor het empirisch onderzoek behandeld. In de eerste plaats vindt er een verkenning plaats van de manier waarop de moderne mens levensbeschouwelijk is. Deze begrippen zijn bepalend voor de manier waarop er naar zowel de dialoog, als naar levensbeschouwing gekeken wordt in de huidige samenleving. Vervolgens wordt aan de hand van deze verkenning de inter-levensbeschouwelijke dialoog als verschijnsel besproken en wordt de keuze voor de indeling zoals Küster deze maakt, beargumenteerd en gemodificeerd. In het derde hoofdstuk wordt de relatie tussen levensbeschouwing en het secundair onderwijs besproken. De focus ligt op de huidige situatie van levensbeschouwing in het voortgezet onderwijs en de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van leerlingen. In het laatste hoofdstuk van deel één, wordt beargumenteerd waarom het van belang is dat de inter-levensbeschouwelijke dialoog plaatsheeft in het secundair onderwijs.

In het tweede deel van deze scriptie is een empirisch onderzoek opgenomen naar de wijze waarop de dialoog volgens de indeling van Küster vorm krijgt in het secundair onderwijs. Er wordt in dit deel een antwoord gegeven op het tweede deel van de hoofdvraag. Het onderzoek is gehouden op drie scholen voor secundair onderwijs. Op elke school is er een enquête gehouden in een havo en vwo klas. Ook is er een kwalitatief onderzoek onder de docenten van

deze klassen gehouden. Aan de hand van de resultaten van deze onderzoeken is in de eerste plaats gekeken naar de invloed van het type school op de inter-levensbeschouwelijke dialoog. In de tweede plaats is gekeken naar de invloed van het soort levensbeschouwing, religieus of seculier, op de dialoog. Het empirische deel wordt afgesloten met conclusies en aanbevelingen voor verder onderzoek.

Levensbeschouwing en onderwijs zijn thema's die erg relevant zijn voor de Nederlandse samenleving. Uit de in deze scriptie aangehaalde onderzoeken blijkt echter dat de dialoog daarin geen grote rol speelt. De onderzoeken lijken zich vooral te concentreren op de levensbeschouwelijke ontwikkeling van kinderen en het levensbeschouwelijk onderwijs *an sich*. Als er wel over de dialoog gesproken wordt, is de intentie om te spreken over een interculturele dialoog. Al met al is er weinig bekend over de inter-levensbeschouwelijke dialoog in het secundair onderwijs. Het begrip inter-levensbeschouwelijke dialoog lijkt niet voor te komen in de vocabulaire van onderzoekers.

Dat de inter-levensbeschouwelijke dialoog actueel is blijkt uit de grote aandacht die uitgaat naar levensbeschouwelijke verschillen en overeenkomsten. In de media is er veel aandacht voor onderwerpen die samenhangen met de inter-levensbeschouwelijke dialoog en vanuit de overheid worden er projecten gesubsidieerd die betrekking hebben op deze dialoog.¹ In een samenleving waarin mensen met grote verschillen qua levensbeschouwing samen moeten leven is de inter-levensbeschouwelijke dialoog niet weg te denken. Levensbeschouwing mag besproken en bediscussieerd worden, getuige de onderzoeken naar gebed bij jongeren en de discussie rond schepping en evolutie. De tijd dat het een taboe was om bewust bezig zijn met levensbeschouwing, vooral verwoord als religie, is voorbij. Levensbeschouwing en de moderne mens blijken geen elkaar afstotende polen meer te zijn. Het bewust bezig zijn met de eigen levensbeschouwing is één van de karakteristieken waaraan de moderne mens voldoet. Het gevolg hiervan is dat in de samenleving deze levensbeschouwingen in contact komen met elkaar. Juist om dit contact vruchtbaar te laten zijn, is het nodig om over de capaciteiten en inzichten te beschikken hoe de inter-levensbeschouwelijke dialoog kan en moet worden gevoerd.

¹ Zie hiervoor bijvoorbeeld het project W!J. <http://www.nieuwwij.nl/> (20 maart 2009).

Voor de school is er de verantwoordelijkheid om de leerling vaardig te maken in het voeren van deze dialoog. De school is het oefenterrein voor de samenleving. Het spreken over een oefenterrein impliceert dat het op school toegestaan is om fouten te maken. Ook in de dialoog mogen op school fouten gemaakt worden. Een leerproces zonder fouten is geen leerproces. Doordat een leerling echter leert op school hoe de dialoog gevoerd wordt, wordt de leerling gereed gemaakt voor de samenleving om daar de dialoog te blijven voeren. Dit heeft zowel nut voor de leerling zelf, als voor de samenleving.² In de praktijk gaat er een hoop mis wat betreft de inter-levensbeschouwelijke dialoog. De oorzaak hiervan is, naar mijn mening, dat men niet heeft geleerd om deze dialoog te voeren. Daarom is het van belang dat leerlingen al op school deze dialoog leren voeren. Zowel voor het heden als voor de toekomst is deze vaardigheid van belang.

² Zie hoofdstuk 4.

H1 DE LEVENSBESCHOUWING VAN DE HEDENDAAGSE MENS

1.0 INLEIDING

In dit hoofdstuk wordt de levensbeschouwing van de hedendaagse, de moderne, mens besproken. Het idee dat moderniteit en religie elkaars tegenpolen zijn werd lange tijd, en nog steeds, beargumenteerd. In de moderniteit zou er voor religie geen plaats zijn. Studies naar dit onderwerp laten echter zien dat er wel degelijk een synthese mogelijk blijkt te zijn tussen religie en de moderniteit. Dit blijkt bijvoorbeeld uit deel één van de reeks *Utrechtse Studies* getiteld *De moderniteit van religie*.³ De secularisatiethese die het verdwijnen van religie aankondigde lijkt niet op te gaan voor de manier waarop gedacht werd dat dit zou gebeuren. In de levensbeschouwing van de moderne mens is wel degelijk een plaats weggelegd voor het religieuze.

De begrippen moderniteit en religiositeit worden op verschillende manieren gebruikt en gedefinieerd. Onder het begrip religiositeit wordt in deze scriptie verstaan: *manieren van denken en handelen die worden geassocieerd met religie en plaatshebben in de cultuur, in plaats van in structuren of organisaties*.⁴ Religiositeit blijkt daarmee een kenmerkend begrip voor de moderne tijd, waarin religie zich juist verspreidt buiten de gevestigde religieuze tradities.⁵ Een sluitende definitie van het begrip ‘moderniteit’ lijkt onmogelijk, om deze reden wordt moderniteit dan ook opgevat als een containerbegrip.

In dit hoofdstuk wordt gekeken hoe de moderne mens zijn of haar levensbeschouwing vorm geeft. Daarvoor is het nodig dat er eerst een verkenning plaats heeft van de begrippen *levensbeschouwing*, *religie* en *godsdiens*t. Deze begrippen worden vaak niet eenduidig gebruikt, de keuze wordt beargumenteerd om te spreken over levensbeschouwing. Vervolgens komen de moderniteit en de transformatie van religie ter sprake. In de hierop volgende twee paragrafen wordt de levensbeschouwing van de moderne mens besproken. Hierin is een spanning waar te nemen tussen het ontstaan van de delen en het zoeken naar een geheel. De

³ G.A.F. Hellemans, M.A.G.T. Kloppenburg, H.J. Tieleman,(red), *De moderniteit van religie*, Meinema: Zoetermeer 2001.

⁴ E. Barker, *New Religions and New Religiosity*, in: E. Barker en M. Warburg (edit), *New Religions and New Religiosity*, Aarhus university press: Aarhus 1998, pag. 16.

⁵ S. Hellemans, R. Kloppenburg, H. Tieleman, J. Wissink, *Tot besluit*, in: G.A.F. Hellemans, M.A.G.T. Kloppenburg, H.J. Tieleman,(red), *De moderniteit van religie*, Meinema: Zoetermeer 2001, pag. 238.

islam als nieuwe zuil kan niet ontbreken in de levensbeschouwing van de moderne mens. Daarom is hier ook een paragraaf aan besteed. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een conclusie.

1.1 LEVENSBESCHOUWING, RELIGIE EN GODSDIENST

De begrippen levensbeschouwing, religie en godsdienst hebben om twee redenen een verwarrend effect. In de eerste plaats worden ze vaak willekeurig door elkaar heen gebruikt, de begrippen functioneren dan als synoniemen. De begrippen zijn zogezegd niet afgebakend van elkaar. In de tweede plaats is de betekenis van het gehanteerde begrip vaak onduidelijk. Miscommunicatie is hier het gevolg van, want het afgebakende begrip is niet duidelijk voor de ander. Deze verwarrende effecten hebben als gevolg dat het niet altijd helder is wat er nu exact bedoeld wordt als er gesproken wordt over levensbeschouwing, religie of godsdienst. In deze paragraaf heeft er daarom een verkenning van de begrippen plaats vinden om voor deze scriptie een eenduidige terminologie te hanteren. Hierbij moet gelijk de opmerking worden gemaakt dat een strikt onderscheid slechts in de theorie te handhaven is, doordat de begrippen in de praktijk door elkaar gebruikt worden.

In haar studie *Geloven in het bijzonder onderwijs* verkent Bertram-Troost het begrip levensbeschouwing in relatie tot religie en godsdienst.⁶ In haar optiek zijn godsdienst en religie beide aspecten van levensbeschouwing. Levensbeschouwing is hierbij de overkoepelende term waaronder religie en godsdienst vallen. Religie is een vorm van levensbeschouwing waarin een rol is weggelegd voor het transcendente. Godsdienst wordt echter ingesloten door religie en zodoende is religie ook als een overkoepelende term te beschouwen. Onder godsdienst verstaat Bertram-Troost die specifieke vorm van levensbeschouwing waarin plaats is voor God.⁷

⁶ G.D. Bertram Troost, *Geloven in het bijzonder onderwijs, Levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van adolescenten in het voortgezet onderwijs*, uitgeverij Boekencentrum: Zoetermeer 2006, pag. 48-49.

⁷ Ibid., pag. 49.

Eenzelfde gedachtegang is te vinden bij Vroom in zijn introductie op de filosofie van religie A *Spectrum of Worldviews, An introduction to Philosophy of Religion in a Pluralistic World*.⁸

Vroom hanteert het onderstaande schema wat betreft zijn visie op levensbeschouwingen.

Levensbeschouwingen:

I. Seculier: alleen deze wereld

II. Religieus: transcendent

II a religies zonder een concept van god

II b religies met een concept van het goddelijke⁹

Levensbeschouwingen zijn bij Vroom de overkoepelende term. Deze zijn verder te verdelen in twee groepen, namelijk seculiere en religieuze levensbeschouwingen. Seculiere levensbeschouwingen kennen niets buiten deze werkelijkheid. Religieuze levensbeschouwingen kennen iets buiten de aardse werkelijkheid dat verder gaat dan normale menselijke ervaringen. Bij religieuze levensbeschouwingen is een onderscheid aan te treffen wat de aanwezigheid van het goddelijke betreft. Er zijn religieuze levensbeschouwingen die wel een concept van het goddelijke hebben en er zijn religieuze levensbeschouwingen die hier geen concept van hebben.¹⁰ De categorie religieuze levensbeschouwingen met een concept van het goddelijke wordt door Bertram-Troost een godsdienst genoemd.¹¹ De term godsdienst is echter dubieus doordat het concept 'god' vaak meer vragen oproept dan oplost. Vroom prefereert om deze reden dan ook om te spreken van het transcendente. Het transcendente is volgens hem een categorie die alle ideeën omvat wat betreft de grond van het bestaan. Deze categorie is in verschillende levensbeschouwingen aan te treffen.¹² Opvallend is dat Vroom in zijn schema respectievelijk de begrippen god en goddelijke gebruikt om naar dit transcendente te verwijzen, in plaats van over het transcendente als zodanig te spreken. Het zou eenduidiger zijn om te spreken van 'de transcendentie' en 'het transcendente'.

⁸ H.M. Vroom, *A Spectrum of Worldviews, An introduction to Philosophy of Religion in a Pluralistic World*, translated by M. and A. Greidanus, Rodopi; Amsterdam/ New-York, NY 2006.

⁹ Ibid., pag. 2.

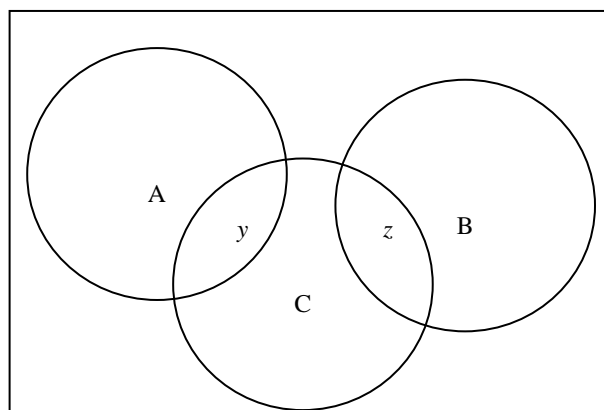
¹⁰ Ibid, pag. 1.

¹¹ G.D. Bertram Troost, *Geloven in het bijzonder onderwijs, Levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van adolescenten in het voortgezet onderwijs*, uitgeverij Boekencentrum: Zoetermeer 2006, pag. 49.

¹² H.M. Vroom, *A Spectrum of Worldviews, An introduction to Philosophy of Religion in a Pluralistic World*, translated by M. and A. Greidanus, Rodopi; Amsterdam/ New-York, NY 2006, pag. 1.

Dat deze indeling slechts in theorie functioneert, is al eerder genoemd. Vroom noemt twee argumenten waarom zijn indeling twijfelachtig is.¹³ In de eerste plaats zijn er tussenvormen te onderscheiden zoals ‘religieus-humanisme’. Ten tweede is de indeling twijfelachtig doordat er binnen religies geen eenduidigheid bestaat over het wel of niet aanwezig zijn van het transcendente. Vroom noemt bij de laatste het voorbeeld van hindoes die zichzelf karakteriseren als atheïsten.

Binnen de wetenschap heerst er grote onduidelijkheid over wat nu wel een religie is en wat niet. Twijfelgevallen zijn hier bijvoorbeeld het marxisme en het hierboven genoemde religieus-humanisme. In hun boek *Religion Defined and Explained*, laten Clarke en Byrne zien op welke manieren religie kan worden gedefinieerd.¹⁴ Ze maken een onderscheid tussen vier manieren.¹⁵ De eerste vorm om religie te definiëren zoekt naar een algemene ervaring die alle religies bezitten. In de tweede vorm staat de vraag naar wat er geloofd wordt centraal. De derde vorm stelt de manier waarop het geloof beleefd wordt centraal. Al deze drie vormen zijn op zoek naar iets gemeenschappelijks binnen de religies. Naast deze drie benadering is er de benadering die het ‘family-resemblance’ – familie gelijkenis – model genoemd wordt. In deze benadering draait het niet om een gemeenschappelijk gegeven dat te vinden is in alle religies, maar zijn er verschillende dimensies van religie te onderscheiden die overlap kunnen vertonen. Religie C kan dus dimensie y gemeenschappelijk hebben met religie A en dimensie z met religie B. Dimensie y komt niet voor in religie B. Religie B valt echter niet buiten de categorie religie, maar valt er wel degelijk binnen doordat de religies A en B met elkaar verbonden zijn door middel van religie C. *Zie figuur 1.*



Figuur 1. Overzicht van het ‘family-resemblance’ model

¹³ Ibid., pag. 2.

¹⁴ P.B. Clarke, P. Byrne, *Religion Defined and Explained*, The Macmillan Press LTD; Houndmills, Basingstoke, Hampshire and London, 1993.

¹⁵ Ibid., pag. 6-7.

Ook bij het hanteren van het familie gelijkenis model, blijft het een probleem te bepalen wat de dimensies zijn waaraan een verschijnsel moet voldoen wil het een religie genoemd worden. Ook dit model staat daarom niet los van discussie.

Religie is daarnaast een begrip dat haar oorsprong heeft in de westerse cultuur. Het afgebakende fenomeen dat in het westen religie wordt genoemd, is in veel andere culturen niet aanwezig.¹⁶ Het ontbreken van eenduidigheid binnen de wetenschap wat een religie is en de culturele gebondenheid van het begrip, vormen het eerste argument om het begrip religie niet verder te gebruiken in het onderzoek. In plaats van over religie te spreken, wordt het begrip levensbeschouwing gehanteerd. Dit is een algemeen geldend principe voor mensen en is dan ook niet gebonden aan een cultuur.

Door in het verdere van het onderzoek te spreken over levensbeschouwing sluit ik me aan bij Bertram-Troost die ook kiest voor deze benadering. Haar argument om te kiezen voor de term levensbeschouwing in plaats van religie, is dat de betrokkenen zelf invulling moeten kunnen geven aan de term levensbeschouwing.¹⁷ Dit is het tweede argument om te kiezen voor het begrip levensbeschouwing. Dit begrip laat het aan het individu over of dit al dan niet religieus ingevuld wordt. Op deze manier blijft het begrip religie een descriptief begrip in het verdere van het onderzoek en worden er geen verkeerde associaties gewekt wat betreft de term religie.

Geconcludeerd kan worden dat de term levensbeschouwing voor het onderzoek het meeste recht doet aan het verschijnsel dat onderzocht wordt. De begrippen levensbeschouwing, religie en godsdienst blijken niet eenduidig te zijn en ook niet zo gebruikt te worden. Levensbeschouwing sluit de andere twee begrippen in en is zodoende het ruimste begrip. De twee argumenten om het begrip levensbeschouwing te hanteren, is in de eerste plaats de problematiek met het begrip religie en in de tweede plaats het descriptieve karakter van het begrip levensbeschouwing. Door het begrip levensbeschouwing te hanteren wordt de eerste discussie vermeden en wordt voorkomen dat er een prescriptief begrip gehanteerd wordt.

¹⁶ W. van den Donk en P. Jonkers, *Geloven in het publieke domein: een introductie van deze verkenning*, in: W.B.H.J. van de Donk, A.P. Jonkers, G.J. Kronjee en R.J.J.M. Plum (red.), *Geloven in het publieke domein, verkenningen van een dubbele transformatie*, Amsterdam University Press: Amsterdam 2006, pag. 38.

¹⁷ G.D. Bertram Troost, *Geloven in het bijzonder onderwijs, Levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van adolescenten in het voortgezet onderwijs*, uitgeverij Boekencentrum: Zoetermeer 2006, pag. 49.

De term levensbeschouwing kan uitgelegd worden als het totaal van inzichten van een persoon.¹⁸ Dit is echter geen vastliggend geheel, maar is onderhevig aan verandering door impliciete en expliciete opvattingen en gevoelens met betrekking tot het leven.¹⁹ Levensbeschouwing is zodoende de manier waarop mensen naar het leven kijken, ‘beschouwen’. Dit beschouwen is een combinatie van diepere inzichten die samen een levensbeschouwing vormen.²⁰ Beschouwen is een cognitief gebeuren, er wordt immers kennis genomen van het beschouwde. Daarnaast speelt affiniteit in het begrip beschouwen een rol. In het beschouwen wordt er gezocht naar affiniteit met het beschouwde. Het beschouwde blijft niet afstandelijk, maar er moet een relatie gevormd worden tot het beschouwde.

Een analogie schept hier wellicht duidelijkheid. Als de Sixtijnse kapel in het Vaticaan, het meesterwerk van Michelangelo, beschouwd wordt is er naast een cognitieve gebeurtenis ook plaats voor affiniteit. Er wordt niet alleen kennis genomen van de afbeeldingen, maar er heeft ook een affinitief proces plaats. Het betreft dan bijvoorbeeld de betekenis voor de beschouwer van de manier waarop Mozes en Jezus tot elkaar zijn afgebeeld, in hoeverre de afbeelding van het laatste oordeel angst inboezemt en of ‘god’ aanwezig lijkt te zijn in de kapel.

1.2 MODERNITEIT ALS CONTAINERBEGRIJF

Het begrip *moderniteit* kan beschouwd worden als een containerbegrip. Het heeft geen vaste betekenis en wordt op de meest uiteenlopende manieren gebruikt.²¹ Van den Brink maakt in zijn bijdrage in het WRR rapport *Geloven in het publieke domein* duidelijk dat moderniteit een heterogene en een homogene kant heeft.²² De eerste speelt zich af op het individuele niveau terwijl het tweede te vinden is op het niveau van de samenleving. Het individu bestaat niet langer als een samenhangende entiteit, maar behoort tot verschillende domeinen. Er heeft een fragmentatie plaats gehad wat betreft de persoonlijke totaliteit. Van den Brink wijst er echter op dat hiermee niet alles is gezegd. De moderniteit is “...méér dan een vorm van

¹⁸ H.M. Vroom, *A Spectrum of Worldviews, An introduction to Philosophy of Religion in a Pluralistic World*, translated by M. and A. Greidanus, Rodopi; Amsterdam/ New-York, NY 2006, pag. 10.

¹⁹ G.D. Bertram Troost, *Geloven in het bijzonder onderwijs, Levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van adolescenten in het voortgezet onderwijs*, uitgeverij Boekencentrum: Zoetermeer 2006, pag. 51.

²⁰ H.M. Vroom, *A Spectrum of Worldviews, An introduction to Philosophy of Religion in a Pluralistic World*, translated by M. and A. Greidanus, Rodopi; Amsterdam/ New-York, NY 2006, pag. 15.

²¹ G. van den Brink, *De migratie van het goddelijke. Over geloof en kerk in de moderne maatschappij*, in: W.B.H.J. van de Donk, A.P. Jonkers, G.J. Kronjee en R.J.J.M. Plum (red.), *Geloven in het publieke domein, verkenningen van een dubbele transformatie*, Amsterdam University Press: Amsterdam 2006, pag. 417.

²² Ibid., pag. 417-418.

willekeur, relativisme, diversiteit of 'melting pot'."²³ De homogene kant van de moderniteit is te vinden in de verschillende domeinen. Deze domeinen creëren elk hun eigen 'sfeer' of 'wereld'. Het domein van de economie, de sfeer van het recht en het publieke domein zijn een aantal voorbeelden die Van den Brink noemt. De 'sfeer' en 'wereld' van de domeinen hebben hun eigen regels en ontplooiën hun eigen dynamiek, aldus Van den Brink. De moderne mens beweegt zich constant van het ene domein, de plaats van het gestructureerde geheel, naar het andere. Zodoende blijft de diversiteit en meervoudigheid gehandhaafd doordat het individu constant in beweging is. In die diversiteit is echter wel een homogeen aspect waar te nemen in de gestalte van de verschillende domeinen.

1.3 DE TRANSFORMATIE VAN RELIGIE

Religie is niet langer wat het was.²⁴ De huidige verschijning van religie verschilt van de religie van ongeveer 50 jaar geleden door de gevolgen van de secularisatie. Een schets van de secularisatie is te vinden bij McGuire. Zij onderscheidt drie aspecten van secularisatie.²⁵ In de eerste plaats onderscheidt McGuire *institutional differentiation*. De religieuze instituten beslaan niet langer het volledige leven van een mens, maar raken gedifferentieerd. De religieuze mens wordt niet langer bepaald door één instituut maar er heeft als het ware een competitie plaats tussen de verschillende instituten, om bepaalde gebieden van het leven te besturen. Het tweede punt dat McGuire noemt is *societalization*. Het leven wordt niet langer georganiseerd met behulp van kleine samenlevingen, maar door grootschalige organisaties. Zodoende wedijveren lokale religieuze gemeenschappen niet alleen met andere religieuze gemeenschappen, maar bijvoorbeeld ook met televisie en nationale politiek. Het derde punt is *privatization*. Religie lijkt aangewezen op het private terrein. Deze gedachte kenmerkt zich in het idee dat iedereen religieus mag zijn, mits de ander daar maar niet mee lastig wordt gevallen. Religie is hiermee een privézaak geworden.

Secularisering en moderniteit worden vaak in één adem genoemd. De achterliggende gedachte is hier dat religie als zodanig op haar retour is en er voor het verschijnsel religie geen plaats meer is in de moderne samenleving. Volgens de secularisatiethese verdragen modernisering

²³ Ibid., pag. 418.

²⁴ M.B. McGuire, *Religion, The social context*, Wadsworth Thomson Learning: Belmont 2002, pag. 285.

²⁵ Ibid., pag. 286-288.

en rationalisering van samenlevingen zich niet met een grote rol van religie.²⁶ Dat deze these geen stand heeft gehouden blijkt uit het belang van religie in de huidige samenleving. In de literatuur wordt er dan ook gesproken over een terugkeer van religie.²⁷ Er is hier echter een nuancering nodig omdat het begrip ‘terugkeer’ niet wezenlijk laat zien wat er verstaan dient te worden onder de huidige opleving van religiositeit.

Van de Donk en Plum laten zien dat de verhouding tussen de secularisatie en de terugkeer van religie niet zo eenduidig is als ze op het eerste gezicht lijkt te zijn.²⁸ Secularisering is een proces dat wel degelijk plaats heeft. De opkomst van religiositeit wil niet zeggen dat secularisering niet bestaat.²⁹ Religie blijkt een gegeven dat niet zozeer terugkeert van weggeweest, maar religie is veranderd, getransformeerd, van gedaante verwisselt.³⁰ Institutionele religie is getransformeerd in religiositeit. Er is een afname van de religieuze instituten en een toename van de religiositeit te constateren.

Secularisatie dient dus niet opgevat te worden als een proces waarin religie langzamerhand verdwijnt. Het tegendeel lijkt eerder waar te zijn; secularisatie blijkt een transformatie van het verschijnsel religie te bewerkstelligen in de gestalte van religiositeit. Religiositeit is in. In de jongste generatie in Nederland neemt de gevoeligheid toe voor religieuze ideeën.³¹ Daarbij is de religie vooral gericht op de vervulling van het ‘zelf’, begrippen als zelfacceptatie, zelfbevestiging, zelfontplooiing en zelfverruiming zijn niet vreemd aan het begrip religiositeit.³² Alhoewel er een afkeer van de institutionele religie waar is te nemen, is er een groei te signaleren van ongebonden spiritualiteit.³³ De cijfers zijn veelzeggend. 70 procent van de Nederlanders is geen lid meer van een kerk. Toch bidt een derde van de bevolking

²⁶ W. van den Donk en P. Jonkers, *Geloven in het publieke domein: een introductie van deze verkenning*, in: W.B.H.J. van de Donk, A.P. Jonkers, G.J. Kronjee en R.J.J.M. Plum (red.), *Geloven in het publieke domein, verkenningen van een dubbele transformatie*, Amsterdam University Press: Amsterdam 2006, pag. 13.

²⁷ Ibid.

²⁸ W. van de Donk en R. Plum, *Begripsverkenning*, in: W.B.H.J. van de Donk, A.P. Jonkers, G.J. Kronjee en R.J.J.M. Plum (red.), *Geloven in het publieke domein, verkenningen van een dubbele transformatie*, Amsterdam University Press: Amsterdam 2006, pag. 27-54.

²⁹ Ibid., pag. 31.

³⁰ Ibid., pag. 33.

³¹ G. Kronjee en M. Lampert, *Leefstijlen en zingeving*, in: W.B.H.J. van de Donk, A.P. Jonkers, G.J. Kronjee en R.J.J.M. Plum (red.), *Geloven in het publieke domein, verkenningen van een dubbele transformatie*, Amsterdam University Press: Amsterdam 2006, pag. 173.

³² M. Jansen, *Wie zijn wij dan? Over erkenning en verbondenheid tussen mensen die alles, bijna niets, een beetje of heel veel geloven*, Meinema: Zoetermeer 2008, pag. 15.

³³ G. Kronjee, *De religieuze transformatie en de sociale cohesie*, in: W.B.H.J. van de Donk, A.P. Jonkers, G.J. Kronjee en R.J.J.M. Plum (red.), *Geloven in het publieke domein, verkenningen van een dubbele transformatie*, Amsterdam University Press: Amsterdam 2006, pag. 80.

dagelijks, beschouwt 40 procent van de bevolking zich als religieus en gelooft meer dan 50 procent in 'God'.³⁴

Het proces waarin de religiositeit niet langer verbonden is aan een religieuze organisatie of instituut, kan omschreven worden als het ontstaan van de leefstijlmaatschappij.³⁵ In zo een maatschappij lijken sociale klassen of organisaties niet meer de basisstructuren te vormen, maar tekenen zich andere patronen af. Deze patronen worden omschreven als leefstijlen. Een leefstijl is een manier van leven die in het sociale gedrag en de mentaliteit van mensen tot uitdrukking komt.³⁶ In deze leefstijlmaatschappij is religie of de spirituele transcendentie getransformeerd van een collectief goed, in iets dat vooral nuttig is voor de persoon en zijn directe omgeving.³⁷ De levensbeschouwing is iets persoonlijks geworden wat vooral persoonlijke idealen vervult. Religie in de gedaante van religiositeit als zodanig wordt meer privé, maar haar doorwerking is daarmee niet uitgesloten uit de samenleving.³⁸ Religie is niet langer als instituut aanwezig, maar is veel eerder een dimensie "*van het gedrag binnen institutionele kaders die niet primair een religieuze functie hebben.*"³⁹ De media zijn een sprekend voorbeeld hiervan. In de media heeft het religieuze een eigen dimensie verworven. Zodoende zijn er meditatiecursussen, Bijbelverklaringen, religieuze zoektochten, religieuze liederen et cetera, aan te treffen in de media. Hierdoor verdwijnt het religieuze niet uit beeld, maar transformeert het zich naar andere institutionele kaders.

Het gevolg van de toename van religiositeit is dat veel moderne mensen zichzelf omschrijven als 'ietsisten'. Ietsisme is een term die gecreëerd wordt door enquêtes, aldus Jansen.⁴⁰ Mensen die nog wel in 'iets' geloven, maar niet omschrijven wat dat concreet inhoudt, vallen in deze categorie. Ietsisme is een verzet tegen elke vorm van fixatie, vandaar dat er gesproken wordt over het 'iets'. Ietsisten rekenen zichzelf niet tot een bepaalde levensbeschouwing. Het 'iets'

³⁴ G. Kronjee en M. Lampert, *Leefstijlen en zingeving*, in: W.B.H.J. van de Donk, A.P. Jonkers, G.J. Kronjee en R.J.J.M. Plum (red.), *Geloven in het publieke domein, verkenningen van een dubbele transformatie*, Amsterdam University Press: Amsterdam 2006, pag. 173.

³⁵ G. Kronjee, *De religieuze transformatie en de sociale cohesie*, in: W.B.H.J. van de Donk, A.P. Jonkers, G.J. Kronjee en R.J.J.M. Plum (red.), *Geloven in het publieke domein, verkenningen van een dubbele transformatie*, Amsterdam University Press: Amsterdam 2006, pag. 68.

³⁶ G. Kronjee, *De religieuze transformatie en de sociale cohesie*, in: W.B.H.J. van de Donk, A.P. Jonkers, G.J. Kronjee en R.J.J.M. Plum (red.), *Geloven in het publieke domein, verkenningen van een dubbele transformatie*, Amsterdam University Press: Amsterdam 2006, pag. 77.

³⁷ Ibid., pag. 79.

³⁸ Ibid., pag. 48.

³⁹ Ibid.

⁴⁰ M. Jansen, *Wie zijn wij dan? Over erkenning en verbondenheid tussen mensen die alles, bijna niets, een beetje of heel veel geloven*, Meinema: Zoetermeer 2008, pag. 38-42.

is echter wel realiteit en geeft blijk aan de toename van religiositeit. Het tijdperk van het niets lijkt plaats gemaakt te hebben voor het tijdperk van het iets. Ietsisten zijn dermate kinderen van de moderniteit dat, zoals al eerder gezegd, ze zich afkeren van elke vorm van fixatie. Dit maakt het ingewikkeld om veel concreets over ietsisten te zeggen. De vraag blijft immers staan wat dat 'iets' nu precies is. Het 'iets' lijkt zich te beperken tot een persoonlijk 'iets' en geen collectief gedeeld beeld van het 'iets'. Vandaar dat in dit verband ook gesproken kan worden over de onzichtbare religie in de ongebonden spiritualiteit.⁴¹ Het ietsisme is niet zichtbaar als een homogene religie en is ongebonden doordat het individueel bepaald is.

De toename van religiositeit in de moderne tijd kan deels toegeschreven worden aan de migranten en de daarbij horende aandacht voor religie. (zie ook paragraaf 1.6) Een andere motivatie waarom er een toename van religiositeit te constateren is, is het ontbreken van antwoorden op zingevingsvragen in de moderniteit.⁴² De moderne mens krijgt weer oog voor het 'iets' en draagt in die zin een aspect van religiositeit met zich mee. Er heeft een verandering plaats van vaststaande antwoorden naar open vragen.⁴³

Het verschijnsel secularisatie laat zien dat religie nu anders opgevat dient te worden dan lange tijd het geval was. Vandaar dat er gesproken wordt over een religieuze transformatie. Religie is niet terug van weggeweest, maar getransformeerd. De institutionele religie is afgenomen en de religiositeit is toegenomen. In de levensbeschouwing van de moderne mens is een plaats voor het religieuze, al is dit religieuze totaal iets anders dan het religieuze 50 jaar geleden. Dit religieuze is meer individueel bepaald in plaats van dat het religieuze alleen gevonden wordt in een gemeenschap. De moderne 'gelovige' wil niet worden vastgelegd door het instituut, maar als een flexwerker de eigen levensbeschouwing gestalte geven. Levensbeschouwing is

⁴¹ G. Kronjee, *De religieuze transformatie en de sociale cohesie*, in: W.B.H.J. van de Donk, A.P. Jonkers, G.J. Kronjee en R.J.J.M. Plum (red.), *Geloven in het publieke domein, verkenningen van een dubbele transformatie*, Amsterdam University Press: Amsterdam 2006, pag. 83.

⁴² G. van den Brink, *De migratie van het goddelijke. Over geloof en kerk in de moderne maatschappij*, in: W.B.H.J. van de Donk, A.P. Jonkers, G.J. Kronjee en R.J.J.M. Plum (red.), *Geloven in het publieke domein, verkenningen van een dubbele transformatie*, Amsterdam University Press: Amsterdam 2006, pag. 421.

⁴³ J. de Hart en P. Dekker, *Kerken in de Nederlandse civil society: institutionele grondslag en individuele inspiratiebron*, in: W.B.H.J. van de Donk, A.P. Jonkers, G.J. Kronjee en R.J.J.M. Plum (red.), *Geloven in het publieke domein, verkenningen van een dubbele transformatie*, Amsterdam University Press: Amsterdam 2006, pag. 156.

⁴³ Ibid., pag. 79.

zodoende een experiment. Hierin veranderen het zelf en de levensbeschouwing voortdurend.⁴⁴ In de twee volgende paragrafen zal hier verder op ingegaan worden.

1.4 LEVENSBESCHOUWELIJK PLURALISME, HET ONTSTAAN VAN DE DELEN

In de moderniteit is er een enorme toename van keuzemogelijkheden ontstaan voor het individu. Deze keuzevrijheid wordt door veel mensen eerder gezien als een dwang om vrij te zijn, dan de realisatie van die vrijheid.⁴⁵ Ook wat betreft levensbeschouwing is er een grote keuzevrijheid. Deze keuzevrijheid is te zien in het pluralistische voorkomen van levensbeschouwingen. Een gevolg van dit alles is de levensbeschouwelijke individualisering. In deze paragraaf zal het levensbeschouwelijk pluralisme besproken worden. In de eerste plaats wordt het levensbeschouwelijke pluralisme als verschijnsel besproken. In het tweede deel van deze paragraaf wordt de relatie tussen de moderniteit en levensbeschouwelijk pluralisme toegelicht.

1.4.1 LEVENSBESCHOUWELIJK PLURALISME

Vroom schets met de titel van zijn boek *A Spectrum of Worldviews* een beeld waarin de pluralistische samenstelling van levensbeschouwingen gevat wordt.⁴⁶ Een spectrum laat diverse kleuren licht verschijnen, die vloeiend in elkaar overlopen. Zo zijn ook de diverse levensbeschouwingen als een spectrum waar te nemen. Levensbeschouwingen worden in dit beeld van een spectrum niet los van elkaar gekoppeld, maar als vloeiend in elkaar overlopende componenten gezien. In dit spectrum hebben sommige levensbeschouwingen iets gemeen, terwijl anderen totaal verschillend zijn.

Zolang als de mens zich kan herinneren komen er in de wereld diverse levensbeschouwingen voor. Er lijkt zodoende niets nieuws onder de zon, wat betreft levensbeschouwelijk pluralisme. Wat echter veranderd is, is de perceptie hiervan. Sinds de Franse revolutie en de onafhankelijkheid van de Verenigde Staten van Amerika, is er een andere visie op

⁴⁴ A. Lanser, *De actualisatie van de traditie. Over de dynamiek van oude teksten en moderne levens*, in: S. Miedema en G. Bertram-Troost (red), *Levensbeschouwelijk leren samenleven, Opvoeding, Identiteit en Ontmoeting*, Uitgeverij Meinema: Zoetermeer 2006, pag. 99.

⁴⁵ H. Joas, *Religion in the age of contingency*, in: W.B.H.J. van de Donk, A.P. Jonkers, G.J. Kronjee en R.J.J.M. Plum (red.), *Geloven in het publieke domein, verkenningen van een dubbele transformatie*, Amsterdam University Press: Amsterdam 2006, pag. 55.

⁴⁶ H.M. Vroom, *A spectrum of Worldviews, An introduction to philosophy of religion in a pluralistic world*, Rodopi B.V.: Amsterdam – New York, NY 2006.

levensbeschouwelijk pluralisme ontstaan.⁴⁷ Tot die tijd was er geen officiële en continue vrijheid van levensbeschouwing. De geschiedenis leert dan ook dat levensbeschouwingen een constante strijd voeren tegen het levensbeschouwelijke pluralisme, door andere levensbeschouwingen te bestrijden. Alhoewel er in de geschiedenis al eerder verklaringen te vinden zijn wat betreft de vrijheid van religie, hebben de in deze paragraaf genoemde verklaringen, in tegenstelling tot andere verklaringen, tot op heden een continuïteit gehad in de westerse wereld.⁴⁸ Geaccepteerd levensbeschouwelijk pluralisme is zodoende een verschijnsel dat sinds de 18^e eeuw bestaat. Deze vrijheid van religie heeft doorgewerkt in een vrijheid van levensbeschouwing.

In Nederland is dankzij deze vrijheid een spectrum van levensbeschouwingen te ontdekken. Als er een indeling van deze levensbeschouwingen gemaakt wordt, dan is het noodzakelijk om deze te plaatsen in het kader van diversiteit. Zo kent het christendom als levensbeschouwing dermate veel stromingen en denominaties, dat het niet als een geheel genomen kan worden. Dat deze indeling naar diversiteit in officiële onderzoeken op een inconsistente wijze plaats heeft, impliceert dat het haast onmogelijk is om een consistente indeling te maken. Zo wordt in een onderzoek van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid de islam ingedeeld naar het land van herkomst van de volgelingen, terwijl het christendom ingedeeld wordt naar de verschillende denominaties. De diverse stromingen binnen het hindoeïsme en boeddhisme worden totaal genegeerd.⁴⁹ Wellicht dat deze indelingen uit praktisch oogpunt gemaakt worden. Maar de vele vormen van levensbeschouwelijke indelingen die te vinden zijn in onderzoeken, impliceren dat het onmogelijk is alle levensbeschouwingen in Nederland specifiek te benoemen.

⁴⁷ Ibid., pag. 4.

⁴⁸ Ibid.

⁴⁹ Zie bijvoorbeeld: W.B.H.J. van de Donk, A.P. Jonkers, G.J. Kronjee en R.J.J.M. Plum (red.), *Geloven in het publieke domein, verkenningen van een dubbele transformatie*, Amsterdam University Press: Amsterdam 2006, pag. 91.

1.4.2 MODERNITEIT EN LEVENSBESCHOUWELIJK PLURALISME

Op de vraag hoe er met levensbeschouwelijk pluralisme omgegaan kan worden biedt het onderscheid van de Duitse godsdienstpedagoog Nipkow een antwoord. Het onderscheid dat hij maakt tussen twee verschillende vormen van levensbeschouwelijk pluralisme, laat zien op welke wijze er met pluralisme omgegaan kan worden.⁵⁰ Nipkow maakt een onderscheid tussen ‘hartes Pluralismus’ en ‘weiches Pluralismus’, tussen hard en zacht pluralisme.⁵¹ Zacht pluralisme laat zien dat ondanks het behoren tot een verschillende levensbeschouwing er toch overeenkomsten kunnen zijn tussen de verschillende levensbeschouwingen. Dit kan schematisch als volgt weergegeven worden.⁵²

A believes P
B believes Q
C believes R, etc.

Although A, B and C belong to different traditions P, Q and R, it might become clear in the dialogue between these three believers that:

A believes P → [r,s,t,uv, etc.];
B believes Q → [m,n,o,p,s,t, etc.];
C believes R → [o,p,s,u,v, etc.];

Dit onderscheid verwijst naar het eerder besproken ‘family resemblance’ model. Als er in het gesprek verder gekeken wordt dan naar de levensbeschouwing als statisch geheel, blijken er tussen de verschillende levensbeschouwingen overeenkomsten aanwezig te zijn. Levensbeschouwelijk pluralisme blijkt zodoende niet te bestaan uit strikt afgebakende delen, maar uit elkaar overlappende levensbeschouwingen.

⁵⁰ C. Bakker, *Diversity as Ethos in Intergroup Relations*, in: D. Chidester, J. Stonier, J. Tobler (eds.), *Diversity as Ethos, Challenges for Interreligious and Intercultural Education*, Institute for Comparative Religion in Southern Africa, University of Cape Town:Cape Town, 1999, pag. 69.

⁵¹ K.E. Nipkow, *Ziele Interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem*, in: J.A. van der Ven en H-G. Ziebertz (Hrsg.), *Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen*. Kok: Kampen/Deutscher Studien Verlag: Weinheim 1994, pag. 204-207.

⁵² C. Bakker, *Diversity as Ethos in Intergroup Relations*, in: D. Chidester, J. Stonier, J. Tobler (eds.), *Diversity as Ethos, Challenges for Interreligious and Intercultural Education*, Institute for Comparative Religion in Southern Africa, University of Cape Town:Cape Town, 1999, pag. 69.

Hard pluralisme is de tweede vorm van levensbeschouwelijk pluralisme die Nipkow onderscheidt. In deze vorm van pluralisme blijft het verschil gehandhaafd en worden de categorieën die in het schema weergegeven zijn niet meegenomen.⁵³ Levensbeschouwing P is fundamenteel verschillend van levensbeschouwing Q. Categorie *s* kan zodoende in beide levensbeschouwingen aanwezig zijn, maar de categorie wordt niet als overeenkomstig erkend doordat deze verbonden is aan een andere religie.⁵⁴ Hard pluralisme kan zodoende gezien worden als de radicale verschijningsvorm van pluralisme, waarin van overlap tussen levensbeschouwingen geen sprake is. Hard pluralisme staat als concept ter discussie. In de praktijk blijkt dat dit niet overleidend te houden is, indien er slechts een rationele vergelijking plaatsvindt van de categorieën die in de levensbeschouwingen aanwezig zijn. Sociologische factoren blijken een rol te spelen in het ontstaan van hard pluralisme.⁵⁵ Mensen willen zich distantiëren van anderen en hebben zodoende een blinde vlek voor de overeenkomsten tussen de levensbeschouwingen. In de praktijk blijkt hard pluralisme, in tegenstelling tot zacht pluralisme, niet aanwezig te zijn. Het eerder genoemde beeld van een spectrum, laat zien hoe zacht pluralisme functioneert.

Aan de hand van het concept ‘multiple belonging’ laat Cornille zien hoe de moderne mens omgaat met het levensbeschouwelijk pluralisme.⁵⁶ Volgens Cornille is het niet langer vanzelfsprekend dat mensen zich strikt tot één levensbeschouwing rekenen. In plaats daarvan behoort men vaak tot meerdere levensbeschouwingen. Dit heeft tot gevolg dat bijvoorbeeld aspecten uit levensbeschouwing A en B gecombineerd worden tot levensbeschouwing D. Elk individu moet niet langer meer kiezen tot *welke* levensbeschouwing, maar tot *hoeveel* levensbeschouwingen hij of zij zich wil rekenen.⁵⁷ Opgemerkt moet hier worden dat deze situatie voor de Oriëntaalse levensbeschouwingen al gemeen goed was.⁵⁸ In dit deel van de wereld vervulden verschillende levensbeschouwingen immers al verschillende rollen in het leven van een mens. Het verschil met de Aziatische en de monotheïstische levensbeschouwingen is dat de laatste het hele leven van een mens besturen.⁵⁹ Het voorkomen van hard pluralisme lijkt zodoende een verschijnsel dat hoort bij deze vorm van levensbeschouwing, doordat men de andere levensbeschouwing als inferieur wil bestempelen.

⁵³ Ibid., pag. 70.

⁵⁴ Ibid.

⁵⁵ Ibid., pag. 71.

⁵⁶ C. Cornille, *Introduction, The Dynamics of Multiple Belonging*, in: C. Cornille, (edit.), *Many mansions? multiple religious belonging and Christian identity*, Orbis Books, Maryknoll/New-York, 2002, pag. 1-6.

⁵⁷ Ibid., pag. 1.

⁵⁸ Ibid.

⁵⁹ Ibid., pag. 2.

Dit houdt echter niet in dat dit proces niet in de Oriëntaalse levensbeschouwingen plaats heeft. Ook daar kan op bepaalde gemeenschappelijke gronden tussen levensbeschouwingen hard pluralisme optreden. Cornille vat dit alles samen door te wijzen op het gegeven dat hoe meer een levensbeschouwing allesomvattend is wat betreft de uitwerking en de waarheid, hoe meer moeite er binnen die levensbeschouwing is wat betreft het behoren tot meerdere levensbeschouwingen.⁶⁰

Cornille noemt het behoren tot verschillende religies *Multiple belonging*. Ook wat betreft levensbeschouwingen kan deze term gehanteerd worden. *Multiple belonging* vereist een selectieve houding van het individu.⁶¹ Door elementen uit andere levensbeschouwingen te verkennen en te selecteren krijgt de eigen levensbeschouwing vorm. Het is zodoende ook geen verschijnsel dat de moderne mens overkomt, maar dat ontstaat uit het vorm geven aan de eigen levensbeschouwing.

De levensbeschouwelijke identiteit blijkt geen statisch of gefixeerd geheel als het verschijnsel van *Multiple belonging* in acht genomen wordt. In plaats daarvan is er sprake van een dynamisch en vloeiend proces.⁶² Doordat de levensbeschouwelijke identiteit in contact raakt met andere levensbeschouwelijke identiteiten is deze genoodzaakt zich opnieuw te vormen. Elementen uit andere levensbeschouwingen kunnen overgenomen of verworpen worden.

1.5 LEVENSBESCHOUWELIJKE IDENTITEIT, OPZOEK NAAR EEN GEHEEL

Het gevolg van het levensbeschouwelijke pluralisme is een levensbeschouwelijke individualisering. Mensen creëren hun eigen levensbeschouwing. Het eerste deel van deze paragraaf zal dit verschijnsel bespreken. Toch is hier niet alles mee gezegd omdat er bij individuen ook altijd de neiging is om zichzelf tot een groep te rekenen. In het tweede deel van deze paragraaf is dan ook de tegenstem aan te treffen, tegen het idee dat levensbeschouwing een individueel en autonoom proces is.

⁶⁰ Ibid.

⁶¹ Ibid., pag. 3.

⁶² Ibid., pag. 6.

1.5.1 LEVENSBESCHOUWELIJKE INDIVIDUALISERING

Om te spreken over een spectrum van levensbeschouwingen, voert wat betreft de waargenomen werkelijkheid niet ver genoeg. Levensbeschouwing blijkt in essentie een persoonlijke levensbeschouwing en zodoende is er geen spectrum van levensbeschouwingen waar te nemen. Ieder individu geeft een eigen invulling aan zijn of haar levensbeschouwing.

In de moderniteit heeft er een levensbeschouwelijke individualisering plaats. Bijna tweederde van de bevolking beschikt niet meer over een ‘geestelijke thuishaven’.⁶³ Die geestelijke thuishaven is dan een levensbeschouwelijk instituut waar de gelovige altijd naar terug kan keren. Dit ontbreken van een thuishaven is niet per definitie een negatief gegeven, want het komt voort uit de levensstrategie van mensen te vermijden om vastgelegd te worden.⁶⁴ De moderne mens wordt geacht een flexibel mens te zijn, ook wat betreft levensbeschouwing krijgt flexibiliteit de overhand over fixatie. De moderne mens is niet gebonden aan een bepaalde levensbeschouwing, maar ontwikkeld in plaats daarvan een flexibele individuele levensbeschouwing. Levensbeschouwing is hierdoor niet langer collectief, maar individueel bepaald. Verschijnselen als New Age en Evangelicalisme zijn sterk op het individu gericht.⁶⁵ New Age prefereert zelfs een individuele religie, zonder plaats voor het instituut te zijn.⁶⁶ Deze levensbeschouwelijke flexibiliteit kan echter wel negatief uitpakken doordat men blijft hangen in de flexibiliteit en zodoende nooit tot een volledige ontplooiing van de levensbeschouwing komt.⁶⁷ Dit verschijnsel kan oneerbiedig omschreven worden als ‘levensbeschouwelijk knutselen’.⁶⁸ De persoonlijke beleving en biografie bepalen de selectie uit diverse levensbeschouwingen om zo een eigen levensbeschouwing te scheppen, te knutselen.

⁶³ H. Kunneman, *Horizontale transcendentie en normatieve professionalisering: de casus geestelijke verzorging*, in: W.B.H.J. van de Donk, A.P. Jonkers, G.J. Kronjee en R.J.J.M. Plum (red.), *Geloven in het publieke domein, verkenningen van een dubbele transformatie*, Amsterdam University Press: Amsterdam 2006, pag. 374.

⁶⁴ M. Jansen, *Wie zijn wij dan? Over erkenning en verbondenheid tussen mensen die alles, bijna niets, een beetje of heel veel geloven*, Meinema: Zoetermeer 2008, pag. 116.

⁶⁵ G.D. Bertram-Troost, *Geloven in het bijzonder onderwijs, Levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van adolescenten in het voortgezet onderwijs*, uitgeverij Boekencentrum: Zoetermeer 2006, pag. 88.

⁶⁶ W.J. Hanegraaff, *Christelijke Spiritualiteit en New Age, Over de rol van “Celestijnse Belofes” in een seculiere samenleving*, Utrechtse Theologische Reeks 36, Faculteit der Godgeleerdheid, Universiteit Utrecht: Utrecht 1997, pag. 17.

⁶⁷ M. Jansen, *Wie zijn wij dan? Over erkenning en verbondenheid tussen mensen die alles, bijna niets, een beetje of heel veel geloven*, Meinema: Zoetermeer 2008, pag. 117.

⁶⁸ J. de Hart en P. Dekker, *Kerken in de Nederlandse civil society: institutionele grondslag en individuele inspiratiebron*, in: W.B.H.J. van de Donk, A.P. Jonkers, G.J. Kronjee en R.J.J.M. Plum (red.), *Geloven in het publieke domein, verkenningen van een dubbele transformatie*, Amsterdam University Press: Amsterdam 2006, pag. 157.

Er zijn twee processen waar te nemen die de levensbeschouwelijke individualisering stimuleren. In de vorige paragraaf werd de toename van de levensbeschouwelijke pluriformiteit al besproken. Nieuwe vormen van levensbeschouwingen doen hun intrede in de samenleving. Het schap met beschikbare levensbeschouwingen wordt dagelijks vernieuwd en aangevuld. Ook wat betreft levensbeschouwing gaan de woorden van Heraclitus hier op: *Panta rhei*. Door deze overvloed aan constant veranderende en nieuwe levensbeschouwelijke stromingen, is de samenleving levensbeschouwelijk gezien een fluctuerend geheel. Het gevolg van dit proces is dat mensen hun eigen levensbeschouwelijke identiteit constant opnieuw vorm moeten geven en hierdoor geïndividualiseerd raken.

Het tweede proces is de deïnstationalisering van religie. Zoals al eerder gezegd, functioneert de levensbeschouwing vooral als iets dat nuttig is voor de persoon in kwestie en de daarbij horende directe omgeving. Levensbeschouwing is daarmee iets persoonlijks geworden dat vooral persoonlijke idealen vervult. Het individu maakt zich los van het religieuze instituut. Het instituut functioneert niet langer als bindmiddel tussen de individuen. De moderne mens kies ervoor een individuele levensbeschouwing te scheppen in plaats van dat een instituut deze voorschrijft.

Dat mensen zich toch tot een bepaalde levensbeschouwing blijven rekenen lijkt zodoende een illusie van de werkelijkheid. Binnen deze levensbeschouwing creëert men een eigen levensbeschouwelijke overtuiging. Er lijkt op het eerste gezicht een collectieve levensbeschouwing aanwezig, maar bij nader inzien blijkt de levensbeschouwing individueel bepaald.

1.5.2 LEVENSBESCHOUWELIJKE INDIVIDUALISERING, DE TEGENSTEM

In hetgeen besproken is in de voorgaande paragraaf lijkt het collectieve aspect verdwenen uit de levensbeschouwing van de moderne mens. Toch wordt er hier aan een aantal basale gegevens voorbij gegaan die wel degelijk laten zien dat het collectieve in de levensbeschouwing van de moderne mens niet verdwenen is.

Panikkar wijst erop dat religieuze identiteit niet alleen een subjectieve kwestie is, maar dat het behoren tot een groep ook invloed heeft op deze identiteit.⁶⁹ Wat betreft levensbeschouwelijke identiteit geldt hier hetzelfde, individuen rekenen zich tot een groep. Naast dat de levensbeschouwelijke identiteit individueel vorm krijgt, is het van belang om te realiseren dat deze levensbeschouwelijke identiteit vorm krijgt binnen een sociale context. Het vormgeven van de eigen levensbeschouwelijke identiteit is een sociaal gebeuren doordat het construeren ervan plaatsheeft in interactie met anderen.⁷⁰ Het vormgeven blijkt dan ook nooit een autonoom gebeuren, doordat de groep als zodanig invloed heeft op het individu. Individualiteit heeft haar grenzen, aldus Bakker.⁷¹ Bakker refereert hier aan Charles Taylor die de grenzen van individualiteit illustreert met het luisteren naar muziek. Er zijn andere mensen die het mogelijk hebben gemaakt dat ik naar muziek kan luisteren. Wat levensbeschouwing betreft, is er een interactie nodig met de cultuur en leefomgeving om als individu een ontwikkeling door te maken.

Volledige autonomie bestaat dan ook niet. In het maken van keuzes is er een spanning tussen de verlangens van het individu en de realiteit die een beperking van de individualiteit bewerkstelligd.⁷² Een individu kiest niet alleen met betrekking tot de directe verlangens die aanwezig zijn. Er is altijd communicatie met andere individuen over de te legitimeren keuze. De groep staat zodoende om het individu heen en stuurt het individu bij het tegemoetkomen aan verlangens door deze te spiegelen aan de realiteit.

Een levensbeschouwing die puur individueel is en autonoom gevormd is lijkt niet te kunnen bestaan. Groepsprocessen spelen een rol in het individueel vormgeven aan deze levensbeschouwing, of men dit nu wenst of niet. Individuen functioneren in een sociale context, daarom is het onmogelijk om het groepsaspect buiten beschouwing te laten.

Met het oog op *Multiple belonging* heeft dit tot gevolg dat het behoren tot meerdere levensbeschouwingen afhankelijk is van de sociale context en de vraag of de groep als zodanig openheid geeft voor het individu om andere levensbeschouwingen te exploreren.

⁶⁹ C. Cornille, *Introduction, The Dynamics of Multiple Belonging*, in: C. Cornille, (edit.), *Many mansions? multiple religious belonging and Christian identity*, Orbis Books, Maryknoll/New-York, 2002, pag. 6.

⁷⁰ M.B. McGuire, *Religion, The social context*, Wadsworth Thomson Learning: Belmont 2002, pag. 52.

⁷¹ C. Bakker, *Diversity as Ethos in Intergroup Relations*, in: D. Chidester, J. Stonier, J. Tobler (eds.), *Diversity as Ethos, Challenges for Interreligious and Intercultural Education*, Institute for Comparative Religion in Southern Africa, University of Cape Town: Cape Town, 1999, pag. 65.

⁷² *Ibid.*, pag. 67.

Multiple belonging blijkt een verschijnsel te zijn, dat niet zonder grenzen is. Het is afhankelijk van de groep in hoeverre een individu toegang heeft en krijgt tot andere levensbeschouwingen.

1.6 EEN NIEUWE ZUIL

Kenmerkend voor de moderniteit in Nederland is het ontstaan van een nieuwe zuil, namelijk de islamitische zuil.⁷³ Hoewel de islam als religie zeker geen nieuwe speler is in de Nederlandse samenleving is de vestiging van de religie zelf recent. In het koloniale tijdperk viel het huidige Indonesië immers al onder Nederlands bestuur. Sinds de komst van de gastarbeiders vestigen moslims zich actief in Nederland, waardoor er gesproken kan worden over een nieuwe zuil. Moslims hebben immers, al is dat marginaal, hun eigen scholen, media organisaties, slaggers etc.

Het ontstaan van deze zuil heeft voor de levensbeschouwingen in de moderniteit op twee punten een doorwerking. In de eerste plaats kan de migrantenstroom gezien worden als oorzaak van de levensbeschouwelijke bewustwording en toename van de levensbeschouwelijke pluriformiteit.⁷⁴ Deze migranten nemen een diversiteit aan nieuwe levensbeschouwingen met zich mee. Daarnaast worden er nieuwe stromingen aan de al aanwezige levensbeschouwingen toegevoegd. Afrikaans, Zuid-Amerikaans en Oosters Orthodox christendom, zijn dan ook in de Nederlandse samenleving waar te nemen naast het Protestantse en Rooms Katholieke christendom. De bewustwording is volgens Kronjee het gevolg van een reactieve identiteit: in een vreemde omgeving grijpt men terug op het oude vertrouwde.⁷⁵ Voor migranten heeft dit oude vertrouwde vaak een religieuze dimensie. De toename van de levensbeschouwelijke pluriformiteit heeft daarnaast invloed op de levensbeschouwelijke bewustwording, doordat er een versterking van religieuze bewustwording waar te nemen is bij de gevestigde levensbeschouwingen. Door het ontstaan van de islam als nieuwe zuil, moeten mensen hun eigen levensbeschouwing positioneren ten

⁷³ J. Kennedy en M. Valenta, *Religious pluralism and the Dutch State: Reflections on the future of article 23*, in: W.B.H.J. van de Donk, A.P. Jonkers, G.J. Kronjee en R.J.J.M. Plum (red.), *Geloven in het publieke domein, verkenningen van een dubbele transformatie*, Amsterdam University Press: Amsterdam 2006, pag. 350.

⁷⁴ G. Kronjee, *De religieuze transformatie en de sociale cohesie*, in: W.B.H.J. van de Donk, A.P. Jonkers, G.J. Kronjee en R.J.J.M. Plum (red.), *Geloven in het publieke domein, verkenningen van een dubbele transformatie*, Amsterdam University Press: Amsterdam 2006, pag. 80-81.

⁷⁵ *Ibid.*, pag. 80.

opzichte van de islam. Zowel de nieuwkomer als de gevestigde orde dienen zich te bezinnen op de eigen levensbeschouwing.

Het tweede punt is het toenemende belang van de dialoog. Mede door het ontstaan van deze nieuwe zuil is religie, en daarmee levensbeschouwing, op de politieke en nationale agenda komen te staan. Veelal komt dit voort uit een negatief gedachtepatroon, maar ook de positieve aandacht voor bijvoorbeeld religieuze feestdagen geeft blijk van de actuele belangstelling voor deze verschijnselen. Door het ontstaan van een levensbeschouwelijk pluriforme samenleving en het met elkaar in contact, en soms in conflict, komen van deze levensbeschouwingen, is er een toenemende vraag naar de dialoog te constateren. Men wil dan de ander leren kennen en begrijpen door middel van de dialoog.

Dit alles gaat niet alleen voor de islam op, maar omdat dit veruit de grootste nieuwe religie in Nederland is wordt deze religie als voorbeeld genomen. Andere religies worden dan ook niet omschreven als een nieuwe zuil omdat ze (nog) niet duidelijk de eigenschappen vertonen waaraan het begrip zuil in de Nederlandse samenleving dient te voldoen.

1.7 CONCLUSIE: DE INTER-LEVENSBESCHOUWELIJKE DIALOOG IN DE MODERNITEIT

Het in dit hoofdstuk geschetste beeld van de levensbeschouwing van de moderne mens laat zien dat levensbeschouwing aanzienlijk veranderd is in de moderniteit. Levensbeschouwelijk gezien is er een grote pluriformiteit waar te nemen. Instituten staan niet langer in het middelpunt als er over levensbeschouwing gesproken wordt. In plaats daarvan staat het individu in de moderne tijd centraal. Toch blijken ook groepsprocessen een rol te spelen wat betreft levensbeschouwing.

In een tijd waarin steeds meer mensen iets geloven, hun eigen levensbeschouwing vormgeven en toch ook opzoek zijn naar groepsverbanden, is de dialoog van groot belang. Elkaar leren kennen, elkaar leren begrijpen en elkaar vormen, zijn vertrekpunten voor deze dialoog. Zonder deze dialoog treedt er vervreemding en onthechting op, doordat mensen elkaar niet meer begrijpen en niet meer vormen. Als er geen sprake meer is van een dialoog onttaart dit in een polarisatie van de samenleving. In het volgende hoofdstuk wordt er verder ingegaan op de manier waarop de inter-levensbeschouwelijke dialoog functioneert.

H2 DE INTER-LEVENSBSCHOUWELIJKE DIALOOG

2.0 INLEIDING

In het voorgaande hoofdstuk is een beeld geschetst van de context waarin de hedendaagse dialoog tussen levensbeschouwingen zich afspeelt. Zolang als er levensbeschouwingen bestaan is er sprake van een inter-levensbeschouwelijke dialoog, het verschijnsel kan zodoende eeuwenoud genoemd worden. Echter, deze dialoog is in de loop van de tijd veranderd. De eerste bekende schriftelijke weergaven van de dialoog zijn te vinden bij Petrus Abaelardus en Raymundus Lullus. De dialoog bestond bij deze schrijvers vooral uit een polemieek. Het aantonen van het eigen gelijk was de strekking van deze – vaak fictieve – dialogen. In de huidige samenleving hebben andere motieven om de dialoog te voeren, de overhand gekregen. Er lijkt tussen de religies een zoektocht naar overeenkomsten aanwezig, terwijl niet religieuze levensbeschouwingen meer en meer proberen te begrijpen waar religieuze levensbeschouwingen nu precies voor staan.

Zoals het voorgaande al laat zien, zijn er om de dialoog te voeren verschillende motieven denkbaar. Gedacht kan worden aan het zoeken naar vrede, het elkaar leren begrijpen, de verdieping van de eigen religiositeit of een zoektocht naar de waarheid. Dat in de huidige dialoog een verschuiving van de motivatie om de dialoog te voeren heeft plaatsgevonden, wil niet zeggen dat motieven ontbreken in de moderne tijd. Ze zijn hooguit minder vertegenwoordigd.

In tegenstelling tot wat vaak gedacht wordt, is de dialoog geen zoetsappig verhaal. De dialoog vraagt om confrontatie.⁷⁶ Deze confrontatie is tweeledig, de dialoogpartners worden met elkaar geconfronteerd, maar ook met zichzelf. Emotie speelt dan ook vaak een rol in de dialoog. Dit is het geval omdat de eigen identiteit ter sprake komt. Er mag in mijn optiek dan ook ruimte zijn voor emotie. De inter-levensbeschouwelijke dialoog is geen plaats van vrijheid en blijheid, maar is er één van confrontatie en overdenking.

⁷⁶ R. Burggraeve, *Alterity Makes The Difference. Ethical and Metaphysical Conditions for an Authentic Interreligious Dialogue and Learning*, in: D. Pollefeyt (ed.), *Interreligious Learning*, Peeters: Leuven 2007, pag. 242.

Het begrip dialoog is een breed begrip. De titel van de oratie van dr. V. Küster maakt duidelijk hoe complex het begrip dialoog is. *Wie, met wie, over wat? Een zoektocht in het landschap van de interreligieuze dialoog*⁷⁷ luidt de titel van deze oratie.

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de vragen wie er in dialoog zijn en wat deze dialoog inhoudt. Er wordt beargumenteerd waarom het in de moderne tijd het meest voor de hand ligt om te spreken over een inter-levensbeschouwelijke dialoog, in plaats van over een interreligieuze dialoog. Vervolgens worden twee gevaren geschetst die de dialoog als zodanig bedreigen, namelijk reïficatie en dubbele maatstaven. Tot slot wordt het functioneren van de dialoog uitgewerkt. Dit gebeurt respectievelijk door het begrip *derde ruimte*, de verschillende posities in de dialoog en de verschillende vormen van dialoog die te onderscheiden zijn. Het hoofdstuk wordt afgesloten met concluderende opmerkingen.

2.1 IN ESSENTIE EEN DIALOOG TUSSEN INDIVIDUEN⁷⁸

Eerder is de levensbeschouwelijke individualisering al besproken. De consequentie hiervan voor de dialoog is dat er niet meer gesproken kan worden van een dialoog tussen religies, maar dat het in essentie gaat om een dialoog tussen individuen.

De individualisering heeft er in zekere mate toe geleid dat het spreken over religie als een collectieve eenheid niet langer meer mogelijk is. Levensbeschouwingen zijn niet langer homogene entiteiten, maar hebben veel meer een veelkleurige en veelvormige verschijningsvorm. “The piano keys are black and white, but they sound like a million colours in your mind”⁷⁹ zingt Katie Melua. Er lijkt in eerste instantie een duidelijk onderscheid aanwezig tussen wit en zwart, maar in de praktijk blijkt er een grote hoeveelheid van verschillende tonen, visies en opvattingen, in de levensbeschouwingen aanwezig. Al lijkt er dus een duidelijk onderscheid tussen verschillende religies, denominaties en stromingen aan te wijzen, de praktijk leert dat er een breed spectrum aan diverse en pluriforme opvattingen en visies aanwezig is.

⁷⁷ V. Küster, *Wie, met wie, over wat?, Een zoektocht in het landschap van de interreligieuze dialoog*, Kamper oraties 26, Theologische Universiteit van de Gereformeerde Kerken in Nederland: Kampen, 2003.

⁷⁸ Deze paragraaf is in een minder uitgebreide en gewijzigde vorm door de auteur eerder gepubliceerd in het paper: *Jezus in de Koran. Comparatieve theologie als vruchtbare dialoog*. Voor de mastercursus: *Interreligieuze dialoog*, aan de Universiteit Utrecht, 14 januari 2009.

⁷⁹ Katie Melua, *Piece by piece. Nr 6: Spiders web*, Dramatico entertainment limited, 2005

Levensbeschouwing gaat over het ‘persoonlijke verhaal’, het is individueel.⁸⁰ Er is een veelvormigheid en veelkleurigheid van levensbeschouwingen waar te nemen. De gevolgen hiervan voor de inter-levensbeschouwelijke dialoog zijn evident. De dialoog speelt zich niet af tussen levensbeschouwingen of groeperingen, maar is in essentie een individuele dialoog. Elk mens is verschillend, er is dan ook binnen één en dezelfde levensbeschouwing een groot verschil in opvattingen en visies waar te nemen. Dit laatste punt is een postmodernistisch inzicht; “Vive la difference!”⁸¹ De mens is uniek, is verschillend. Er is in de postmoderne tijd geen sprake meer van de zoektocht naar universele kenmerken die kenmerkend zijn voor de romantiek. Het is van belang voor de inter-levensbeschouwelijke dialoog om te beseffen dat elke dialoog een unieke dialoog is en dat de dialoogpartners uniek zijn. Dat groepsvorming hiermee tot het verleden behoort is hiermee niet beweerd. Zoals al eerder opgemerkt, is er een spanning waar te nemen tussen individualisme en groepsvorming. Een individu is dan ook nooit zonder groep omdat het altijd terugkeert naar de groep.

2.2 DE INTER-LEVENSBESCHOUWELIJKE DIALOOG

Zoals al eerder is omschreven, is het begrip levensbeschouwing het meest brede begrip als er gesproken wordt over religies, godsdiensten en visies op het leven –levensbeschouwingen-. Om te spreken over een interreligieuze dialoog schiet tekort in het opzicht dat mensen hun levensbeschouwing niet per definitie als religieus bestempelen en, als hier wel sprake van is, het begrip religie niet eenduidig wordt gehanteerd.

Dat de gedachte van een inter-levensbeschouwelijke dialoog niet nieuw is, bewijzen de werken van Machoveč. In zijn boek *Jezus voor atheïsten* gaat de marxist Machoveč de dialoog aan met christenen, om aan te tonen dat Jezus geen scheiding bewerkstelligt, maar als inspiratie dient om de wereld te verbeteren.⁸² De dialoog tussen marxisme en christendom als zodanig, laat zien dat een dialoog tussen verschillende levensbeschouwingen ook de kern van de religie niet buiten beschouwing hoeft te laten. Zowel christenen als atheïsten zullen wellicht hun vraagtekens zetten bij de titel van het boek. Het antwoord van Machoveč ligt in de ethiek. Hij blijkt in de ethische boodschap van Jezus een mogelijkheid te zien voor beide

⁸⁰ C. Bakker, *Diversity as Ethos in Intergroup Relations*, in: D. Chidester, J. Stonier, J. Tobler (eds.), *Diversity as Ethos, Challenges for Interreligious and Intercultural Education*, Institute for Comparative Religion in Southern Africa, University of Cape Town: Cape Town, 1999, pag. 61.

⁸¹ P.F. Knitter, *Introducing theologies of religions*, Orbis Books: New York, 2002, pag. 175.

⁸² M. Machoveč, *Jezus voor atheïsten, met een inleiding van Helmut Gollwitzer*, Uitgeverij Ten Have, Baarn 1973.

levensbeschouwingen om tot elkaar te treden.⁸³ Machoveč is niet de enige die in de ethiek mogelijkheden ziet voor een vruchtbare inter-levensbeschouwelijke dialoog. De ethiek blijkt vaker een punt te zijn waarop levensbeschouwingen elkaar kunnen vinden, de dialoogkenner Knitter is hier een sprekend voorbeeld van.⁸⁴ Of dit uitgangspunt een ideaal perspectief is op de dialoog laat ik hier in het midden, het laat echter wel zien dat er mogelijkheden liggen om in gesprek te raken met elkaar.

Er volgen nu twee argumenten die laten zien waarom het problematisch is om te spreken over interreligieuze dialoog en waarom het begrip inter-levensbeschouwelijke dialoog hier beter op zijn plaats is.

2.2.1 INDIVIDUELE DIALOOG

Er bestaat, zoals al eerder besproken, niet zoiets als een interreligieuze dialoog, omdat de dialoog in essentie een dialoog tussen individuen is en die individuen hooguit een deel van de desbetreffende levensbeschouwing (religie) representeren. Een dialoog tussen twee levensbeschouwingen in het geheel is in dit opzicht een utopie, doordat dé levensbeschouwing als zodanig een reïficatie is van het pluriforme verschijnsel levensbeschouwing. Het perspectief dient te verschuiven van een dialoog tussen levensbeschouwingen naar een dialoog tussen individuen die zichzelf rekenen tot een bepaalde levensbeschouwing.

Nu zullen er stromingen binnen levensbeschouwingen zijn die ontkennen dat levensbeschouwing in essentie ook een individueel proces is, maar ook binnen deze stromingen zijn individuen aanwezig die verschillen in enkele aspecten van hun levensbeschouwing. Het is in de moderne tijd zodoende niet meer mogelijk om te spreken van ‘onze god’. In plaats daarvan kan er alleen nog maar gesproken worden over ‘jouw god’ en ‘mijn god’.⁸⁵ Levensbeschouwing kan niet meer gezien worden als alleen een groepsproces waarin ieder individu dezelfde religie beleeft. In plaats daarvan is levensbeschouwing een individueel proces dat zich vaak uit in groepsprocessen.

⁸³ Ibid., pag. 9.

⁸⁴ P.F. Knitter, *Introducing theologies of religions*, Orbis Books: New York, 2002, pag. 244.

⁸⁵ M. Jansen, *Wie zijn wij dan? Over erkenning en verbondenheid tussen mensen die alles, bijna niets, een beetje of heel veel geloven*, Meinema: Zoetermeer 2008, pag. 22.

In plaats van te spreken over een interreligieuze dialoog, prefereer ik te spreken over een dialoog tussen individueel bepaalde levensbeschouwingen. Levensbeschouwingen zijn in deze dialoog geen totaalconcepten, maar krijgen op een individuele wijze vorm. Dat levensbeschouwing op deze wijze vorm krijgt, sluit niet uit dat levensbeschouwing ook een groepsproces is. Omdat er bepaalde overeenkomsten zijn, rekenen mensen zich tot een bepaalde groep. Dit wil echter niet zeggen dat de religies van de mensen die zich tot deze groep rekenen, exacte kopieën zijn. Juist als men denkt de groep op het spoor te zijn, blijken er in de groep weer uitzonderingen te bestaan op de groepskenmerken.⁸⁶ Een groep is geen statisch, maar een dynamisch geheel. Dat gegeven maakt het moeilijk iets over een groep te zeggen.

2.2.2 RELIGIE OF LEVENSBESCHOUWING

Het tweede probleem om het begrip interreligieuze dialoog te hanteren, is te constateren rond het begrip *religieuze*. De begrippen religie en levensbeschouwing zijn, zoals al eerder besproken, moeilijk te definiëren begrippen. Wat het begrip religie betreft is er in de theologie en godsdienstsociologie geen eenduidig antwoord te vinden op de vraag welk verschijnsel een religie genoemd kan worden en welk verschijnsel niet. Daarnaast is religie een westers concept. In de verkenning van de begrippen godsdienst, religie en levensbeschouwing bleek dat het begrip levensbeschouwing als een overkoepelende term gehanteerd kan worden. Levensbeschouwing kan zodoende niet prescriptief zijn, waar religie dit wel kan zijn. Elk individu kijkt immers op een bepaalde manier tegen het leven aan. Het is wellicht denkbaar om mensen onbewust religieus te noemen, net als mensen onbewust ziek zijn of getalenteerd kunnen zijn.⁸⁷ Het is echter niet te verantwoorden om mensen die zichzelf niet als religieus zien, religieus te noemen.

In plaats van te spreken over een interreligieuze dialoog, is hier beargumenteerd dat het de voorkeur geniet om te spreken over de inter-levensbeschouwelijke dialoog. Door deze term te hanteren wordt het begrip religie niet prescriptief gehanteerd en blijft de dialoog open voor alle vormen van levensbeschouwing. Op deze manier wordt de moeilijkheid vermeden van levensbeschouwingen die religieuze elementen in zich hebben, maar zichzelf niet zien als

⁸⁶ Ibid., pag. 27.

⁸⁷ Ibid., pag. 14.

religieus, te karakteriseren.⁸⁸ Juist in een tijd waarin de grenzen van wat er onder religieus wordt verstaan lijken te vervagen, kan het begrip levensbeschouwing helder maken waar de dialoog betrekking op heeft.

2.2.3 GEVOLGTREKKING

Al met al lijkt de term interreligieuze dialoog een vervreemding te bewerkstelligen van wie er nu werkelijk in gesprek zijn met elkaar. Er zijn geen religieuze groeperingen in gesprek, maar individuen met hun eigen levensbeschouwing. Het begrip religie is daarnaast dermate verwarrend dat de term levensbeschouwing hier beter op haar plaats is.

In het vervolg van dit onderzoek wordt gesproken over de inter-levensbeschouwelijke dialoog, omdat op deze manier iedereen aan de dialoog deel kan nemen en de term openstaat voor de manier waarop mensen hun eigen levensbeschouwing omschrijven. Uit deze definitie is echter het individuele aspect verdwenen. Voor levensbeschouwing geldt immers hetzelfde als voor religie wat betreft het individuele- en groepsaspect. Als er zodoende over inter-levensbeschouwelijke dialoog gesproken wordt, is het van belang om te realiseren dat hier van een individuele invulling van die levensbeschouwing sprake is. Slechts omwille van de hanteerbaarheid van de definitie is het individuele aspect hieruit weggelaten.

2.3 DE VALKUIL VAN REÏFICATIE⁸⁹

“Buddha says, ‘Do not believe in what ye have heard; do not believe in traditions, because they have been handed down for many generations; do not believe merely because the written statements of some old sage is produced; do not believe in conjectures; do not believe in that truth to which you have become attached by habit; do not believe merely on the authority of your teachers and elders; after observation and analysis, when it agrees with reason and is conducive to the good and gain of one and all, then accept it and live up to it.’”⁹⁰

⁸⁸ Zie ook paragraaf: 2.8.5. *De dialoog van het hart: religieus humanisme als voorbeeld*

⁸⁹ Deze paragraaf is in een minder uitgebreide en gewijzigde vorm door de auteur eerder gepubliceerd in het paper: *Opdracht 2: Paper over het boek: Het geheim van het lege midden*. Voor de mastercursus *Levensbeschouwing, organisatie en beleid*, aan de Universiteit Utrecht, 13 oktober 2008.

⁹⁰ Ibid.

Een punt waarop het mis kan gaan in de dialoog is reïficatie. Dat reïficatie een bedreiging is die niet alleen van deze tijd is, blijkt uit het quoteren van de *Kalama Sutta van de Anguttara Nikaya* door de Boeddha. Hieruit blijkt dat men niet blind of uit gewoonte hetgeen geleerd wordt moet volgen, maar altijd zelf hier kennis van dient te nemen.⁹¹

Theo Witvliet beschrijft in zijn boek *Het geheim van het lege midden* wat er onder reïficatie, ‘verdingelijking’, moet worden verstaan en waarom een bewustzijn hiervan essentieel is om de ander werkelijk de ander te laten zijn.⁹² Een inter-levensbeschouwelijke dialoog is niet mogelijk als de onherleidbaarheid en het unieke van de ander niet gerespecteerd worden.⁹³ Witvliet behandelt dit alles aan de hand van het Bijbelse beeldverbod.

Het beeldverbod heeft volgens Witvliet een beschermende functie. Op het moment dat er op één betekenis van een beeld gefixeerd wordt, zijn andere mogelijke betekenissen uitgesloten. Het beeld is dan vastgelegd. Een beeld dat de pretentie heeft hét beeld te zijn, is een vals beeld. Dan is er sprake van een idool in de negatieve zin van het woord. Het ene beeld sluit andere beelden uit.⁹⁴ Beelden worden op deze manier star, de dynamiek is eruit. Door een bepaald beeld van iets of iemand te vormen, komt de identiteit vast te liggen. Dan is er geen sprake meer van dynamiek, maar van een voorgegeven identiteit. Door de fixatie van het beeld raakt de werkelijke identiteit steeds verder uit het zicht. Wie we werkelijk zijn doet er niet meer toe als het beeld gefixeerd is. Dan is dat de waarheid, dan is dat onze identiteit, punt uit. De beelden zijn gestold.

Reïficatie heeft tot gevolg dat de waarheid niet meer in het midden ligt, vandaar ook de titel van het boek. De waarheid is niet langer een onbekend gegeven dat wordt gevormd door de verschillende beelden die er zijn. Hét beeld is vastgelegd, daardoor valt er over de waarheid niet langer te discussiëren.

⁹¹ D.L. Eck, *What do we mean by Dialogue?*, in: *Current Dialogue 11*, World Council of Churches, Geneva 1986, pag. 6.

⁹² T. Witvliet, *Het geheim van het lege midden, Over de identiteit van het westers christendom*, Meinema: Zoetermeer 2003.

⁹³ R. Burggraeve, *Alterity Makes The Difference. Ethical and Metaphysical Conditions for an Authentic Interreligious Dialogue and Learning*, in: D. Pollefeyt (ed.), *Interreligious Learning*, Peeters: Leuven 2007, pag. 237.

⁹⁴ T. Witvliet, *Het geheim van het lege midden, Over de identiteit van het westers christendom*, Uitgeverij Meinema: Zoetermeer, 2003, pag. 122.

Er zijn talloze voorbeelden te bedenken van reïficatie in de alledaagse praktijk. Een actueel voorbeeld voor de huidige Nederlandse samenleving is het beeld van *de moslim* of *de islam*. Kranten, journaals en webfora staan er vol mee. De moderne mens kan er niet omheen, *het* beeld van *de moslim* en *de islam* is gevormd. Het huidige beeld zoals dat te vinden is in de samenleving, is dat *de moslim* een potentieel gevaar is voor de samenleving. De mannen slaan hun vrouwen, de kinderen belanden in de criminaliteit en een deel van *de moslims* is een potentiële zelfmoordcommando. Dat is *de moslim* en *de islam*.

In gesprek met moslims ontvouwt zich echter een totaal ander beeld. Die mensen blijken gastvrij te zijn, open te staan voor gesprekken en discussies en ze willen iets moois maken van hun leven. Dat beeld spoort niet met het eerder geschetste gereïficeerde beeld, waar onder anderen sommige politici zich schuldig aan maken. Schuldig ja, want reïficatie is mensen de waarheid onthouden en ze laten geloven in een gefixeerd beeld dat er in werkelijkheid niet is. Dat is het grote gevaar, de valkuil van reïficatie. Als het beeld niet meer flexibel is, maar gestold, dan is de stempel gezet. Een weg terug lijkt onmogelijk.

Witvliet waarschuwt de lezer ervoor om beelden te reïficeren. Als er een gefixeerd beeld is ontstaan dan ligt de identiteit niet meer voor ons, maar is die al gevormd. *De moslim* en *de islam* bestaan als zodanig niet. Moslims en islam wel. Daarbinnen is diversiteit en pluriformiteit en is de identiteit in ontwikkeling.

Identiteit is in ontwikkeling en geen statisch gegeven. Een gefixeerd beeld heeft tot gevolg dat er een dubbele vervreemding optreedt. *Het* beeld van *de moslim* werkt in de eerste plaats vervreemdend, doordat *de moslim* vreemd en gevaarlijk is. Daardoor moeten we ons daar maar van distantiëren is de gedachte. Dat is de ene helft van de vervreemding, de vervreemding van de ander van het gefixeerde beeld. Aan de andere kant is er ook een vervreemding van het eigenlijke beeld van het object. *De moslim* is vervreemd van het eigenlijke zelfbeeld. Het gefixeerde beeld kan zo prominent worden dat men zich daarnaar gaat gedragen. De reïficatie heeft tot gevolg dat men de eigen identiteit niet meer ziet of kan zien. De moslim bevraagt zichzelf niet, maar gedraagt zich naar het gefixeerde beeld. Van buitenaf wordt een beeld, een identiteit, opgeplakt. Naast een gestold beeld dat heerst in de samenleving, is ook het zelfbeeld gestold. De moslim heeft zodoende een gereïficeerd zelfbeeld. Alleen door dit gestolde beeld weer ter discussie te stellen is men instaat 'zichzelf te ontdekken', de eigen identiteit vorm te geven.

2.4 DUBBELE MAATSTAVEN⁹⁵

Naast reïficatie, is het hanteren van dubbele maatstaven een grote bedreiging om de dialoog op een juiste wijze te voeren. Goddard wijst er in zijn boek *Christians and Muslims, From double standards to Mutual Understanding* op, dat binnen de interreligieuze dialoog vaak dubbele maatstaven gehanteerd worden.⁹⁶ Onder dubbele maatstaven verstaat Goddard de neiging van gelovigen om de eigen religie anders te beoordelen dan de religie van de ander. Het meest sprekende voorbeeld hiervan is het vergelijken van de eigen idealen met die van de realiteiten van de ander.⁹⁷ Christenen wijzen naar de vreedzaamheid van het christendom en bestempelen de christenen in Noord Ierland als onechte christenen. Moslims, op hun beurt, wijzen op de vreedzame en tolerante kenmerken van de islam en bestempelen de moslims die voor problemen zorgen in het Midden Oosten als onechte moslims.⁹⁸ Dubbele maatstaven worden niet alleen gehanteerd in de dialoog tussen christendom en islam. De neiging om zichzelf te meten met een andere maatstaf dan de ander, heeft plaats daar waar verschillende levensbeschouwingen met elkaar in contact komen. Het idee van ‘wij doen dat niet’ en ‘zij doen dat wel’ is dan ook een universeel gedachtepatroon wat levensbeschouwingen betreft. De oplossing voor deze problematiek ziet Goddard in de eerste plaats in het bewust worden van het verschil tussen de religie van de theologen en die van de gewone mensen, het beleefde geloof. Ten tweede ziet hij deze oplossing in een bewust worden van de spanning tussen het perspectief van de binnenstaanders en de buitenstaanders.⁹⁹ Als aan deze twee voorwaarden wordt voldaan, is het mogelijk om de problematiek van dubbele maatstaven op te lossen.

Wat Goddard probeert te bewerkstelligen is een werkelijk begrijpen van de religie van de ander. Het is nodig een bewustzijn te ontwikkelen van de verschillende stemmen die spreken in een religie en om hier mee in contact te komen. Om dubbele maatstaven te voorkomen is het nodig niet langer de levensbeschouwing van de ander te generaliseren en hier als buitenstaander kritisch op te reflecteren.

⁹⁵ Deze paragraaf is in een minder uitgebreide en gewijzigde vorm door de auteur eerder gepubliceerd in het paper: *Jezus in de Koran. Comparatieve theologie als vruchtbare dialoog*. Voor de mastercursus: *Interreligieuze dialoog*, aan de Universiteit Utrecht, 14 januari 2009.

⁹⁶ H. Goddard, *Christians and Muslims, From double standards to Mutual Understanding*, RoutledgeCurzon: London, 1995.

⁹⁷ Ibid., pag. 8.

⁹⁸ Ibid.

⁹⁹ Ibid., pag 9.

2.5 DE 'DERDE RUIMTE'¹⁰⁰

Het begrip 'derde ruimte' laat zien dat de dialoog een plaats is, waar een bewustzijn van het eigen perspectief en dat van de ander nodig is.¹⁰¹ Küster verstaat onder de 'derde ruimte' de plaats waar de dialoog zich afspeelt. Het is het 'tussen' van twee levensbeschouwingen.¹⁰² Het begrip levensbeschouwing dient hier persoonlijk ingevuld te worden. Beide dialoogpartners verlaten hun eigen levensbeschouwelijke thuisland en treden in het grensgebied in een dialoog met elkaar. Het eerder besproken onderscheid van Nipkow is bij het hanteren van het begrip de derde ruimte van belang. Hard pluralisme blijkt niet overeen te komen met de werkelijkheid. De derde ruimte moet niet gezien worden als een absoluut 'tussen' van twee levensbeschouwingen. Dit absolute tussen is immers niet reëel, omdat er ook overeenkomsten waar te nemen zijn tussen de verschillende levensbeschouwingen. De derde ruimte kan worden gezien als een nieuwe dimensie waarin de dialoog zich afspeelt. Om de dialoog te voeren, in de derde ruimte te treden, is het vereist bewust te zijn van de positie van de ander en van de eigen positie. Hierbij zijn twee punten van cruciaal belang.

In de eerste plaats maken mensen absolute claims. De ander heeft volgens deze claims nooit de volledige waarheid in pacht, want de eigen levensbeschouwing heeft bezit van deze waarheid. Deze claims zijn essentieel voor de eigen levensbeschouwing. Knitter gebruikt hiervoor de term: 'nonegotiables'.¹⁰³ Dit zijn de punten die dermate basaal zijn voor de levensbeschouwing, dat ze niet aangeraakt mogen worden en zelfs beschermd moeten worden.¹⁰⁴ Het zijn zogezegd de ankerpunten van de levensbeschouwing. Voor christenen hebben deze 'nonegotiables', volgens Knitter, alles te maken met Jezus Christus. Het betreft hier dan zijn bijzondere daden, zijn anderszijn en zijn belang voor de mens.¹⁰⁵ Dit voorbeeld van Knitter haal ik aan om te laten zien wat er onder 'nonegotiables' verstaan kan worden. Het voorbeeld is echter een reïficatie van de christenen. 'Nonegotiables zijn immers altijd persoonlijk bepaald. Voor de dialoog is het van belang dat de dialoogpartners zich bewust zijn van de 'nonegotiables' van de ander. Dialoog is er in eerste instantie op gericht om in gesprek

¹⁰⁰ Deze eerste drie alinea's van deze paragraaf zijn in een minder uitgebreide en gewijzigde vorm door de auteur eerder gepubliceerd in het paper: *Jezus in de Koran. Comparatieve theologie als vruchtbare dialoog*. Voor de mastercursus: *Interreligieuze dialoog*, aan de Universiteit Utrecht, 14 januari 2009.

¹⁰¹ V. Küster, *Wie, met wie, over wat?, Een zoektocht in het landschap van de interreligieuze dialoog*, Kamper oraties 26, Theologische Universiteit van de Gereformeerde Kerken in Nederland: Kampen, 2003, pag. 21-24.

¹⁰² Ibid., pag. 23.

¹⁰³ P.F. Knitter, *Introducing theologies of religions*, Orbis Books: New York, 2002, pag. 102.

¹⁰⁴ Ibid..

¹⁰⁵ Ibid., pag. 103.

te raken met elkaar en niet om de absolute claims van de ander te weerleggen. Een bewustzijn van deze ‘nonegotiables’ is dan ook essentieel voor wederzijds begrip en zo voor een vruchtbare dialoog.

Knitter wijst er daarnaast op, en dat is het tweede punt, dat beide dialoogpartners ook inclusivistisch zijn. We nemen de ander altijd op in wat wij voor waar en waardevol achten. We begrijpen en evalueren de ander vanuit ons eigen perspectief.¹⁰⁶ Het is van belang dat de dialoogpartners zich daarvan bewust zijn, omdat anders de kans bestaat dat we de ander niet werkelijk anders laten zijn.¹⁰⁷ Een neutrale houding ten opzichte van de ander is dan ook onmogelijk. Of het nu gewenst is of niet, mensen nemen hun context mee. Door bewust te zijn van de inclusivistische positie, is het mogelijk hieraan voorbij, of tenminste hiermee om te gaan in de dialoog.¹⁰⁸

De ‘derde ruimte’ vereist dat het motief om de dialoog te voeren, bij voorbaat helder is gemaakt. De heftige reacties rond de folder *Evolutie of schepping*¹⁰⁹ zijn een sprekend voorbeeld waarin het motief niet duidelijke en tweeledig is. In de uitzending van het NCRV televisieprogramma *Rondom 10*, op zaterdag 28 februari 2009, kwam dit punt duidelijk naar voren. In het gesprek, dat in mijn ogen verstoord werd door een gefrustreerde ex-priester die iedereen maar wilde behoeden voor de idioterie van het geloof, werd duidelijk dat de discussie rond schepping en evolutie een relevante discussie is, die beide partijen willen voeren. De folder heeft op het eerste oog ook de intentie om de dialoog aan te gaan tussen de twee modellen: evolutie of schepping. Waar de dialoog echter weerstand opwekt, is de laatste pagina van de folder. Op deze pagina komt het verlossende werk van Jezus Christus ter sprake. De dialoog wordt hier gebruikt als een verkapte vorm van zending bedrijven. De heer Bas Taart, van de website *retecool.com*, geeft in deze uitzending aan dat hij graag de discussie rond evolutie en schepping aangaat. Wat hem echter irriteert is ‘de zendingsdrang’ die blijkt uit de folder.

Op het moment dat het voor beide dialoogpartners niet duidelijk is wat het motief van de dialoog is, kan dit de dialoog verstoren. In dit geval blijkt de dialoog niet te werken omdat het

¹⁰⁶ Ibid., pag. 217.

¹⁰⁷ Ibid., pag. 218.

¹⁰⁸ Deze paragraaf is in een minder uitgebreide en gewijzigde vorm door de auteur eerder gepubliceerd in het paper: *Jezus in de Koran. Comparatieve theologie als vruchtbare dialoog*. Voor de mastercursus: *Interreligieuze dialoog*, aan de Universiteit Utrecht, 14 januari 2009.

¹⁰⁹ *Evolutie of Schepping. Wat geloof jij*, <http://www.creatie.info/books/bookid/3> (4 maart 2009).

voor beide dialoogpartners niet duidelijk is wat de ander nu precies wil bereiken. Zending kan zodoende een onderdeel uitmaken van de dialoog, maar dan vereist de dialoog dat dit helder naar voren komt en dat beide dialoogpartners hiermee instemmen. De dialoog van bekering kan alleen daar plaatsvinden waar men openstaat voor deze vorm van dialoog.

Er zijn tal van andere motivaties naast zending om de dialoog te voeren. In de inleiding werden al meerdere andere motieven van de dialoog genoemd. Vaak is de dialoog erop gericht om diversiteit te behouden. Het doel is dan niet de ander te bekeren tot de eigen positie, maar om de ander te leren kennen, te leren begrijpen of om de vrede of waarheid te zoeken. De dialoogpartners treden tot elkaar in de derde ruimte. Degene die echter terugkeert uit de derde ruimte zal hier veranderd uit terugkeren, men neemt sporen van het tussen mee.¹¹⁰ In zekere zin wordt zodoende de diversiteit vergroot door in de derde ruimte te treden. Nieuwe posities ontstaan in de derde ruimte. Door de dialoog te voeren, verandert men en verandert de ander. Men wordt gedwongen de eigen positie en die van de ander te overdenken. De verandering heeft daar plaats, waar men tot een nieuwe positiebepaling komt. Er is dan ook altijd sprake van een intra-persoonlijke dialoog. De persoon die de dialoog voert treedt in dialoog met zichzelf. De nieuwe inzichten worden afgewogen tegen de oude. De levensbeschouwelijke identiteit krijgt opnieuw vorm. In de paragrafen over identiteitsvorming wordt dit proces verder uitgewerkt aan de hand van de begrippen *exploratie* en *commitment*.

2.6 POSITIES BINNEN DE DIALOOG

Binnen de dialoog is een aantal posities waar te nemen met betrekking tot de andere levensbeschouwingen. De standaardindeling is die van exclusivisme, inclusivisme en pluralisme. Deze indeling is gebaseerd op de soteriologische karakteristieken van religie. De vraag staat centraal of er wel of geen heil is buiten de eigen religie.¹¹¹ De exclusivistische positie sluit andere religies buiten de heilsweg van de eigen religie. Het heil is zodoende alleen te bereiken door middel van de eigen religie. De inclusivistische positie ziet de eigen religie als de enige weg naar het heil, maar sluit niet uit dat in andere religies deze weg van het heil gevonden kan worden. De eigen religie heeft als zodanig een overkoepelende

¹¹⁰ V. Küster, *Wie, met wie, over wat?, Een zoektocht in het landschap van de interreligieuze dialoog*, Kamper oraties 26, Theologische Universiteit van de Gereformeerde Kerken in Nederland: Kampen, 2003, pag. 23.

¹¹¹ B. Şenay, *Teaching World Religions: Reflexive 'Interreligious Learning'*, *Phenomenological Theology and Methodological Agnosticism*, in: D. Pollefeyt (ed.), *Interreligious Learning*, Peeters: Leuven 2007, pag. 218.

functie.¹¹² De pluralistische positie, tot slot, ziet geen enkele religie als de enige weg tot het heil, maar laat de mogelijkheid open dat alle religies het heil kunnen bereiken. De pluralistische positie kan opgedeeld worden in twee groepen. Dit onderscheid dat Knitter maakt, laat zien dat er aan de ene kant de positie is die opzoek gaat naar de overeenkomsten in de verschillende religies. De andere positie heeft de intentie om de religies werkelijk anders te laten zijn door de verschillen tussen religies te accepteren.¹¹³ Knitter noemt deze modellen respectievelijk *The mutuality model* en *The acceptance model*.

Wat betreft de inter-levensbeschouwelijke dialoog zijn deze posities alleen van toepassing op levensbeschouwingen met een heils-dimensie. Voor levensbeschouwingen zonder dit heilsperspectief heeft dit als gevolg dat men niet ondergebracht kan worden in één van de vier genoemde posities. Als er immers geen visie op het heil bestaat kan men anderen daarvan ook niet in- of uitsluiten. Wat betreft de inter-levensbeschouwelijke dialoog kunnen er drie modellen onderscheiden worden, namelijk het *mono*, *multi* en *inter model*.¹¹⁴ Het mono model laat slechts ruimte voor de eigen levensbeschouwing. Het multi model ziet de levensbeschouwingen als van gelijke waarde en is in zekere mate relativistisch. Cultureel verschillen levensbeschouwingen wel volgens dit model, maar ze functioneren op eenzelfde manier. Het inter model tenslotte, laat ruimte over voor relaties en veranderende perspectieven. Alleen het inter model staat open voor veranderingen in de eigen levensbeschouwing, doordat het uitgaat van een persoonlijk perspectief op levensbeschouwing. Het inter model gaat zodoende uit van een bewust eigen perspectief. Vanuit dit perspectief moet omgegaan worden met het perspectief van de ander. De aspecten van het zelf en de ander worden serieus genomen. Er is dus geen plaats voor relativisme of een monopolie positie wat betreft levensbeschouwing te ontdekken in het inter model.

¹¹² Ibid.

¹¹³ P.F. Knitter, *Introducing theologies of religions*, Orbis Books: New York, 2002.

¹¹⁴ H.-G. Ziebertz, *A Move To Multi?*, in: D. Pollefeyt (ed.), *Interreligious Learning*, Peeters: Leuven 2007, pag. 3-7.

2.7 VORMEN VAN DIALOOG

Er zijn verschillende varianten van indelingen te onderscheiden, wat betreft de vormen van dialoog. Twee bekende indelingen zijn die van Vroom en Küster. Vroom onderscheidt vier vormen van dialoog. De eerste is de dialoog van het dagelijkse leven, de tweede is de dialoog tussen verschillende groeperingen, de derde heeft betrekking op sociale debatten en de laatste vorm is de academische dialoog.¹¹⁵ De eerste vorm van dialoog heeft plaats in het dagelijks leven. Het gaat over concrete situaties die zich voordoen. De dialoog tussen verschillende groeperingen lijkt op de dialoog van het leven, alleen spelen geloofsovertuigingen hierin wel een rol. De derde vorm, sociale debatten, worden georganiseerd door instanties om zo gehoor te geven aan de dialoog. De vierde vorm tot slot, heeft haar plaats binnen de academische wereld. Het onderscheid dat Vroom maakt lijkt vooral gebaseerd op de plaats in de samenleving waar de dialoog zich afspeelt. De vier vormen van dialoog zijn vier verschillende locaties die aangewezen kunnen worden en zijn op deze manier van elkaar te onderscheiden. De mensen die deelnemen aan de dialoog hebben wel of geen toegang tot deze locaties en worden zodoende onderscheiden. Ook het doel en de inhoud van de dialoog wordt bepaald door de plaats waar deze zich afspeelt.

Een ander onderscheid is dat van Küster. Hij onderscheidt de volgende drie vormen van interreligieuze dialoog, namelijk de dialoog van het leven, die van het verstand en die van het hart.¹¹⁶ Küster hanteert drie kenmerken waarnaar de vormen van dialoog ingedeeld worden. In de eerste plaats betreft het hier de deelnemers aan de dialoog, in de tweede plaats de vorm en tot slot de inhoud van de dialoog.¹¹⁷ Küster baseert zijn indeling op twee artikelen van respectievelijk Leonard Swidler en Dialna Eck die gepubliceerd zijn in het tijdschrift *Current Dialogue*, dat wordt uitgegeven door de World Council of Churches.¹¹⁸

¹¹⁵ H.M. Vroom, *A spectrum of Worldviews, An introduction to philosophy of religion in a pluralistic world*, Rodopi B.V.: Amsterdam – New York, NY 2006, pag. 273.

¹¹⁶ V. Küster, *Wie, met wie, over wat?, Een zoektocht in het landschap van de interreligieuze dialoog*, Kamper oraties 26, Theologische Universiteit van de Gereformeerde Kerken in Nederland: Kampen, 2003, pag. 9-10.

¹¹⁷ Ibid., pag. 9.

¹¹⁸ Het betreft hier de volgende artikelen: L. Swidler, *The Dialogue Decalogue: Ground Rules for Interreligious Dialogue*, in: *Current Dialogue 5*, World Council of Churches, Geneva 1983, pag. 6-9 en D.L. Eck, *What do we mean by Dialogue?*, in: *Current Dialogue 11*, World Council of Churches, Geneva 1986, pag.5-15.

2.7.1 DE INDELING VAN KÜSTER

De indeling van Küster is te prefereren boven die van Vroom. De argumentatie voor deze keuze is dat de indeling van de laatste vooral gebaseerd is op de locatie van de dialoog. Volgens de indeling van Vroom treden verschillende mensen op verschillende plaatsen met elkaar in dialoog. Vroom gaat in zijn onderscheid echter voorbij aan het menselijke aspect van de dialoog. Küster duidt dit onderscheid aan met de woorden *leven*, *verstand* en *hart*. De dialoog van het leven wordt ook door Vroom onderscheiden, maar zijn andere drie vormen van dialoog zouden geschaard kunnen worden onder de dialoog van het verstand. Bij al deze vormen van dialoog speelt het verstandelijke, de ratio, immers een rol. De dialoog van het hart wordt niet genoemd door Vroom. Dit wezenlijke aspect van de dialoog kan echter niet genegeerd worden. Ook tijdens inter-levensbeschouwelijke vieringen heeft de dialoog plaats. Vandaar dat in het verdere van dit onderzoek de indeling van Küster gehanteerd zal worden, als indeling van de verschillende vormen van inter-levensbeschouwelijke dialoog.

De drie vormen van dialoog die Küster onderscheidt worden nu besproken. Beargumenteed wordt dat deze drie vormen niet specifiek voorbehouden zijn aan de interreligieuze dialoog, maar ook geplaatst kunnen worden in het kader van de inter-levensbeschouwelijke dialoog.

In de praktijk vertonen de drie vormen van dialoog overlap met elkaar. De vormen van dialoog die zijn onderscheiden, vormen dan ook geen statisch geheel. In plaats daarvan zijn het vloeiende bewegingen die in elkaar over kunnen gaan. Er is dan ook altijd een gebied tussen de vormen van dialoog aan te wijzen, dat niet expliciet behoort tot één van deze vormen.

2.7.2 DE DIALOOG VAN HET LEVEN

Zoals vermeld is de eerste vorm die Küster onderscheidt de dialoog van het leven. Deze dialoog is preconceptueel. De ontmoeting tussen mensen met een verschillende levensbeschouwing heeft plaats in het dagelijks leven. Het preconceptuele aspect verwijst naar het gegeven dat de ontmoeting voorafgaat aan de dialoog. Met andere woorden, de dialoog is niet het doel op zichzelf. De dialoog van het leven ontstaat op een spontane wijze, bijvoorbeeld tijdens een gesprek bij de slager of als de burens een religieus ritueel uitvoeren. De deelnemers zijn zodoende niet duidelijk af te bakenen doordat de dialoog mogelijk is voor

iedereen. De inhoud van de dialoog betreft niet specifiek de leer van de andere levensbeschouwing, deze kennis is zodoende ook geen voorwaarde voor de dialoog.¹¹⁹ Swidler wijst erop dat we in dit stadium elkaar leren kennen zoals we werkelijk zijn en er zodoende misopvattingen over de ander verdwijnen.¹²⁰

Deze vorm van dialoog hoeft niet noodzakelijk interreligieus te zijn. Als een christen in de trein in gesprek raakt met een atheïst over een levensbeschouwelijk onderwerp, is er sprake van een inter-levensbeschouwelijke dialoog in plaats van een interreligieuze dialoog.

2.7.3 DE DIALOOG VAN HET VERSTAND

De tweede vorm die Küster onderscheidt is de dialoog van het verstand. De deelnemers aan deze dialoog zijn volgens Küster de geleerden uit verschillende religieuze gemeenschappen. Wat Küster exact onder geleerden verstaat ligt hij niet verder toe, maar naar mijn mening kan de term 'geleerden' breed opgevat worden. Dit wordt duidelijk als de andere karakteristieken van deze vorm van dialoog worden toegelicht. De dialoog van het verstand is namelijk conceptueel en het doel is de zoektocht naar de waarheid. Het conceptuele van de dialoog is evident gezien de inhoud. De dialoog wordt gevoerd om de dialoog. In een bi- of multilaterale bijeenkomst wordt gezocht naar de waarheid.¹²¹ Dat Küster hier kiest om deze vorm van dialoog als een zoektocht naar de waarheid te formuleren, schiet in mijn optiek enigszins tekort. Zoals al eerder is opgemerkt, zijn er meerdere motivaties mogelijk om de dialoog aan te gaan. De dialoog van het verstand kan zeker ook als doel hebben het wederzijdse begrip te vergroten en kennis te nemen van de levensbeschouwing van de ander. De 'geleerden' die deelnemen aan deze dialoog zijn niet de theologen en leermeesters, maar diegene die kennis hebben van hun eigen levensbeschouwing. In die zin kan iedereen als een geleerde worden beschouwd.

Ook deze vorm van dialoog kan zonder problemen gezien worden als een inter-levensbeschouwelijke dialoog. Een discussie tussen leerlingen met een religieuze en

¹¹⁹ V. Küster, *Wie, met wie, over wat?, Een zoektocht in het landschap van de interreligieuze dialoog*, Kamper oraties 26, Theologische Universiteit van de Gereformeerde Kerken in Nederland: Kampen, 2003, pag. 9.

¹²⁰ L. Swidler, *The Dialogue Decalogue: Ground Rules for Interreligious Dialogue*, in: *Current Dialogue 5*, World Council of Churches, Geneva 1983, pag. 9.

¹²¹ Of het vruchtbaar is om een multilaterale bijeenkomst te organiseren staat ter discussie. Er is veel te zeggen voor het standpunt van F. L. Bakker, die meer ziet in bilaterale bijeenkomst. Op deze manier is de dialoog meer vruchtbaar, doordat de dialoogpartners elkaar in een grotere mate verstaan. F.L. Bakker, email, 25 mei 2009.

leerlingen met een seculiere levensbeschouwing over het ontstaan van de aarde, is een voorbeeld van de dialoog van het verstand.

2.7.4 DE DIALOOG VAN HET HART

De dialoog van het hart is de derde vorm van dialoog die Küster onderscheidt. De deelnemers aan deze vorm van dialoog zijn in de ogen van Küster de mystici uit de verschillende religies. Deze vorm van dialoog is postconceptueel. In deze vorm van dialoog draait het niet om het gesprek *an sich*, maar om de wederzijdse verrijking door spirituele ervaringen. Dat Küster hier de mystici als criteria noemt voor de deelnemers aan de dialoog, heeft tot gevolg dat iedereen die zichzelf niet als mysticus onderscheidt bij voorbaat uitgesloten zou zijn van de dialoog. Om deze vorm van dialoog te zien als een inter-levensbeschouwelijke dialoog is dan ook niet mogelijk als het begrip mystici gehanteerd blijft worden. De term mystici voert te ver. Waar Küster op doelt is de spirituele ervaring, de ervaring van gebed, meditatie, extase. De dialoogpartners zijn diegenen die deze ervaring delen. Daarom prefereer ik om te spreken over *de personen die een spirituele ervaring delen* in plaats van over mystici. Deze vorm van dialoog is zodoende ook van toepassing op de inter-levensbeschouwelijke dialoog.

Een sprekend voorbeeld van een gemeenschappelijke spirituele ervaring, is de trouwdienst van prins Willem Alexander en prinses Maxima. Een groot deel van de Nederlandse bevolking was betrokken bij deze gebeurtenis. Als de predikant bidt tot God, doelt hij hier op de God van het christendom. Een humanist die deze plechtigheid meebeleeft, wordt door dit gebed betrokken in een dialoog van het hart. Het uitspreken van de wens op een gelukkige toekomst heeft in die zin iets mystieks in zich. De humanist zal zich niet direct tot God richten, maar het gebed gaat verder dan het uitspreken van de wens alleen, er spreekt een dieper verlangen uit. Dat verlangen wordt gedeeld en krijgt gestalte in het uitspreken van het gebed. Ook niet religieuze levensbeschouwingen komen in contact met het spirituele domein van religieuze levensbeschouwingen. Zo is ook hier een vorm van dialoog waar te nemen. De dialoog van het hart is niet beperkt tot het terrein van religieuze levensbeschouwingen. Ook in de dialoog met seculiere levensbeschouwingen is er plaats voor de dialoog van het hart.

2.7.5 DE DIALOOG VAN HET HART: RELIGIEUS HUMANISME ALS CASUS

Religieus humanisme lijkt een contradictio in terminis. Een lezing door de directeur van het Humanistisch Verbond, Ineke de Vries, laat echter zien dat humanisme en religie elkaar niet per definitie uitsluiten.¹²² In deze lezing komt naar voren dat er voor de oprichting van het Humanistisch Verbond een Religieus Humanistisch Verbond bestond, dat later in de eerste is opgegaan. Vanaf de fusie is er in het Humanistisch Verbond een discussie waar te nemen rond de plaats die religie toegekend krijgt. Gedurende de geschiedenis wisselen openheid en geslotenheid voor religie elkaar af. De huidige humanistische positie staat open voor religieuze inspiratiebronnen. Doordat religies uitingen zijn van menselijke vermogens kunnen ze onderdeel uitmaken van het humanisme, aldus De Vries. Er zijn dan ook humanisten die zichzelf omschrijven als religieus of spiritueel humanist. Een levensbeschouwing die in eerste instantie seculier lijkt, kan blijkbaar beschikken over een religieuze of spirituele dimensie.

De voorgaande beschrijving van religieus humanisme, concepten als ‘atheïstische spiritualiteit’¹²³, antitheïstische religie,¹²⁴ en de toename van jongeren die bidden tot ‘iets’,¹²⁵ zijn een aantal voorbeelden die laten zien dat spiritualiteit niet per definitie behoort tot het religieuze domein. Ook in het seculiere domein is hier een plaats voor aanwezig. Spiritueel is een woord dat de moderne mens in zekere zin ook niet meer afschrikt. Advertenties voor een levenspartner schrijven dan ook vaak dat men spiritueel is of belangstelling heeft voor het spirituele.¹²⁶

¹²² I. de Vries, *Religieus humanisme: vreedzame samenklank of contradictio in terminis. Over de verhouding tussen religie en humanisme en hoe ze samengaan*. Lezing gehouden op de Inspiratiedag NPB, 2 april 2005. <http://www.humanistischverbond.nl/doc/actueel/lezing%20ineke%20de%20vries%20inspiratiedag%20npb%202-04-05.pdf> (20 maart 2009).

¹²³ Een concept waar L. Apostel een pleidooi voor hield. Zie: K. Duchatelez, *Spiritualiteit opnieuw in de belangstelling*, <http://www.kuleuven.be/thomas/algemeen/actualiteit/tijdschriften/artikel.php?id=469> (24 juni 2009)

¹²⁴ W. van den Donk en P. Jonkers, *Geloven in het publieke domein: een introductie van deze verkenning*, in: W.B.H.J. van de Donk, A.P. Jonkers, G.J. Kronjee en R.J.J.M. Plum (red.), *Geloven in het publieke domein, verkenningen van een dubbele transformatie*, Amsterdam University Press: Amsterdam 2006, pag. 14.

¹²⁵ Uit een onderzoek van M. Prins blijkt dat 80 procent van de jongeren die zegt niet in een god te geloven regelmatig bid tot ‘iets hogers’. *Veel jongeren bidden*, <http://www.ikonrtv.nl/kerknieuws/nieuws.asp?oId=8399> (20 maart 2009).

¹²⁶ M. Jansen, *Wie zijn wij dan? Over erkenning en verbondenheid tussen mensen die alles, bijna niets, een beetje of heel veel geloven*, Meinema: Zoetermeer 2008, pag. 46.

2.8 DE INTER-LEVENSBESCHOUWELIJKE DIALOOG ALS LEERPROCES

De conclusie is dat in de moderniteit het begrip inter-levensbeschouwelijke dialoog het best gehanteerd kan worden. De indeling van Küster blijkt daarbij een vruchtbare indeling te verschaffen. De inter-levensbeschouwelijk dialoog heeft betrekking op het totale leven van de mens. Leven, verstand en hart, zijn hierin de sleutelwoorden. Het belangrijkste resultaat van de dialoog is een bewustwording en ontwikkeling van de eigen levensbeschouwing en het ontwikkelen van begrip en tolerantie ten opzichte van de ander. Gezien de toename van de mate waarin mensen bewust bezig zijn met hun levensbeschouwing en de toename van soorten levensbeschouwingen, is het van groot belang om de dialoog met elkaar aan te gaan.

De dialoog blijkt een proces te zijn dat geleerd moet worden, het vereist kennis en inzicht in wat de dialoog nu precies inhoudt. De dialoog is ook een proces dat als gevolg heeft dat men leert. De dialoogpartner leert zichzelf en de ander kennen. Het secundair onderwijs biedt voor deze dubbele opvatting van het leerproces uitstekende kansen. In het volgende hoofdstuk worden de mogelijkheden hiervan besproken.

H3 LEVENSBESCHOUWING IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN NEDERLAND

3.0 INLEIDING

Dit hoofdstuk is geen uiteenzetting van het vak levensbeschouwing in het secundair onderwijs in Nederland. In plaats daarvan vindt er een verkenning plaats van de rol die levensbeschouwing inneemt in dit onderwijs. Daarnaast wordt gekeken naar de relevantie voor de inter-levensbeschouwelijke dialoog hiervan. In eerste instantie wordt gekeken naar de verbinding tussen levensbeschouwing en onderwijs. Aan de hand van deze verkenning wordt de vraag gesteld of levensbeschouwelijk bepaald onderwijs een voorkeur verdient. In de daaropvolgende paragrafen wordt de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van leerlingen besproken. Tot slot vindt een verkenning van het begrip schoolidentiteit plaats. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een conclusie.

3.1 HET ONDERWIJS EN LEVENSBESCHOUWING

De geschiedenis van onderwijs en levensbeschouwing in Nederland is veelbewogen. In de 19^e eeuw was er in Nederland geen institutionele relatie tussen de kerk en het onderwijs.¹²⁷ Vanaf 1830 is er een conflict rond het onderwijs, omdat ouders willen dat kinderen onderwezen worden binnen de eigen kerkelijke gemeenschap in plaats van burgerschap in het algemeen.¹²⁸ De hieruit ontstane Schoolstrijd eindigt in 1917 met de onderwijspacificatie en het nieuwe onderwijsbeleid wordt vastgelegd in de onderwijswet van 1920.¹²⁹ Artikel 23 van de grondwet is een uitwerking van de geschiedenis van het levensbeschouwelijk bepaald onderwijs in Nederland. Recent komt de discussie rond levensbeschouwing in het onderwijs weer naar boven door het al eerder genoemde islamitische onderwijs.

In het Nederlandse onderwijsstelsel is een tweedeling te maken tussen twee soorten van onderwijs. De eerste is het openbaar onderwijs en de tweede het bijzonder onderwijs. Het openbaar onderwijs wordt gegeven door het rijk of gemeenten. In het openbaar onderwijs

¹²⁷ I. ter Avest, C. Bakker, G. Bertram-Troost, S. Miedema, *Religion and Education in the Dutch Pillarized and Post-Pillarized Educational System: Historical Background and Current Debates*, in R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse, J.P. Willaime (Eds.), *Religion and Education in Europe, Developments, Contexts and Debates, Religious Diversity and Education in Europe [3]*, Waxmann Verlag GmbH: Münster, 2007, pag. 203.

¹²⁸ Ibid., pag. 204.

¹²⁹ Ibid.

worden alle verschillende levensbeschouwingen gerespecteerd en wordt er geen voorkeur uitgesproken voor een bepaalde levensbeschouwing.

Het bijzonder onderwijs gaat uit van verenigingen, instellingen of particulieren.¹³⁰ Hierin dient de onderscheiding gemaakt te worden tussen confessioneel bijzonder onderwijs en algemeen bijzonder onderwijs. Bij de eerste vorm is het bijzonder onderwijs gekoppeld aan een bepaalde levensovertuiging. In de tweede is de school gebaseerd op een bepaald pedagogisch concept. Als er in het verdere gesproken wordt over bijzonder onderwijs wordt hiermee confessioneel bijzonder onderwijs bedoelt. Dit onderwijs is levensbeschouwelijk bepaald. In Nederland heeft het bijzonder onderwijs een grote omvang. Ongeveer tweederde van alle leerlingen gaat in Nederland naar het bijzonder onderwijs.¹³¹

Het onderscheid tussen bijzonder en openbaar is zowel op het primair als op het secundair onderwijs van toepassing. Er is echter een fundamenteel verschil waar te nemen voor de rol van levensbeschouwing in deze twee groepen. Dit verschil zal nu nader toegelicht worden.

3.1.1. PRIMAIR ONDERWIJS

Het is sinds 1985 voor alle scholen in het primair onderwijs verplicht aandacht te besteden aan religie en levensbeschouwing. Levensbeschouwing is dus al meer dan 20 jaar een verplicht onderdeel in het primair onderwijs. Dit lijkt een grote stap vooruit wat betreft de aandacht voor religie en levensbeschouwing in het onderwijs. In de praktijk blijkt echter dat de plaats ervan binnen het onderwijs vaag is.¹³² Zowel in het openbaar als in het bijzonder basisonderwijs, is er vanuit de regering de eis dat leerlingen kennis nemen van verschillende religies en levensbeschouwingen. Het idee is dat deze vorm van onderwijs op een objectieve wijze plaatsvindt. De vraag is echter of een dergelijke manier van objectief onderwijs mogelijk is. Er is veel te zeggen voor het feit dat objectiviteit niet volledig te realiseren is,

¹³⁰ T.G.I.M. Andree, P.D.D. Steegman en M.M. Timmer, *De interreligieuze basisschool, Juliana van Stolberg Ede: Schoolvoorbeeld voor de jaren '90?*, Faculteit der Godgeleerdheid, Universiteit Utrecht: Utrecht 1993, pag. 17.

¹³¹ B. Vermeulen, *Een schets en evaluatie van de kritiek op de overheidsfinanciering van het bijzonder onderwijs*, in: W.B.H.J. van de Donk, A.P. Jonkers, G.J. Kronjee en R.J.J.M. Plum (red.), *Geloven in het publieke domein, verkenningen van een dubbele transformatie*, Amsterdam University Press: Amsterdam 2006, pag. 353.

¹³² I. ter Avest, C. Bakker, G. Bertram-Troost, S. Miedema, *Religion and Education in the Dutch Pillarized and Post-Pillarized Educational System: Historical Background and Current Debates*, in R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse, J.P. Willaime (Eds.), *Religion and Education in Europe, Developments, Contexts and Debates, Religious Diversity and Education in Europe [3]*, Waxmann Verlag GmbH: Münster, 2007, pag. 214.

doordat mensen niet om hun eigen referentiekaders heen kunnen. Een bewust normatief onderwijs lijkt zodoende realistischer dan een objectieve vorm van onderwijs.

3.1.2 SECUNDAIR ONDERWIJS

Tot 2007 was er vanuit de staat geen eis voor het secundair onderwijs wat betreft religieus en levensbeschouwelijk onderwijs. Scholen mochten zelf beslissen of ze hier aandacht aan besteden binnen het curriculum. In 2007 is echter een verandering opgetreden doordat godsdienst een examenvak kan zijn binnen het secundair onderwijs.¹³³ Daarnaast is in 2006 een wet van kracht gegaan, waarmee de school verplicht wordt gesteld om vorming van burgerschap en sociale cohesie te stimuleren.¹³⁴ Dit burgerschap heeft een levensbeschouwelijke dimensie.¹³⁵ Deze dimensie moet echter niet overschat worden, want deze is marginaal. Uit deze ontwikkelingen blijkt wel dat vanuit de overheid het besef ontstaat dat levensbeschouwelijk onderwijs van belang is voor de samenleving.

In het bijzonder secundair onderwijs speelt levensbeschouwing, in tegenstelling tot het openbaar secundair onderwijs, vaak een grote rol. Het voert hier te ver om de verschillende vormen van levensbeschouwelijk onderwijs uitvoerig te bespreken. Volstaan kan worden met op te merken dat niet alle scholen alle andere levensbeschouwingen zien als gelijkwaardig aan de eigen. Ook voorzien niet alle scholen in het onderwijs van andere levensbeschouwing dan de eigen levensbeschouwing. In het bijzonder onderwijs komen dus niet altijd alle levensbeschouwingen aan bod, in plaats daarvan krijgt vaak de eigen levensbeschouwing een voorkeursbehandeling.

Het fundamentele verschil waarop gewezen werd in de inleiding van dit hoofdstuk, is het pas sinds kort, marginaal, verplicht stellen van onderwijs in levensbeschouwingen in het secundair onderwijs. Hiermee is een einde gekomen aan de discontinuïteit van het levensbeschouwelijk onderwijs in Nederland. Bij de overheid lijkt langzaam het besef te ontstaan dat onderwijs over levensbeschouwing van belang is voor leerlingen. Dit is dan ook de reden dat er een verplicht onderdeel levensbeschouwing in het curriculum dient te worden opgenomen. Naar mijn mening is dit slechts een stap in de goede richting. Om leerlingen

¹³³ Ibid., pag. 216.

¹³⁴ Ibid., pag. 217.

¹³⁵ Ibid.

werkelijk voldoende te onderwijzen in levensbeschouwing, moeten er nog veel stappen gezet worden.

Een continuïteit van levensbeschouwelijke vorming in het onderwijs, lijkt langzamerhand te worden gerealiseerd. Deze continuïteit is van belang om twee redenen. In de eerste plaats is identiteit altijd in ontwikkeling. Identiteit is geen vast gegeven, maar flexibel en aan veranderingen onderhevig. Het is daarom van belang dat de levensbeschouwelijke identiteit gevormd blijft worden. In de tweede plaats zijn leerlingen in het primair onderwijs psychologisch gezien minder ver in hun ontwikkeling dan leerlingen in het secundair onderwijs. Ze leven met andere thema's en vragen rond levensbeschouwing. In zekere zin is het zonde van de energie door te stoppen bij de basis die wordt gelegd in het primair onderwijs. Juist in het secundair onderwijs leren leerlingen zich bewust te worden van hun eigen standpunt. Thema's als abortus, religieus geweld en godsdienstpsychologie vereisen een verstandelijk verder ontwikkeld kind en zijn daarom geschikt voor het secundair onderwijs. Deze bewustwording van de levensbeschouwelijke identiteit borduurt voort op de basis die is gelegd in het primair onderwijs. Een continuïteit is dus zeer gewenst wat betreft levensbeschouwelijke vorming en levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling.

3.1.3 GODSDIENST – LEVENSBESCHOUWING – BURGERSCHAP

Er is een grote diversiteit waar te nemen in de manier waarop levensbeschouwing aan bod komt op scholen in het secundair onderwijs. Veel, zo niet alle, bijzondere scholen bieden vakken als godsdienst en levensbeschouwing aan. Dit gebeurt regelmatig onder een andere naam als godsdienst of levensbeschouwing. Deze vakken worden op diverse manieren ingevuld, wat ze echter allemaal gemeen hebben is dat leerlingen in contact komen met het levensbeschouwelijk denken.

Op openbare scholen is het levensbeschouwelijke onderwijs beperkt tot het gebied van vakken als maatschappijleer en filosofie. Deze vakken hebben vaak een raakvlak met het vak levensbeschouwing. Om deze reden is het levensbeschouwelijke onderwijs dan ook niet geheel afwezig in het openbaar onderwijs.

Sinds het verplicht is om leerlingen in burgerschap te onderwijzen is levensbeschouwing echter officieel aanwezig in al het onderwijs. In de folder *Een basis voor burgerschap* zijn een

aantal kerndoelen geformuleerd rondom het onderwijs in burgerschap.¹³⁶ Wat betreft de interlevensbeschouwelijke dialoog in het secundair onderwijs is het volgende kerndoel relevant:

43 De leerling leert over overeenkomsten, verschillen en veranderingen in cultuur en levensbeschouwing in Nederland, leert eigen en andermans leefwijze daarmee in verband te brengen en leert de betekenis voor de samenleving te zien vanuit respect voor elkaars opvattingen en leefwijzen.

Leerlingen moeten volgens dit kerndoel kennis opdoen van levensbeschouwelijke stromingen. Deze kennis moeten ze kunnen toepassen op zichzelf, de ander en de samenleving. Wat betreft de regelgeving is er zodoende een stimulans en openheid naar het voeren van de interlevensbeschouwelijke dialoog. Zowel in het bijzonder als in het openbaar onderwijs, komen verschillen in levensbeschouwing aan bod door het onderwijs in burgerschap. Leerlingen moeten leren omgaan met deze verschillen, zodat ze opgroeien tot tolerante en respectvolle burgers.

3.2 ARTIKEL 23, WEL OF GEEN LEVENSBESCHOUWING BEPAALD ONDERWIJS¹³⁷

Als er over levensbeschouwing in het onderwijs gesproken wordt kan artikel 23 van de Nederlandse grondwet niet buiten beschouwing worden gelaten. In dit artikel is de vrijheid van onderwijs verwoord. Artikel 23 luidt als volgt:

Artikel 23¹³⁸

- 1. Het onderwijs is een voorwerp van de aanhoudende zorg der regering.*
- 2. Het geven van onderwijs is vrij, behoudens het toezicht van de overheid en, voor wat bij de wet aangewezen vormen van onderwijs betreft, het onderzoek naar de bekwaamheid en de zedelijkheid van hen die onderwijs geven, een en ander bij de wet te regelen.*
- 3. Het openbaar onderwijs wordt, met eerbiediging van ieders godsdienst of levensovertuiging, bij de wet geregeld.*

¹³⁶ J. Bron, *Een basis voor burgerschap. Een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs*: http://www.slo.nl/downloads/archief/Een_20basis_20voor_20burgerschap.pdf/ (19 maart 2009)

¹³⁷ De paragrafen 3.2, 3.2.1 en 3.2.2 zijn in een minder uitgebreide en gewijzigde vorm door de auteur eerder gepubliceerd in het paper: *Religieus onderwijs in het secundair onderwijs in Nederland*, voor de mastercursus *Religieuze opvoeding en vorming*, aan de Universiteit Utrecht, 29 januari 2009.

¹³⁸ Bron: http://wetten.overheid.nl/BWBR0001840/geldigheidsdatum_24-03-2009 (24 maart 2009)

- 4. In elke gemeente wordt van overheidswege voldoende openbaar algemeen vormend lager onderwijs gegeven in een genoegzaam aantal openbare scholen. Volgens bij de wet te stellen regels kan afwijking van deze bepaling worden toegelaten, mits tot het ontvangen van zodanig onderwijs gelegenheid wordt gegeven, al dan niet in een openbare school.*
- 5. De eisen van deugdelijkheid, aan het geheel of ten dele uit de openbare kas te bekostigen onderwijs te stellen, worden bij de wet geregeld, met inachtneming, voor zover het bijzonder onderwijs betreft, van de vrijheid van richting.*
- 6. Deze eisen worden voor het algemeen vormend lager onderwijs zodanig geregeld, dat de deugdelijkheid van het geheel uit de openbare kas bekostigd bijzonder onderwijs en van het openbaar onderwijs even afdoende wordt gewaarborgd. Bij die regeling wordt met name de vrijheid van het bijzonder onderwijs betreffende de keuze der leermiddelen en de aanstelling der onderwijzers geëerbiedigd.*
- 7. Het bijzonder algemeen vormend lager onderwijs, dat aan de bij de wet te stellen voorwaarden voldoet, wordt naar dezelfde maatstaf als het openbaar onderwijs uit de openbare kas bekostigd. De wet stelt de voorwaarden vast, waarop voor het bijzonder algemeen vormend middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs bijdragen uit de openbare kas worden verleend.*
- 8. De regering doet jaarlijks van de staat van het onderwijs verslag aan de Staten-Generaal.*

Artikel 23 zorgt vaak voor discussie wat betreft de vrijheid van onderwijs. In deze discussie wordt voor het overgrote deel gesproken over de begrippen religie en godsdienst. De term levensbeschouwing wordt minimaal gehanteerd. Gezien de eerdere verkenning van deze begrippen hanteer ik hier het begrip levensbeschouwing.

Verschillende malen is in de Nederlandse samenleving geopperd om artikel 23 af te schaffen. Daarnaast is de vraag of levensbeschouwing wel of geen plaats moet krijgen binnen het onderwijs in Nederland de laatste jaren meer centraal komen te staan. Door het ontstaan van islamitisch onderwijs is een trend waar te nemen die levensbeschouwelijk bepaald, of confessioneel, onderwijs als potentieel gevaar ziet voor de samenleving. Men pleit tegen islamitisch, of levensbeschouwelijk bepaald onderwijs in het geheel, met als argument om de

westerse culturele waarden en sociaal politieke vrijheid te verdedigen.¹³⁹ Het argument luidt dat islamitisch onderwijs kinderen niet zou opvoeden tot tolerante burgers van Nederland, het bewijs daarvoor ontbreekt echter.¹⁴⁰ In onderzoek zijn echter aanwijzingen te vinden die het tegendeel lijken te beweren. Leerlingen van katholieke scholen in de VS blijken toleranter te zijn ten opzichte van mensen met een afwijkende opvatting of ideologie dan leerlingen op publieke scholen.¹⁴¹ In de wetenschap heerst dan ook de tendens om te concluderen dat bepaalde confessionele scholen vanuit hun religieuze ethos, waarden als respect, tolerantie en mededogen proberen bij te brengen bij de leerlingen. De normatieve traditie wordt voorgeleefd in deze scholen in plaats van dat er gezocht wordt naar een neutrale vorm van kennisoverdracht.¹⁴² Het gevolg hiervan voor de leerlingen in de VS, is hun tolerantere houding. Om het onderwijs in de VS gelijk te stellen aan het islamitisch onderwijs in Nederland, voert te ver. Nader onderzoek zou moeten uitwijzen of islamitische leerlingen op een islamitische school wel of niet toleranter zijn dan hun medeleerlingen op andere scholen. Geconcludeerd kan worden dat dit niet is bewezen, maar dat hier wel aanwijzingen voor lijken te bestaan.

3.2.1 TWEE KAMPEN

Er kunnen twee kampen onderscheiden worden in de discussie rond levensbeschouwelijk bepaald onderwijs.¹⁴³ Het eerste kamp is voor de afschaffing van het bijzonder onderwijs en schetst vaak de negatieve kanten van levensbeschouwing. Het tweede kamp is voor behoud van het bijzonder onderwijs. In de eerste ziet men levensbeschouwing als een gevaar voor de samenleving, in de tweede wordt het psychologische nut van levensbeschouwing onderschreven.¹⁴⁴ Het kamp voor behoud van het bijzonder onderwijs vraagt om een onderverdeling. Aan de ene kant van het spectrum is de overtuiging te vinden dat al het

¹³⁹ J. Kennedy, M. Valenta, *Religious Pluralism and the Dutch State: Reflections on the future of Article 23*, in: W.B.H.J. van de Donk, A.P. Jonkers, G.J. Kronjee en R.J.J.M. Plum (red.), *Geloven in het publieke domein, verkenningen van een dubbele transformatie*, Amsterdam University Press: Amsterdam 2006, pag. 346.

¹⁴⁰ A. van Harskamp, *Geloof in de school? Zekerheden en onzekerheden over religieuze vorming*, in S. Miedema (red), *Religie in het onderwijs, Zekerheden en onzekerheden van levensbeschouwelijke vorming*, Uitgeverij Meinema: Zoetermeer, 2006, pag. 92.

¹⁴¹ B. Vermeulen, *Een schets en evaluatie van de kritiek op de overheidsfinanciering van het bijzonder onderwijs*, in: W.B.H.J. van de Donk, A.P. Jonkers, G.J. Kronjee en R.J.J.M. Plum (red.), *Geloven in het publieke domein, verkenningen van een dubbele transformatie*, Amsterdam University Press: Amsterdam 2006, pag. 361-362.
Ibid., 364.

¹⁴³ A. van Harskamp, *Geloof in de school? Zekerheden en onzekerheden over religieuze vorming*, in S. Miedema (red), *Religie in het onderwijs, Zekerheden en onzekerheden van levensbeschouwelijke vorming*, Uitgeverij Meinema: Zoetermeer, 2006, pag. 81-82.

¹⁴⁴ Ibid.

bijzondere onderwijs behouden moet worden. Aan de andere kant is er de, radicalere, overtuiging dat alleen het bijzondere onderwijs van de eigen levensbeschouwing een plaats verdient. Deze laatste variant is zodoende voor een selectief behoud van het bijzonder onderwijs.

Een neerslag van de discussie of levensbeschouwing wel of geen plaats moet krijgen op school is te vinden in de bundel *Religie in het onderwijs, zekerheden en onzekerheden van levensbeschouwelijke vorming* onder redactie van Miedema.¹⁴⁵ Er zullen nu twee auteurs uit deze bundel besproken worden om zo een beeld te schetsen van de heersende discussie rond artikel 23. De eerste auteur is voor het afschaffen van levensbeschouwelijk bepaald onderwijs, de tweede voor behoud hiervan.

Cliteur is van mening dat levensbeschouwelijke vorming in de zin van het overdragen van kennis wel degelijk zin heeft omdat levensbeschouwing een factor van betekenis is voor mensen. Door kennis van levensbeschouwingen te hebben is een beter begrip van elkaar mogelijk.¹⁴⁶ Levensbeschouwing in het onderwijs gaat echter verder dan alleen kennis opdoen van elkaar. Cliteur staat kritisch ten opzichte van het levensbeschouwelijk bepaalde onderwijs. Hij is van mening dat een idealistisch neutrale benadering in het onderwijs vereist en mogelijk is en dat deze zodoende niet levensbeschouwelijk bepaald kan zijn.¹⁴⁷ Neutraliteit is volgens Cliteur niet volledig te realiseren, maar men moet zo dicht mogelijk bij deze neutraliteit komen. Nu volgen de twee belangrijkste weerleggingen door Cliteur van argumenten voor levensbeschouwelijk onderwijs.

In de eerste plaats weerlegt Cliteur de stelling dat er een intrinsieke band zou zijn tussen wetenschap en religie. Godsdiensten doen uitspraken over het leven hier en nu, daar constateert Cliteur een spanningsveld met de wetenschap. Een intrinsieke band tussen wetenschap en religie is volgens de auteur niet aanwezig. De conclusie is dat religie hooguit geen obstakel vormt voor de wetenschap, maar dat is zeker geen argument ten gunste van religie in het onderwijs.

¹⁴⁵ S. Miedema (red.), *Religie in het onderwijs, Zekerheden en onzekerheden van levensbeschouwelijke vorming*, Uitgeverij Meinema: Zoetermeer, 2006.

¹⁴⁶ P. Cliteur, *Zin en onzin van levensbeschouwelijke vorming*, in S. Miedema (red.), *Religie in het onderwijs, Zekerheden en onzekerheden van levensbeschouwelijke vorming*, Uitgeverij Meinema: Zoetermeer, 2006, pag. 33.

¹⁴⁷ *Ibid.*, pag. 39-49.

Het tweede argument dat Cliteur ontkracht heeft betrekking op de waardeoverdracht op basis van levensbeschouwing. Levensbeschouwingen kunnen in de ogen van Cliteur ook voor teveel waarden zorgen en zodoende doorslaan in het extreme. We hebben een moraal nodig die ‘in de lucht hangt’.¹⁴⁸ Deze moraal staat los van een levensbeschouwing.

Het sterkste argument dat pleit voor afschaffing van het levensbeschouwelijk bepaalde onderwijs is volgens Cliteur de eigenschap van dat onderwijs dat het de samenleving splitst.¹⁴⁹ Levensbeschouwing heeft cohesie als resultaat binnen de levensbeschouwelijke groepering, maar de samenleving raakt hierdoor versplintert. Eenheid heeft blijkbaar een *zij-kant*. Het vormen van een groep heeft immers altijd tot resultaat dat mensen buiten deze groep vallen. De uiteindelijke oplossing ligt volgens Cliteur in scholen die burgerschapsvorming en algemene waarden en zedelijkheid leren.¹⁵⁰

Vroom schrijft in dezelfde bundel een pleidooi voor levensbeschouwelijk bepaald onderwijs.¹⁵¹ In de eerste plaats ziet hij een plaats voor levensbeschouwing in het onderwijs weggelegd door het niet bestaan van neutraliteit. Hierdoor moet levensbeschouwing expliciet wel een rol spelen. Het idee dat Vroom hier naar voren brengt, is dat andere overtuigingen of tradities alleen geleerd kunnen worden vanuit een bewuste persoonlijke positie.¹⁵² Neutraliteit moet zodoende niet nagestreefd worden. In plaats daarvan is een bewustzijn van de levensbeschouwing gewenst. Het tweede argument dat Vroom noemt, is dat iedereen een levensbeschouwing nodig heeft en dat het onderwijs hier een bijdrage aan kan leveren. In dit opzicht gaat de neutraliteit die Cliteur voorstaat niet op. Mensen hebben nu eenmaal een levensbeschouwing en gebruiken deze, bewust of onbewust, als een referentiekader. Jongeren moeten volgens Vroom de visies van andere mensen leren begrijpen, dat is het derde argument. Als vierde noemt hij dat we moeten leren omgaan met pluralisme en dat de school bij uitstek hier een geschikte plaats voor is. Tot slot noemt Vroom nog het argument dat de dialoog geleerd kan worden op de school. Voor de laatste drie redenen is het van belang te vertrekken vanuit een bewust eigen positie. Levensbeschouwelijk bepaald onderwijs schept

¹⁴⁸ Ibid., pag. 49.

¹⁴⁹ Ibid., pag. 50.

¹⁵⁰ Ibid., pag. 54.

¹⁵¹ H. Vroom, *Vijf redenen voor religie in het onderwijs*, in S. Miedema (red), *Religie in het onderwijs, Zekerheden en onzekerheden van levensbeschouwelijke vorming*, Uitgeverij Meinema: Zoetermeer, 2006, pag. 55-69.

¹⁵² R. Burggraeve, *Alterity Makes The Difference. Ethical and Metaphysical Conditions for an Authentic Interreligious Dialogue and Learning*, in: D. Pollefeyt (ed.), *Interreligious Learning*, Peeters: Leuven 2007, pag. 241.

hiervoor de mogelijkheden. Vroom ziet levensbeschouwing als een noodzakelijk vertrekpunt, het bepaald immers de manier waarop mensen naar de werkelijkheid kijken.

De ander kan niet begrepen worden zonder dat er een bewustzijn van het zelf is. De neutraliteit die Cliteur voorstaat is een levensbeschouwelijke bepaalde opvatting. Dit zeg ik niet om flauw te doen, maar een voorstander zijn van neutraliteit is levensbeschouwelijke bepaald. Cliteur is zodoende beland in een cirkelredenering, omdat hij vanuit een levensbeschouwelijk bepaald standpunt levensbeschouwelijk bepaald onderwijs wil afschaffen. Wat betreft de verdeling in de maatschappij, heeft Cliteur een sterk punt. Eenheid heeft inderdaad een *zij-kant*. Dit is naar mijn mening dan ook een gevaar waar voor gewaakt moet worden. Alleen is dit niet aan levensbeschouwelijk bepaald onderwijs toe te schrijven, maar aan levensbeschouwing in het algemeen. Het is zodoende onvermijdelijk dat dit denken ontstaat. Om dit als argument op te voeren om het levensbeschouwelijk bepaald onderwijs af te schaffen voert dan ook te ver.

In dezelfde bundel laat Meijer een in mijn ogen vruchtbare reactie zien op deze twee standpunten.. Zij is voorstander van levensbeschouwelijk onderwijs dat reflecteert op de eigen levensbeschouwelijke traditie. Levensbeschouwelijk bepaald onderwijs hoeft zich in dit opzicht niet terug te trekken, maar kan zich inzetten om over actuele betekenis en de mogelijke veranderingen binnen de traditie na te denken.¹⁵³ Hiermee krijgt levensbeschouwelijk bepaald onderwijs een bestaansrecht. Juist door te reflecteren op de eigen levensbeschouwing is men zich bewust van de eigen positie. Het gevolg is dat op deze manier de ander gekend kan worden. Het verschil moet herkend kunnen worden, voordat de ander gekend kan worden. Als dit niet zo is kan namelijk het idee ontstaan dat iedereen totaal anders is – polarisatie – , of dat iedereen toch ongeveer hetzelfde is – relativisme –.

¹⁵³ W.A.J. Meijer, *Cultuuroverdracht en de balans van traditie en verplichting. Een pleidooi in vijf stellingen*, in S. Miedema (red), *Religie in het onderwijs, Zekerheden en onzekerheden van levensbeschouwelijke vorming*, Uitgeverij Meinema: Zoetermeer, 2006, pag. 78-79.

3.2.2 WAAROM OP SCHOOL?

De vraag blijft echter staan of levensbeschouwing niet tot het privé domein dient te worden beperkt. Eerder werd beargumenteerd dat levensbeschouwing een privé zaak is geworden. De strekking van dat argument is dat levensbeschouwing op een individueel niveau vorm krijgt in de moderniteit. Als antwoord op bovenstaande vraag kan gegeven worden dat levensbeschouwing thuis hoort in de samenleving. “*Religie, in de gestalte van geloof, komt neer op spreken, belijden, vieren, in de praktijk brengen, van datgene wat ‘iets uiteindelijk’ mensen te zeggen heeft, iets van ‘ultimate concern’ (Paul Tillich), en dat ‘iets’ kan niet anders dan óók betrekking hebben op het leven in de samenleving.*”¹⁵⁴ Levensbeschouwing – religie – heeft een wezenlijke plek in de samenleving en hoort als zodanig thuis binnen het onderwijs. Het publieke en het private zijn niet van elkaar los te koppelen.¹⁵⁵ Levensbeschouwing bepaald, impliciet en expliciet, hoe mensen zich gedragen in de samenleving. Als de school gezien wordt als de plaats van vrije tijd, waar de leerlingen een geestelijke, psychologische en fysieke ontwikkeling doormaken die als basis dient voor hun verdere leven, maakt levensbeschouwing daar een wezenlijk onderdeel van uit.

Het tweede punt dat hierboven werd genoemd, is de omgang met de ander. Door de multiculturalisering en de toename van diversiteit binnen de Nederlandse samenleving is de vraag naar de ander centraal komen staan. Nieuwe meningen en nieuwe stemmen die gehoord worden hebben als resultaat dat men elkaar wil gaan begrijpen. De school is een uitgelezen plaats om dit proces van begripsontwikkeling te leren. Het is de taak van de school om de leerling te confronteren met ‘de ander’ die thuis niet ontmoet wordt.¹⁵⁶

De school blijkt zodoende de uitgelezen plaats om levensbeschouwing te introduceren in het leven van leerlingen. Op de school wordt werkelijk de ander ontmoet en op school wordt de leerling gestimuleerd zich te ontwikkelen. Het verwerven van een levensbeschouwing is een onderdeel van deze ontwikkeling. Levensbeschouwelijk bepaald onderwijs heeft – vaak – als doel voor ogen dat het kind levensbeschouwelijk gevormd wordt. Het kind wordt in de

¹⁵⁴ Ibid., pag. 95.

¹⁵⁵ W. van den Donk en P. Jonkers, *Geloven in het publieke domein: een introductie van deze verkenning*, in: W.B.H.J. van de Donk, A.P. Jonkers, G.J. Kronjee en R.J.J.M. Plum (red.), *Geloven in het publieke domein, verkenningen van een dubbele transformatie*, Amsterdam University Press: Amsterdam 2006, pag. 47.

¹⁵⁶ I. ter Avest, *Verandering in ontmoeting. Van kennis nemen van naar kennis maken met tradities*, in: S. Miedema en G. Bertram-Troost (red), *Levensbeschouwelijk leren samenleven, Opvoeding, Identiteit en Ontmoeting*, Uitgeverij Meinema: Zoetermeer 2006, pag. 251.

levensbeschouwelijke traditie en culturele praktijk ingevoerd.¹⁵⁷ Gezien het belang van levensbeschouwing voor het individu en voor de samenleving kan geconcludeerd worden dat er een pleidooi voor levensbeschouwelijk bepaald onderwijs te houden is. Mensen hebben een levensbeschouwing en kijken zodoende vanuit levensbeschouwelijke kaders naar de wereld. Het onderwijs heeft hierin een onderwijzende en vormende rol, doordat het de leerling bewust maakt van de eigen levensbeschouwing en onderwijst in de vormen van levensbeschouwing die er bestaan. Dit vormen en onderwijzen is een proces dat gelijktijdig plaats vindt, doordat de leerling wordt gevormd door hetgeen is onderwezen en zich hierdoor bewust wordt van de eigen positie. Met andere woorden: wat leer ik hiervan en wat betekent dat voor mijn levensbeschouwing? De bewustwording is het vertrekpunt om te leren omgaan met de ander in de samenleving. Vanuit een bewust eigen levensbeschouwelijk kader leert de leerling de ander te begrijpen en zodoende samen te leven.

De neutraliteit die Cliteur voorstaat blijkt niet te realiseren en het bewust zijn van de eigen levensbeschouwing blijkt zodoende een proces dat door de school gestimuleerd kan worden. Dit is het persoonlijke aspect van levensbeschouwing in het onderwijs. Het is echter ook noodzaak om vanuit deze bewuste eigen positie te kijken naar andere levensbeschouwingen en hiermee om te leren gaan. Dit is het maatschappelijke aspect in levensbeschouwelijk onderwijs.

De legitieme vraag is of een bewust worden van de levensbeschouwing noodzakelijk plaatsvindt in een school die bepaald is door de levensbeschouwing van de leerling. Deze discussie zal ik hier niet verder voeren. In mijn optiek is hier een tussenweg in te vinden door verschillende levensbeschouwingen op een school naast elkaar te laten bestaan, maar de leerling bewust vorm te laten geven aan de eigen levensbeschouwing. Dit model kan omschreven worden als het *kernpositiemodel*.¹⁵⁸ In dit model neemt de levensbeschouwing van de leerling een kernpositie in. Levensbeschouwelijk bepaald onderwijs is in deze vorm ook toegankelijk voor openbare scholen.

¹⁵⁷ A. van Harskamp, *Geloof in de school? Zekerheden en onzekerheden over religieuze vorming*, in S. Miedema (red.), *Religie in het onderwijs, Zekerheden en onzekerheden van levensbeschouwelijke vorming*, Uitgeverij Meinema: Zoetermeer, 2006, pag. 84-86.

¹⁵⁸ P. Steegman, *Interreligieus leren in het levensbeschouwelijk onderwijs*, in: T.G.I.M. Andree en C. Bakker (red.), *Leren met en van elkaar. Op zoek naar mogelijkheden voor interreligieus leren in opvoeding en onderwijs*, Uitgeverij Boekencentrum: Zoetermeer, 1996, pag. 38-39.

3.3 IDENTITEITSONTWIKKELING VAN LEERLINGEN

Deze paragraaf is gebaseerd op het onderzoek *Geloven in bijzonder onderwijs*, dat gehouden is door Bertram-Troost.¹⁵⁹ Voor deze paragraaf is gebruik gemaakt van de bespreking in dit onderzoek van de identiteitsontwikkeling en de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van de mens.¹⁶⁰

Bertram-Troost ziet Erikson en Marcia, die de theorie van de eerder genoemde verder uitwerkte, als de grondleggers van de theorie over identiteitsontwikkeling. Marcia kwam tot het inzicht dat het identiteitsproces beter als spiraal kan worden opgevat, dan als een lineaire ontwikkeling. Ontwikkeling kan dan ook omschreven worden als een proces dat wordt beïnvloed door twee polen. De eerste pool is het vormen en behouden van structuur, de tweede de oriëntatie op de openheid tot verandering en flexibiliteit. Identiteitsvorming speelt zich af tussen deze twee polen en begint met de extremen hiervan. Uiteindelijk moet er steeds een balans gevonden worden tussen het behoud van de identiteit en het openstaan voor veranderingen. De kernbegrippen die hierbij horen zijn *commitment* en *exploratie*. Nieuwe terreinen worden verkend en er wordt al dan niet een commitment aangegaan met deze verkende terreinen. Het individu is zodoende in een constante wisselwerking met de context.

Marcia deelt de identiteitsontwikkeling in identiteitsstatussen in. Er lijkt echter een algemene consensus waar te nemen dat de theorie van de identiteitsstatussen niet specifiek genoeg is om een geschikte ontwikkelingstheorie te kunnen zijn. Bertram-Troost komt dan ook tot de conclusie dat een levenslopperspectief een betere visie op identiteit verwoordt dan identiteitsstatussen. Dit levenslopperspectief verwoordt een open ontwikkelings-perspectief waarin belang gehecht wordt aan de al eerder aangeduide wisselwerking tussen individu en context.

Identiteit blijkt zodoende een proces dat omschreven kan worden als een ontwikkeling. Deze ontwikkeling speelt zich niet af in voorgegeven fasen, maar is een “*levenslang, multi-dimensioneel, multi-directioneel, multi-gedetermineerd proces*”.¹⁶¹ Er is sprake van een constante deconstructie en reconstructie van het zelfbeeld door de veranderende commitments

¹⁵⁹ G.D. Bertram-Troost, *Geloven in het bijzonder onderwijs, Levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van adolescenten in het voortgezet onderwijs*, uitgeverij Boekencentrum: Zoetermeer 2006.

¹⁶⁰ Ibid., pag. 31-58.

¹⁶¹ Ibid., pag. 43.

en exploraties. Identiteit is zodoende altijd in wording en nooit af, of tenminste geen statisch geheel. Voor de school betekent dit dat de leerling (het individu) en de school (de context) in een constante wisselwerking met elkaar zijn verbonden en elkaar wederzijds beïnvloeden.

3.4 LEVENSBESCHOUWELIJKE IDENTITEITSONTWIKKELING

Een levensloopperspectief lijkt de beste visie op identiteitsontwikkeling te verwoorden. In deze paragraaf wordt de verhouding besproken tussen een levensloopperspectief en de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling. In paragraaf 1.2 is het begrip levensbeschouwing besproken. Er kwam daar al naar voren dat levensbeschouwing aan verandering onderhevig is. Identiteitsontwikkeling werd omschreven als een proces van *exploratie* en *commitment*.

Wat de eerste betreft zijn er in het onderwijs mogelijkheden genoeg om levensbeschouwelijke exploraties uit te voeren. Dat deze exploratie echter vaak in een beperkte vorm plaatsvindt is in mijn optiek te wijten aan het beleid dat de overheid voert op dit terrein. In paragraaf 3.1 is aangetoond dat er in de overgang van het primair naar het secundair onderwijs een breuk in de kabel van exploratie aanwezig lijkt te zijn. Recente ontwikkelingen vanuit de overheid wijzen op een toename van de levensbeschouwelijke exploratie. De stimulans van de overheid om leerlingen burgerschapvorming aan te bieden is dan ook een eerste stap naar een bewuste exploratie, en daarmee de mogelijkheid tot commitment, van de levensbeschouwing van leerlingen.

Er is exploratie nodig om een commitment aan te gaan. De school als oefenterrein kan leerlingen in dit opzicht leren om zich bewust te committeren aan levensbeschouwelijke elementen die buiten hun eigen levensbeschouwingen vallen. Er hoeft echter niet noodzakelijk een commitment plaats te hebben als er contact is met andere levensbeschouwingen. Ook een sterker gecommiteerd raken aan de eigen levensbeschouwing is een mogelijkheid omdat de eigen levensbeschouwing meer geschikt wordt geacht dan die van de ander.

Het idee van 'de derde ruimte' is besproken in paragraaf 2.6. De derde ruimte vraagt in zekere zin om een veilige omgeving. De inter-levensbeschouwelijke dialoog is bij uitstek een plaats waar exploratie – de ander leren kennen – en commitment – elementen van de ander

overnemen – plaatshebben. Exploratie en commitment zijn processen die plaats dienen te hebben in een omgeving waar men zichzelf open durft te stellen voor verkenning en het commitment aan durft te gaan. De inter-levensbeschouwelijke dialoog is in dit opzicht een proces dat een veilige setting vereist.

Een groot verschil met de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling met die van jongeren nu en van jongeren ongeveer 50 jaar geleden, is dat de eerste groep meer een individuele ontwikkeling doormaakt.¹⁶² De levensloop is dan ook niet langer voorgegeven, maar is ‘gedestandaardiseerd’.¹⁶³ Er zijn in de moderne samenleving keuzemogelijkheden te over voor jongeren. Gezien de huidige trend van *multiple belonging* is daarnaast het committeren aan diverse levensbeschouwingen geen onbekend verschijnsel meer. Diverse, en soms zelfs tegenstrijdige, levensbeschouwingen worden versmolten tot een persoonlijke, polyfone levensbeschouwing.¹⁶⁴ Levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling is daarmee een proces dat onzeker is en geen van te voren bepaald einddoel kent. Jongeren moeten daarom reflexief omgaan met de onzekerheden in hun leven.¹⁶⁵ De school is bij uitstek een geschikte plaats om deze reflexiviteit te leren.

3.5 SCHOOLIDENTITEIT

De inter-levensbeschouwelijke dialoog heeft alles te maken met de schoolidentiteit. De identiteit van de school bepaalt namelijk in hoeverre de inter-levensbeschouwelijke dialoog plaatsheeft op de school zelf. In deze paragraaf wordt in eerste instantie een onderscheid gemaakt tussen drie verschillende typen van levensbeschouwelijke schoolidentiteit die waar te nemen zijn in het secundair onderwijs. In het tweede deel van deze paragraaf vindt er een toelichting plaats op het tot stand komen van de levensbeschouwelijke identiteit van scholen.

¹⁶² G.D. Bertram-Troost, *Geloven in het bijzonder onderwijs, Levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van adolescenten in het voortgezet onderwijs*, uitgeverij Boekencentrum: Zoetermeer 2006, pag. 60.

¹⁶³ Ibid.

¹⁶⁴ C. Sterkens, Changes in Commitment and Religiocentrism Through Interreligious Learning. Empirical Results from a Social Constructionist Perspective, in: D. Pollefeyt (ed.), *Interreligious Learning*, Peeters: Leuven 2007, pag. 135.

¹⁶⁵ Ibid., pag. 62.

3.5.1 DRIE TYPEN LEVENSBESCHOUWELIJKE SCHOOLIDENTITEIT

Wat betreft de levensbeschouwelijke identiteit van scholen zijn diverse indelingen denkbaar. In het empirisch deel is gebruik gemaakt van een onderscheid tussen drie typen van levensbeschouwelijke schoolidentiteit. In deze paragraaf zullen deze drie typen onderscheiden worden.

Het eerste type is een levensbeschouwelijk bepaalde school met een levensbeschouwelijk homogene leerlingenpopulatie. De (formele) identiteit van de school is gebaseerd op een bepaalde levensbeschouwing. In Nederland is het voor het overgrote deel een Katholieke of een Protestantse levensbeschouwing die de identiteit van de school bepaald. Het tweede kenmerk van deze school is dat de leerlingen populatie voor het overgrote deel zich rekent tot dezelfde levensbeschouwing. In het geval van een Katholieke school omschrijft de overgrote meerderheid van de leerlingen zichzelf als Katholiek. Op dit type school wordt de dialoog gestimuleerd door het aanwezig zijn van het vak godsdienst of levensbeschouwing. De dialoog heeft echter alleen plaats binnen de eigen levensbeschouwing vanwege de samenstelling van de leerlingen. Dit beperkt de dialoog als zodanig.

Het tweede type is een levensbeschouwelijk bepaalde school met een levensbeschouwelijk pluriforme leerlingenpopulatie. Net als bij het voorgaande type school is de (formele) identiteit van de school gebaseerd op een bepaalde levensbeschouwing. Het verschil met dit type school is echter dat de leerlingen zich niet rekenen tot dezelfde levensbeschouwing. Er zijn dus verschillende soorten levensbeschouwingen aan te treffen onder de leerlingen. Op dit type school zijn de mogelijkheden voor de dialoog aanwezig en is er vanwege de aanwezigheid van het vak godsdienst/levensbeschouwing ruimte om de dialoog te voeren.

Het derde type is een openbare school met een levensbeschouwelijk pluriforme leerlingenpopulatie. De (formele) identiteit van de school is niet gebaseerd op een bepaalde levensbeschouwing. De leerlingen op de school rekenen zich tot diverse levensbeschouwingen. Op dit type school zijn er mogelijkheden genoeg voor de dialoog. Het ontbreekt echter aan een directe stimulans doordat het vak godsdienst of levensbeschouwing niet op de school onderwezen wordt.

De opvatting van levensbeschouwing in deze paragraaf is een brede opvatting van levensbeschouwing. Al eerder bleek dat levensbeschouwing terug te voeren is op het individu. Dit is de meest radicale vorm van een smalle opvatting van levensbeschouwing. In deze opvatting wordt levensbeschouwing smal gedefinieerd. In die zin is elke school levensbeschouwelijke pluriform. In een brede opvatting wordt bijvoorbeeld gekeken of leerlingen christen, islamiet of atheïst zijn. Dit is de meest brede opvatting doordat de genoemde levensbeschouwingen weer verder onder te verdelen zijn.

De reden dat 'formele' tussen aanhalingstekens is geplaatst, heeft te maken met de wijze waarop de identiteit van de school plaats krijgt. Het voert te ver om hier nu dieper op in te gaan. Volstaan kan worden met te vermelden dat deze zowel inductief als deductief vorm kan krijgen. Bij de eerste wordt aan de hand van de gekozen en gehanteerde concepten de schoolidentiteit vorm gegeven. Bij de laatste is de identiteit een constatering van de manier waarop identiteit werkt in de alledaagse praktijk.¹⁶⁶ In deze scriptie wordt gekeken naar de levensbeschouwelijke samenstelling van de leerlingen en zal er verder niet gekeken worden naar de levensbeschouwelijke identiteit van de school.

3.5.2 DE SCHOOLIDENTITEIT EN DE INTER-LEVENSBESCHOUWELIJKE DIALOOG

De inter-levensbeschouwelijke dialoog wordt voor een groot deel bepaald door de levensbeschouwelijke samenstelling van de leerlingen. Op een school met leerlingen van dezelfde levensbeschouwing heeft de inter-levensbeschouwelijke dialoog logischerwijs minder snel plaats. De inter-levensbeschouwelijke dialoog vereist immers dialoogpartners met een verschillende levensbeschouwing. Als deze levensbeschouwingen niet veel verschillen, heeft de dialoog minder snel plaats. Een school met een pluriforme levensbeschouwelijke samenstelling heeft zodoende meer mogelijkheden voor de dialoog.

Het verschil tussen de bijzondere scholen en de openbare scholen is dat op de laatste geen apart vak godsdienst of levensbeschouwing gegeven wordt. Zodoende is er minder aandacht voor levensbeschouwing op deze scholen te vinden. Er lijkt minder stimulans aanwezig om de dialoog te voeren. Vanuit het vak godsdienst of levensbeschouwing worden de leerlingen immers gestimuleerd om bewust bezig te zijn met hun levensbeschouwelijke identiteit.

¹⁶⁶ Zie bijvoorbeeld: C. Bakker, E. Rigg, De persoon van de leerkracht. Tussen christelijke schoolidentiteit en leerlingendiversiteit, Uitgeverij Meinema: Zoetermeer, 2004, pag. 16-17.

3.6 CONCLUSIE: LEVENSBESCHOUWING HOORT THUIS OP SCHOOL

In het onderwijs lijkt de inter-levensbeschouwelijke dialoog niet te kunnen ontbreken. Leerlingen moeten vanuit een bewust eigen levensbeschouwelijk perspectief om leren gaan met de ander. Hiervoor is het nodig dat in de eerste plaats een eigen levensbeschouwelijke identiteit ontwikkeld wordt en dat er in de tweede plaats kennis wordt genomen van andere levensbeschouwingen. Een neutrale benadering hierbij is onmogelijk en niet gewenst.

De levensbeschouwelijke identiteit van de leerling is in ontwikkeling in het onderwijs. De school dient dan ook de mogelijkheid te creëren voor de leerling om deze identiteit te ontwikkelen. De school is als zodanig dus een plaats van identiteitsontwikkeling voor de leerling. Daarnaast is de school een oefenterrein voor de samenleving. De opgedane vaardigheden en kennis gebruiken de leerlingen in het verdere van hun leven. Levensbeschouwing hoort als zodanig dus thuis op school.

Vanuit de overheid is er een toename te constateren wat betreft de aandacht voor levensbeschouwing in het onderwijs. Dit is in mijn optiek een eerste stap in de goede richting. De reden waarom dit zo is wordt in het volgende hoofdstuk besproken.

H4 HET BELANG VAN DE INTER-LEVENSBESCHOUWELIJKE DIALOOG IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS

4.0 INLEIDING

In de voorgaande hoofdstukken is een verkenning gehouden van de inter-levensbeschouwelijke dialoog in het secundair onderwijs. In dit hoofdstuk wordt beargumenteerd waarom het gezien de huidige samenleving van belang is dat er in het onderwijs een inter-levensbeschouwelijke dialoog plaatsheeft. Er is een dubbel belang te onderscheiden, namelijk een persoonlijk en een maatschappelijk belang. Zowel pedagogisch als maatschappelijk gezien, is de inter-levensbeschouwelijke dialoog van belang.¹⁶⁷ Aan de hand van de drie vormen van dialoog worden deze belangen besproken. In paragraaf 4.4 wordt de vraag gesteld of de inter-levensbeschouwelijke dialoog in al het onderwijs plaats kan vinden.

4.1 VOORWAARDEN VOOR DE DIALOOG

Alvorens te kunnen spreken over het belang van de dialoog is een schets nodig van de voorwaarden waaraan de inter-levensbeschouwelijke dialoog in het secundair onderwijs dient te voldoen. Drie belangrijke spelregels voor de dialoog kunnen worden onderscheiden.¹⁶⁸

In de eerste plaats moet de dialoog gebaseerd zijn op een positieve en constructieve ontmoeting. Voor het onderwijs is dit een grote uitdaging. Leerlingen moeten immers gemotiveerd en gestimuleerd worden om positief te staan ten opzichte van de dialoog. Daarnaast dient de bereidheid om zich te laten vormen bij de leerlingen aanwezig te zijn.

De inter-levensbeschouwelijke dialoog moet daarnaast gehouden worden in een klimaat van vertrouwen en wederzijds respect. De setting voor de dialoog bepaald voor een groot deel of

¹⁶⁷ I. ter Avest, C. Bakker, G. Bertram-Troost, S. Miedema, *Religion and Education in the Dutch Pillarized and Post-Pillarized Educational System: Historical Background and Current Debates*, in R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse, J.P. Willaime (Eds.), *Religion and Education in Europe, Developments, Contexts and Debates, Religious Diversity and Education in Europe [3]*, Waxmann Verlag GmbH: Münster, 2007, pag. 217.

¹⁶⁸ P. Steegman, *Interreligieus leren in het levensbeschouwelijk onderwijs*, in: T.G.I.M. Andree en C. Bakker (red.), *Leren met en van elkaar. Op zoek naar mogelijkheden voor interreligieus leren in opvoeding en onderwijs*, Uitgeverij Boekencentrum: Zoetermeer, 1996, pag. 39.

deze slaagt of niet. Openheid tot de ander kan alleen daar ontstaan waar vertrouwen en respect aanwezig zijn.

Tot slot moet er in de dialoog een plaats zijn voor onderlinge bevestiging en wederzijdse correctie. De dialoog heeft in dit opzicht als doel om de eigen levensbeschouwelijke identiteit sterker te maken, maar ook om deze identiteit te laten corrigeren, of vriendelijker gezegd; te laten bijstellen.

De bovenstaande regels bieden zodoende een voorwaarde om de inter-levensbeschouwelijke dialoog te voeren. Het voeren van de dialoog blijkt geen eenvoudige opdracht. Er is echter veel te zeggen om de dialoog wel te voeren. Dit wordt toegelicht in de volgende twee paragrafen.

4.2 HET PERSOONLIJKE BELANG: BEWUSTWORDING EN ONTWIKKELING

In de eerste plaats is de inter-levensbeschouwelijke dialoog van belang voor het individu zelf. Levensbeschouwing blijkt op individueel niveau vorm te krijgen. De levensbeschouwelijke identiteit blijkt daarnaast geen statisch gegeven, maar dynamisch. Gezien de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling zou een dialoog die bijdraagt aan het ontwikkelen van deze identiteit een plaats moeten krijgen in het secundair onderwijs. De drie vormen van dialoog, zoals Küster deze onderscheidt, stimuleren het individu om bewust bezig te zijn met de eigen levensbeschouwelijke identiteit en deze te ontwikkelen.

In de dialoog van het leven heeft dit tot gevolg dat er contact plaatsvindt met andere levensbeschouwingen. Dit contact is tweeledig. Men laat zien hoe de eigen levensbeschouwing het leven bepaald en men ziet hoe dit bij anderen gebeurt. Door het plaatsvinden van dit contact vindt er een bewustwording plaats van de eigen levensbeschouwing. De levensbeschouwing wordt als het ware geleefd.

In de dialoog van het verstand is dezelfde tweeledigheid waar te nemen. De eigen levensbeschouwing moet verwoord worden en tegelijkertijd wordt er geluisterd naar hoe de ander de levensbeschouwing verwoord. De dialoog van het verstand kan het individu zodoende bewuster maken van de eigen levensbeschouwing doordat deze verwoord wordt. Daarnaast kan deze het individu reflexief maken ten opzichte van de eigen levensbeschouwing doordat de levensbeschouwing van de ander verschilt in bepaalde

aspecten en het individu hier op reflecteert. De levensbeschouwing wordt ter discussie gesteld.

In de dialoog van het hart heeft er een verdieping plaats van de eigen levensbeschouwing. Door kennis te maken met andere spirituele vormen wordt de vraag gesteld wat het unieke is van de eigen spirituele beleving en welke elementen waardevol blijken uit de beleving van de ander. De levensbeschouwing wordt op deze manier beleefd.

Uit het bovenstaande kan geconcludeerd worden dat het persoonlijke belang van de interlevensbeschouwelijke dialoog vooral blijkt uit *bewustwording* en *ontwikkeling* van de eigen levensbeschouwing. Door in contact te komen met andere levensbeschouwingen vindt er een reflexief proces plaats op de eigen levensbeschouwing. Dit wil niet zeggen dat alles uit de andere levensbeschouwing klakkeloos over moet worden genomen in de eigen levensbeschouwing. In plaats daarvan vraagt het een positief kritische blik naar de eigen levensbeschouwing en naar die van de ander. Door elementen over te nemen of te verwerpen ontwikkeld de eigen levensbeschouwing. Door stelling in te nemen tijdens de dialoog groeit de bewustwording van de eigen levensbeschouwing.

Dat het persoonlijk belang ter discussie staat is duidelijk. Vanuit verschillende levensbeschouwingen is er een angst om in contact te treden met andere levensbeschouwingen. Men leeft zodoende in een teruggetrokken bestaan en isoleert zich van de samenleving in dit opzicht. Dat mag natuurlijk, maar in mijn ogen is dit een illusie. De praktijk leert immers dat levensbeschouwingen veranderen en dat ze daarbij elementen van andere levensbeschouwingen overnemen en verwerpen. Een geïsoleerd bestaan is dan ook niet mogelijk. Het persoonlijk belang is geen pleidooi voor een relativisme dat elke levensbeschouwing in essentie gelijkstelt. De mogelijkheid is immers altijd aanwezig om elementen uit de andere levensbeschouwing te verwerpen. Op deze manier wordt de eigen levensbeschouwelijke identiteit niet verworpen, maar juist versterkt doordat er een bewustwording plaatsheeft van deze identiteit.

4.3 HET MAATSCHAPPELIJK BELANG: BEGRIP EN TOLERANTIE

Naast een persoonlijk belang van de inter-levensbeschouwelijke dialoog is er een maatschappelijk belang te onderscheiden. Was bij de eerste vooral het ontwikkelen van de eigen levensbeschouwing van belang, bij het maatschappelijke belang ligt het accent op de omgang met elkaar. In een samenleving waarin het wij-zij denken centraal lijkt te staan, kan de dialoog leiden tot een omkeer van deze polarisatie. Op een dialogische manier met elkaar omgaan is de enige manier om samen te leven in een multi-levensbeschouwelijke samenleving. De inter-levensbeschouwelijke dialoog vraagt op maatschappelijk vlak om begrip en tolerantie. Levensbeschouwing maakt deel uit van de samenleving en is “*één van de manieren waarop burgers hun maatschappelijke aspiraties, visies en idealen uitdrukken.*”¹⁶⁹ Hoewel levensbeschouwing een individueel proces lijkt te zijn, vormen individuen de samenleving. Of het nu gewenst is of niet, er is in de samenleving contact tussen verschillende levensbeschouwingen. Bijkomend verschijnsel is dat de hoeveelheid verschillende levensbeschouwingen lijkt toe te nemen. Daarnaast lijkt er een grotere bewustwording plaats te hebben van de eigen levensbeschouwing. Het contact tussen de levensbeschouwingen kan zich uiten in polarisatie en afstandelijkheid, maar met het oog op de samenleving is het gewenster te streven naar begrip en tolerantie. Dit wil niet zeggen dat alles koek en ei is. In de dialoog worden de verschillen niet bedekt met de mantel der liefde, maar blijven de verschillen staan, ze worden alleen verbonden.¹⁷⁰

De dialoog van het leven biedt wat dat betreft de grootste uitdagingen omdat het nu eenmaal niet altijd gebeurt dat men begrip opbrengt voor de ander of een tolerante houding inneemt. De dialoog van het leven heeft zodoende vaak onbegrip en verharding tot gevolg. Deze vorm van dialoog heeft echter wel de meeste potentie in zich om begrip en tolerantie op te brengen omdat het de dagelijkse levens van mensen betreft. De dialoog van het leven is zodoende een natuurlijke dialoog. Naar mijn mening ligt een gebrek aan kennis en aan communicatie vaak ten grondslag aan het falen van deze dialoog. Gelukkig is het tegendeel ook waar te nemen en zijn er talloze voorbeelden te noemen waarin de dialoog van het leven wel begrip en tolerantie

¹⁶⁹ E. Borgman, *de onlosmakelijke verbondenheid van religie en publiek domein: pleidooi voor een 'omgekeerde doorbraak'*, in: W.B.H.J. van de Donk, A.P. Jonkers, G.J. Kronjee en R.J.J.M. Plum (red.), *Geloven in het publieke domein, verkenningen van een dubbele transformatie*, Amsterdam University Press: Amsterdam 2006, pag. 321.

¹⁷⁰ Zie hiervoor ook: <http://www.nieuwwij.nl> (24 juni 2009)

oplevert. Leerlingen leren op deze manier samenleven met verschillende levensbeschouwingen.

In de dialoog van het verstand heeft er een gesprek over de waarheid plaats. Deze dialoog heeft als gevolg dat men begrip op kan brengen voor elkaar. Al eerder werd gezegd dat de eigen levensbeschouwing verwoord moet worden en tegelijkertijd moet er worden geluisterd naar hoe de ander de levensbeschouwing verwoord. Op maatschappelijk terrein betekent dit dat er empathie en sympathie nodig is voor de ander. Aanvoelen wat de ander zegt en sympathiek hier tegenoverstaan, hebben begrip en tolerantie als gevolg. De eigen visie hoeft hierin dan niet te ontbreken. In de dialoog van het verstand is het toegestaan om de eigen visie te positioneren tegenover die van de ander. Leerlingen leren in deze vorm van dialoog om levensbeschouwing ter discussie te stellen.

De dialoog van het hart, tot slot, geeft een gevoel van samenhang. Door samen te bidden, zingen of mediteren, worden verschillen in levensbeschouwing verbonden. Religieuze festivals, Koninklijke huwelijken en herdenkingsdiensten zijn enkele voorbeelden hiervan. De deelnemers hieraan ervaren een gevoel van samenhang. De ander wordt gerespecteerd doordat de dialoog op een hoger plan getild wordt. Leerlingen leren levensbeschouwingen te beleven in deze vorm van dialoog.

De vaardigheid om de dialoog te voeren moet worden geleerd in het onderwijs. Gezien het maatschappelijk belang kan hier niet omheen gegaan worden. Als Nederland een maatschappij wil zijn waarin iedereen begrepen en getolereerd wordt, dan is het van groot belang dat de mensen die deze maatschappij vormen daarvoor de benodigde vaardigheden hebben opgedaan. De school als oefenterrein voor de samenleving is hiervoor de geschikte plaats.

4.4 KAN DIT IN AL HET ONDERWIJS?

De vraag of de inter-levensbeschouwelijke dialoog in al het secundair onderwijs gevoerd kan worden is een legitieme vraag. Een onverdeeld *ja* is in mijn ogen het enige mogelijke antwoord op deze vraag. De vraag of de inter-levensbeschouwelijke dialoog in al het onderwijs plaats kan vinden is ook geen terechte vraag. In plaats daarvan is te stellen dat de inter-levensbeschouwelijke dialoog in al het onderwijs plaatsvindt. Leerlingen met een

verschillende levensbeschouwing treden in dialoog met elkaar. Dit onderstreept het belang om leerlingen de kennis en vaardigheden aan te reiken om deze dialoog te – leren – voeren. De scholen dienen zich bewust te worden *dat* deze dialoog gevoerd wordt. Alleen vanuit dit bewustzijn is het mogelijk om te kijken *wat* deze dialoog inhoud en *wat* leerlingen hier nog kunnen leren. Voor nu, en voor de toekomst.

De schoolidentiteit bepaalt niet of de inter-levensbeschouwelijke dialoog mogelijk is, wel hoe ze gevoerd wordt. Een christelijke school zal deze dialoog benaderen vanuit een bewust christelijk perspectief terwijl een openbare school een meer verkennende inslag zal toepassen. Juist het vertrekken vanuit een bewuste eigen levensbeschouwelijke identiteit, of die nu vast ligt of open is, schept mogelijkheden voor de inter-levensbeschouwelijke dialoog. Sommige scholen zullen meer moeite moeten doen om de dialoog met andere levensbeschouwingen een plaats te geven, omdat de school zelf een homogene levensbeschouwelijke populatie heeft. Voor deze scholen is er dan ook de uitdaging om de dialoog te zoeken met andere levensbeschouwingen. Ontmoetingsmomenten tussen verschillende scholen lijkt in dit opzicht een vruchtbare gedachte, doordat leerlingen van diverse levensbeschouwingen op deze manier in dialoog kunnen treden met elkaar.

Er zijn mogelijkheden genoeg om de dialoog aan te gaan. Daarnaast zijn er argumenten genoeg om de dialoog aan te gaan. In het tweede deel van deze scriptie zal gekeken worden hoe de dialoog wordt gevoerd en hoe leerlingen staan ten opzichte van deze dialoog.

H5 INLEIDING EMPIRISCH ONDERZOEK¹⁷¹

5.0 INLEIDING

Aansluitend bij de literatuurstudie is een empirisch onderzoek gehouden. Dit onderzoek heeft plaatsgehad onder leerlingen en docenten afkomstig uit het secundair onderwijs in Nederland. In de literatuurstudie is antwoord gegeven op het eerste deel van de hoofdvraag, namelijk wat het belang is van de inter-levensbeschouwelijke dialoog. In het empirisch onderzoek wordt het tweede deel van de hoofdvraag beantwoord. De onderzoeksvraag van dit tweede deel luidt dan ook hoe deze dialoog in het secundair onderwijs vorm krijgt in de praktijk. Om een antwoord te geven op deze vraag, komen twee punten aan de orde. In de eerste plaats is gekeken wat de invloed op de inter-levensbeschouwelijke dialoog is van het type school, zoals dat omschreven is in paragraaf 3.5.1. In de tweede plaats wordt de invloed van het soort levensbeschouwing van de leerlingen, religieus of seculier, op de inter-levensbeschouwelijke dialoog besproken.

Het doel van het empirisch onderzoek is om te kijken hoe de inter-levensbeschouwelijke dialoog plaatsvindt op de onderzochte scholen en hoe leerlingen tegenover de verschillende vormen van inter-levensbeschouwelijke dialoog staan. De vraag naar het belang van de dialoog wordt ook in het empirisch onderzoek weer opgepakt. Aan de leerlingen is gevraagd of ze de in de literatuurstudie genoemde belangen zelf ook als belangen van de dialoog zien. Wat betreft de verschillende manieren van inter-levensbeschouwelijke dialoog is gebruik gemaakt van de indeling van Küster, zoals deze in deel één al is beschreven.

In paragraaf 5.1 wordt een beeld geschetst van de drie onderzochte scholen. De keuze voor de scholen wordt in deze paragraaf ook gemotiveerd. In de daarop volgende paragraaf zijn de begripsbepalingen voor het onderzoek aan te treffen. Hoofdstuk zes bespreekt de hypothesen van het onderzoek. In het zevende hoofdstuk worden de opzet en de uitvoering van het onderzoek besproken. Hoofdstuk acht toont de algemene resultaten van de enquête. Het gemiddelde van alle respondenten wordt in dit hoofdstuk besproken. Daarnaast worden er correlaties benoemd. In hoofdstuk negen worden de drie scholen naast elkaar geplaatst om ze

¹⁷¹ Voor de indeling van het empirisch onderzoek is gebruik gemaakt van: D.B. Baarde en M.P.M. de Goede, *Basisboek Methoden en Technieken. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwantitatief onderzoek*, Wolters-Noordhoff: Groningen – Houten, 2006, pag. 330.

te vergelijken. Hoofdstuk tien bespreekt de reflecties van de docenten op de scholen waar het onderzoek plaats heeft gehad. Het elfde hoofdstuk heeft betrekking op het soort levensbeschouwing van de leerling en de gevolgen hiervan voor de dialoog. In hoofdstuk twaalf worden de conclusies getrokken en worden er handreikingen aangereikt voor verder onderzoek en discussie.

5.1 DE ONDERZOCHE SCHOLEN

De drie onderzochte scholen komen overeen met het in paragraaf 3.5.1 gemaakte onderscheid tussen drie vormen van levensbeschouwelijke schoolidentiteit. Door voor deze drie typen scholen te kiezen wordt een zo breed mogelijk beeld geschetst van de situatie in Nederland. Daarnaast is het hierdoor mogelijk deze verschillende typen scholen met elkaar te vergelijken. De scholen zijn alle drie gevestigd in de stad Veenendaal. Daarnaast zijn het de enige drie scholen voor secundair onderwijs in Veenendaal zelf. Voor het onderzoek is dit laatste van belang, omdat de leerlingen hierdoor een vergelijkbare populatie vormen. Ze zijn immers allen afkomstig uit de regio Veenendaal. Op deze manier kunnen de schooltypen beter vergeleken worden, doordat het verschil in andere factoren die bepalen hoe de dialoog wordt gevoerd, tot een minimum wordt beperkt.

Dat de leerlingen uit de omgeving Veenendaal wellicht anders staan ten opzichte van de dialoog dan leerlingen uit een andere plaats in het land, is geen belemmering. Het onderzoek is immers gebaseerd op het verschil in schooltype en niet in woonplaats. Vanwege de omvang van de onderzochte populatie zijn de uitspraken die gedaan worden in dit onderzoek alleen geldig voor de onderzochte scholen. Voor een algeheel beeld is verder onderzoek vereist.

De drie onderzochte scholen zijn het Rembrandt College Veenendaal, het Ichthus College Veenendaal en het Christelijk Lyceum Veenendaal. Het Rembrandt College is een openbare school met ongeveer 1000 leerlingen. De leerlingenpopulatie is levensbeschouwelijk pluriform samengesteld. Uit het onderzoek blijkt dat deze varieert van leerlingen die in niets geloven, tot joodse leerlingen. Het levensbeschouwelijke onderwijs op het Rembrandt College heeft, voor zover hier sprake van is, plaats in het vak maatschappijleer en enkele andere momenten tijdens de lessen. Er is op het Rembrandt College dus geen apart vak godsdienst of levensbeschouwing.

Het Ichthus College is een protestants christelijke school van rond de 2000 leerlingen. De leerlingen zijn levensbeschouwelijk homogeen. Dat wil zeggen dat, op een enkeling na, de leerlingen zichzelf rekenen tot de protestants christelijke traditie. Op het Ichthus College worden de leerlingen levensbeschouwelijk gevormd tijdens het vak godsdienst. Op het Ichthus College worden de leerlingen tijdens het vak godsdienst ook onderwezen in de protestantse traditie.

Het CLV tenslotte is een protestants christelijke school van rond de 2000 leerlingen. De leerlingen op het CLV zijn levensbeschouwelijk pluriform. Op het CLV zijn zodoende bijvoorbeeld christelijke, maar ook islamitische en humanistische leerlingen aan te treffen. Op het CLV wordt ook het vak godsdienst gegeven. Dit heeft vanwege de samenstelling van de leerlingen wel een andere invulling dan het vak godsdienst op het Ichthus College. Vanwege de levensbeschouwelijke diversiteit wordt op het CLV tijdens het vak godsdienst meer een reflecterende houding van de leerlingen verwacht.

5.2 BEGRIPSBEPALING

In de enquête is gekozen om het begrip levensbeschouwing te definiëren als: *de manier waarop je naar het leven kijkt*. Op deze manier is gepoogd het begrip levensbeschouwing toegankelijk te maken voor de leerlingen. Deze definitie is gekozen in navolging van het al eerder genoemde onderzoek van Bertram-Troost.¹⁷²

Wat betreft de vormen van dialoog is de volgende vertaalslag gemaakt naar de leerlingen. De dialoog van het leven krijgt binnen de scholen concreet plaats op bijvoorbeeld het schoolplein en in de aula. Deze vorm van dialoog heeft dus plaats in een niet georganiseerde setting. De dialoog van het leven is gekarakteriseerd als: *de dialoog buiten de les*. Onder de dialoog van het leven wordt in het onderzoek verstaan: *de dialoog die buiten de les plaatsvindt tussen leerlingen onderling, of met leerkrachten, en die als doel heeft om samen te –leren- leven met de ander*.

¹⁷² G.D. Bertram Troost, *Geloven in het bijzonder onderwijs, Levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van adolescenten in het voortgezet onderwijs*, uitgeverij Boekencentrum: Zoetermeer 2006, pag. 51.

De dialoog van het verstand krijgt een plaats binnen de les. Deze dialoog is gekarakteriseerd als: *de dialoog in de les*. De dialoog van het verstand wordt in het onderzoek als volgt omschreven: *de georganiseerde dialoog tijdens de les, tussen leerlingen onderling of met leerkrachten, waarin levensbeschouwing verstandelijk benaderd wordt en zodoende onderwerp is van discussie*.

De derde vorm van dialoog krijgt plaats in samenkomsten en vieringen van de school. De dialoog van het hart wordt als volgt omschreven: *de dialoog die plaatsvindt in samenkomsten en vieringen tussen leerlingen onderling of met leerkrachten waarin plaats is voor een spirituele ervaring*. Deze dialoog is gekarakteriseerd als: *de dialoog tijdens spirituele momenten*.

Bij deze indeling moet opgemerkt worden dat de verschillende vormen overlap kunnen vertonen. Spirituele momenten kunnen immers ook plaatsvinden tijdens de les, of discussies kunnen plaatsvinden buiten de les. Om voor de leerlingen echter een helder onderscheid te maken tussen de drie vormen van dialoog, is voor deze indeling gekozen. Op deze manier is het voor de respondenten mogelijk om een zo concreet mogelijk voorbeeld in gedachten te nemen, zodat hier vervolgens op gereflecteerd kan worden.

In het onderzoek staat de vraag centraal naar de verhouding die leerlingen hebben ten opzichte van andere levensbeschouwingen. Wat deze andere levensbeschouwingen zijn is niet gedefinieerd in het onderzoek. Dit is een bewuste keuze geweest.

In de eerste plaats gaat het om de vraag hoe leerlingen staan ten opzichte van de ander en niet wie die ander dan precies is. Het onderzoek is erop gericht om te kijken hoe leerlingen staan ten opzichte van de dialoog, niet met wie ze deze dialoog wel of niet aangaan. Het gaat erom dat leerlingen de ander ervaren, niet op welke manier ze dit doen.

In de tweede plaats is de ander altijd individueel bepaald. Als bijvoorbeeld voor een christen de ander een moslim zou zijn, wil dit niet zeggen dat de christen met alle moslims dezelfde manier van dialoog zou voeren. Met wie de dialoog wordt aangegaan is afhankelijk van, en wordt bepaald door, beide dialoogpartners.

Wie de leerlingen in gedachten hebben bij de ander is dus niet relevant voor het onderzoek. Het gaat er immers om dát ze een ander in gedachten hebben, niet wie dit is. Daarnaast is die ander niet prescriptief te definiëren omdat dit afhankelijk is van de subjectieve beleving van de dialoogpartners. Een objectieve ander bestaat niet.

Wat betreft de visie op levensbeschouwing is er een onderscheid gemaakt in een brede en smalle opvatting hiervan. In de literatuurstudie is dit aspect al behandeld. Een smalle opvatting houdt in dat de levensbeschouwing specifiek gedefinieerd wordt, een voorbeeld hiervan is soennitisch. Een brede opvatting wil zeggen dat de levensbeschouwing algemeen gedefinieerd wordt, een voorbeeld hiervan is het christendom.

H6 HYPOTHESEN

6.0 INLEIDING

Het onderzoek heeft plaatsgevonden op drie scholen. In dit hoofdstuk worden de te verwachten resultaten per school besproken. In eerste instantie komt het Rembrandt College ter sprake, vervolgens het Ichthus College en tot slot het CLV.

Voor de dialoog worden twee factoren als stimulerend verwacht. In de eerste plaats is dit de aanwezigheid van een levensbeschouwelijk pluriforme samenstelling van de leerlingen. Gemengde scholen worden gezien als scholen waar de dialoog het meest vruchtbaar plaats kan vinden.¹⁷³ Dit blijkt uit onderzoek van het *Nicis institute* naar de interculturele dialoog. Op een cultureel gemende school heeft deze dialoog de meeste potentie. Deze lijn is door te trekken naar de inter-levensbeschouwelijke dialoog. Een school met een levensbeschouwelijk diverse populatie heeft de meeste potentie voor de dialoog. In dit opzicht zijn de verwachtingen voor het Rembrandt College en het CLV dan ook hoger dan die voor het Ichthus College.

Aan de andere kant is er echter ook een bewustwording nodig van de levensbeschouwing, voordat er oog is voor de dialoog. Leerlingen moeten in die zin gestimuleerd worden tot het voeren van de dialoog. Door middel van het vak godsdienst of levensbeschouwing worden leerlingen gestimuleerd na te denken over hun levensbeschouwing. Zonder een bewustzijn van de levensbeschouwing zal de dialoog niet snel gevoerd worden, omdat leerlingen zich niet bewust zijn van de verschillen. De tweede factor is dan ook de aanwezigheid van levensbeschouwelijke vorming op school. In dit opzicht scoort het Rembrandt College laag doordat levensbeschouwing een marginale rol speelt op de school en in het onderwijs. Het Ichthus College en het CLV daarentegen hebben hier meer potentieel, doordat op deze scholen in het curriculum bewust aandacht besteed wordt aan de levensbeschouwing van de leerlingen.

¹⁷³ *Dialoog op school. Investeren in een pluriforme samenleving*, uitgave Nicis Institute, Den Haag, <http://www.nicis.nl/kenniscentrum/binaries/webwinkel/bulk/pdfs/dialoog-op-school.pdf> (24 juni 2009), pag. 15

6.1 HET REMBRANDT COLLEGE VEENENDAAL

Omdat het Rembrandt College een openbare school is, is de verwachting dat de dialoog op deze school een minimale rol speelt. Levensbeschouwelijk onderwijs speelt immers geen grote rol in het curriculum van de school. Daarnaast proberen openbare scholen vaak een ‘neutrale’ houding in te nemen ten opzichte van levensbeschouwing. Hierdoor wordt de interlevensbeschouwelijke dialoog eerder vermeden dan gestimuleerd. Verwacht wordt dat de dialoog dan ook geen grote rol speelt in het leven van de onderzochte leerlingen.

Wat betreft de houding van de leerlingen wordt een positieve houding verwacht ten opzichte van de dialoog. Doordat de leerlingen op het Rembrandt College op school niet opgroeien met één levensbeschouwing, wordt verwacht dat ze open staan voor het voeren van de interlevensbeschouwelijke dialoog en hier het belang van inzien.

6.2 HET ICHTHUS COLLEGE VEENENDAAL

Op het Ichthus College is een levensbeschouwelijk homogene populatie aan te treffen. Verwacht wordt dat de interlevensbeschouwelijke dialoog dan ook marginaal plaatsvindt. Er moet immers een ander zijn om mee in dialoog te treden. De dialoog wordt door de samenstelling van de leerlingenpopulatie dan ook niet gestimuleerd.

Er wordt een redelijk open houding tot het voeren van de dialoog verwacht van de leerlingen op het Ichthus College. Op school komen ze weliswaar niet in aanraking met andere levensbeschouwingen. Maar doordat er voor levensbeschouwing als zodanig echter wel ruimte is op de school, is de verwachting dat de leerlingen wel het belang inzien van de dialoog.

Er moet hier nog opgemerkt worden dat de mate waarin de dialoog voorkomt en waarin leerlingen hiervoor openstaan, afhankelijk is van de definitie van ‘de ander’, van degene met een andere levensbeschouwing. In het eerste deel van deze scriptie kwam al naar voren dat levensbeschouwing in essentie individueel bepaald is. In die zin is de leerlingen populatie ook nooit levensbeschouwelijk homogeen samengesteld. Het is dus mogelijk dat de leerlingen van het Ichthus College zichzelf niet als een sterk homogene leerlingenpopulatie zien.

6.3 HET CHRISTELIJK LYCEUM VEENENDAAL

Het CLV verenigt beide stimulerende factoren om de dialoog te voeren. De verwachting is dan ook dat de dialoog veelvuldig plaatsvindt, doordat leerlingen van verschillende levensbeschouwingen met elkaar op school zitten. In de praktijk zijn er zodoende mogelijkheden genoeg om de dialoog te beoefenen. Er is daarnaast op de school aandacht voor de levensbeschouwing van de leerlingen door de aanwezigheid van het vak godsdienst. Net als op het Ichthus College, worden de leerlingen op het CLV levensbeschouwelijk gevormd tijdens het vak godsdienst.

Bij de leerlingen op het CLV is daarnaast de verwachting dat ze een open houding hebben ten opzichte van de dialoog. Doordat leerlingen de dialoog leren voeren, wordt verwacht dat ze hier affiniteit mee vertonen doordat ze het belang hiervan inzien.

H7 OPZET EN UITVOERING VAN HET ONDERZOEK

7.0 INLEIDING

In deze paragraaf worden de opzet en uitvoering van het onderzoek besproken. In eerste instantie komt de methodische karakterisering aan bod. Vervolgens wordt de onderzochte populatie besproken. In de derde alinea komt het onderzoeksinstrument ter sprake. De verwerking en preparatie van de gegevens worden besproken in de vierde alinea. In de laatste alinea worden de beschrijving en de verantwoording van de analysebeslissingen besproken.

Het onderzoek is zowel praktisch als theoretisch relevant. In de literatuurstudie kwam de theoretische relevantie naar voren, doordat het belang van de inter-levensbeschouwelijke dialoog aangetoond is. De praktische relevantie blijkt uit het gehouden empirisch onderzoek. Hierin wordt immers de manier onderzocht waarop de inter-levensbeschouwelijk dialoog vorm krijgt volgens het model dat in de literatuurstudie is uitgewerkt.

7.1 METHODISCHE KARAKTERISERING

Er is bewust gekozen voor een kwantitatieve insteek van het onderzoek. De intentie van het onderzoek is om cijfermatig inzicht te geven in de situatie waarop de inter-levensbeschouwelijke dialoog plaatsvindt. Het onderzoek heeft dan ook als doel om de verhoudingen tussen de verschillende scholen aan te geven, om hier vervolgens conclusies aan te verbinden. Daarnaast is de doelgroep dermate groot dat een kwalitatief onderzoek slechts een minimale representatie van de doelgroep zou vertegenwoordigen.

De uitspraken die gedaan worden, zijn door de omvang van de populatie niet representatief voor de gehele populatie leerlingen in het voortgezet onderwijs in Nederland. Ze zijn dan ook alleen van toepassing op de populatie van de onderzochte scholen.

Aan het onderzoek is een kwalitatief aspect toegevoegd, door de leerkrachten te vragen om te reflecteren op de uitslag van de enquêtes. Uit het kwantitatief onderzoek komen een aantal vragen naar voren. Het kwalitatief onderzoek geeft antwoord op het hoe en waarom van deze vragen. Door een kwalitatief aspect toe te voegen aan het kwantitatieve onderzoek worden

dus een aantal vragen beantwoord, die met het kwantitatieve onderzoek alleen niet beantwoord kunnen worden.

7.2 POPULATIE EN STEEKPROEF

De onderzochte eenheden in het empirisch onderzoek zijn scholieren in het secundair onderwijs. De argumentatie om te kiezen voor vierde klassen is dat de leerlingen naarmate ze langer op school zitten meer stof hebben om op te reflecteren. Het onderzoek is verdeeld over havo en vwo leerlingen, zodat er een breed beeld gevormd wordt. Oorspronkelijk was het de bedoeling om ook de vmbo klassen op te nemen in het onderzoek, vandaar dat het onderzoek gehouden is in de vierde klas. Dit is immers voor vmbo leerlingen de laatste klas voor ze de middelbare school verlaten. Om twee redenen is hier echter vanaf gezien. In de eerste plaats was het praktisch gezien niet mogelijk om 4 vmbo leerlingen te enquêteren, omdat ze niet meer op school aanwezig waren in verband met examens. De tijd waarin het onderzoek gehouden is, liet het betrekken van vmbo leerlingen in het onderzoek dus niet toe. In de tweede plaats is het vmbo dermate verschillend van het vwo en de havo dat er een aparte onderzoeksopzet nodig is. Met dit laatste argument sluit ik me aan bij het onderzoek van Bertram-Troost naar levensbeschouwing in het secundair onderwijs.¹⁷⁴

Er is voor het onderzoek gebruik gemaakt van een selecte steekproef. In eerste instantie is hier voor gekozen omdat de opzet van het onderzoek vroeg om drie verschillende scholen. Om de verschillen te laten zien tussen de drie typen scholen is het nodig om andere factoren zoveel mogelijk buiten te sluiten. Daarom bevinden de scholen zich in één plaats. Factoren als sociaal milieu en welvaartsniveau worden zodoende geminimaliseerd. Veenendaal kent daarnaast slechts drie scholen voor voortgezet onderwijs. Dit komt de betrouwbaarheid van het onderzoek ten goede, doordat alle leerlingen uit de regio vertegenwoordigd zijn in het onderzoek. Het tweede argument om te kiezen voor een selecte steekproef, is vanuit het praktische oogpunt. Door scholen te selecteren in een beperkte regio hoeft niet het hele land doorgereisd te worden.

¹⁷⁴ G.D. Bertram Troost, *Geloven in het bijzonder onderwijs, Levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van adolescenten in het voortgezet onderwijs*, uitgeverij Boekencentrum: Zoetermeer 2006, pag. 104.

7.3 BESCHRIJVING EN VERANTWOORDING VAN HET ONDERZOEKSINSTRUMENT

In deze paragraaf wordt het onderzoeksinstrument besproken. In het onderzoek is gekozen voor een schriftelijke enquête en een reflectie van de docenten op de uitslagen van deze enquête. In de eerste plaats wordt de keuze voor een enquête toegelicht. Vervolgens wordt de enquête besproken. Tot slot wordt de reflectie van de docenten toegelicht.

Doordat alle leerlingen de enquête hebben ingevuld, is de non-respons nul procent. Dit komt de betrouwbaarheid van het onderzoek zeer ten goede. Hierdoor hebben zowel respondenten die graag hun mening kwijt willen over het onderwerp, als respondenten die dit minder graag willen, hun mening gegeven. Daarnaast zijn alle enquêtes ingevuld onder dezelfde omstandigheden, namelijk in de eigen schoolklas. Doordat de enquêtes in een vertrouwde en veilige omgeving zijn ingevuld, komt ook dit de betrouwbaarheid ten goede.

7.3.1 TOELICHTING OP DE ENQUÊTE

De enquête is groepsgewijs afgenomen. Het voordeel hiervan is dat binnen een kort tijdsbestek een grote groep respondenten bereikt kan worden. De enquête bestaat voornamelijk uit gesloten vragen. De argumentatie hiervoor is de omvang van de groep respondenten. Door voor deze benadering te kiezen zijn de enquêtes sneller te verwerken. De leerlingen konden bij de gesloten vragen aangeven op een schaal van één tot vijf in welke mate ze instemden met de gegeven stelling, waarbij één stond voor volledig oneens en vijf voor volledig mee eens. Als de leerlingen het gedeeltelijk met de stelling eens en gedeeltelijk met de stelling oneens waren, konden ze optie drie invullen. Antwoord twee en vier konden de leerlingen aankruisen als ze het met de stelling respectievelijk oneens of eens waren.

Voorafgaand aan de vragen is een korte inleiding gegeven op de enquête. Hierin is het begrip levensbeschouwing uitgelegd en toegelicht, daarnaast is er een voorbeeldvraag weergegeven. Het doel hiervan is dat de leerlingen weten wat het begrip levensbeschouwing inhoudt en dat de leerlingen begrijpen hoe ze de enquête in moeten vullen. In de inleiding is daarnaast nadrukkelijk aangegeven dat het van belang is dat de respondenten alle vragen invullen.

Het begrip dialoog komt niet in de enquête naar voren. Dit is bewust gedaan omdat het begrip dialoog teveel zou veronderstellen bij de leerlingen. In plaats van het begrip dialoog is gekozen voor de term *omgang met verschil in levensbeschouwing*. Het onderzoek is er immers op gericht te kijken of de dialoog plaatsvindt op school. Door de gebruikte term te hanteren, kunnen de leerlingen zelf aangeven of deze omgang zich op een dialogische wijze afspeelt of niet. De enquête is aan te treffen in de bijlagen.

7.3.2 INDELING VAN DE ENQUÊTE

De enquête bestaat uit vier delen. In het eerste deel is gevraagd naar de persoonlijke informatie van de leerlingen. De eerste vijf vragen hebben betrekking op de biografische gegevens van de respondenten. De zesde vraag heeft als doel om te achterhalen tot welke levensbeschouwing een leerling zichzelf rekent. Bij deze vraag is een toelichting gegeven om duidelijk te maken dat hier niet het antwoord ‘geen’ ingevuld kan worden. Iedereen heeft immers een levensbeschouwing. Bij de zevende vraag is gevraagd met welke levensbeschouwingen de leerlingen het meest in aanraking komen. Het doel van deze vraag is om te kijken hoe leerlingen levensbeschouwing definiëren. Met andere woorden; hanteren leerlingen een smalle of een brede opvatting van levensbeschouwing. Welke levensbeschouwingen leerlingen opschreven is hier in eerste instantie niet van belang. In plaats daarvan gaat het om de formulering van die levensbeschouwingen. De volgende twee vragen hebben betrekking op de sfeer op school en de omgang tussen mensen op school. De daarop volgende vijf vragen gaan over de levensbeschouwing van de leerling. Gevraagd is of levensbeschouwing iets persoonlijks is en of de respondent bewust bezig is met zijn of haar levensbeschouwing. Daarnaast is gevraagd of bidden belangrijk is, of de leerling gelooft in een hogere macht of God en of de levensbeschouwing bepaalt wie de leerling is.

De drie volgende delen van de enquête hebben betrekking op respectievelijk de dialoog van het leven, de dialoog van het verstand en de dialoog van het hart. Deze drie delen bestaan uit dezelfde vragen, aangepast aan de vorm van dialoog waar ze betrekking op hebben. Op deze manier wordt een eenduidig beeld gevormd van de drie vormen van dialoog en zijn ze als zodanig ook met elkaar te vergelijken.

De eerste vier vragen hebben betrekking op de wijze waarop de dialoog plaatsvindt op school. In de eerste plaats is de vraag gesteld hoe vaak de desbetreffende vorm van dialoog voorkomt op school in de beleving van de leerling. Er is zodoende gevraagd naar de ervaring van de leerling. Het is te verwachten dat bij deze vraag afwijkende antwoorden worden gegeven. Het gaat immers om de subjectieve beleving van de leerling. De tweede vraag is of leerlingen vinden dat ze voldoende leren om de desbetreffende vorm van dialoog te kunnen voeren. De derde vraag is of levensbeschouwing een belangrijke rol speelt in de drie verschillende situaties waarin de dialoog plaatsvindt. De laatste vraag met betrekking tot het plaatsvinden van de dialoog, is of het verschil in levensbeschouwing een negatieve invloed heeft op de desbetreffende vorm van dialoog.

De vijfde tot en met de negende vraag in de delen over de dialoog, hebben betrekking op het standpunt van de leerling ten opzichte van de verschillende vormen van dialoog. De eerste vraag hiervan gaat over het belang voor de respondent van de begripsontwikkeling door de dialoog. Met andere woorden; leren de leerlingen mensen met een andere levensbeschouwing beter begrijpen door het voeren van de dialoog. Het sociale belang van de interlevensbeschouwelijke dialoog komt in deze vraag naar voren. De tweede en derde vraag hebben betrekking op de invloed van de dialoog op de levensbeschouwing van de leerling. De eerste vraag is gericht op de levensbeschouwelijke verandering, de tweede op de versterking. Deze twee vragen hangen samen met de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van de leerling. Er wordt immers onderzocht of de levensbeschouwelijke identiteit versterkt of verandert door het voeren van de dialoog. De vierde vraag heeft weer betrekking op het sociale belang, hier ligt de focus niet op de school, maar op de maatschappij. De laatste vraag gaat over het persoonlijk belang van de dialoog in de zin dat de respondent aan kan geven in hoeverre hij of zij openstaat om de dialoog te voeren.

7.3.3 REFLECTIE DOCENTEN

Naar aanleiding van de uitslagen van de enquête is aan de docenten gevraagd om hier een korte reflectie op te geven. Per school is één docent die lesgeeft aan de onderzochte klassen gevraagd op de uitslag te reflecteren. Aan de docenten is een aantal opvallende en niet verwachte uitslagen uit de enquête voorgelegd. De leerkrachten worden gezien als reflecterende professionals. Zij staan in het dagelijks leven constant in contact met de leerlingen, hierdoor hebben ze een algeheel beeld van de leerlingen. Vanuit hun

professionaliteit als docent kunnen ze op dit beeld reflecteren en zodoende de vragen beantwoorden.

7.4 VERWERKING EN PREPARATIE VAN DE GEGEVENS

De enquêtes zijn verwerkt met het programma Microsoft Office Excel. De enquêtes zijn eerst geselecteerd op bruikbaarheid. Bij deze selectie is gelet op de volledigheid van de enquête en de juistheid van invullen. Bij onjuist ingevulde enquêtes zijn de gegeven antwoorden niet eenduidig. In enkele gevallen zijn onvolledig ingevulde enquêtes wel meegenomen in het verwerken van de gegevens, om zo toch op een gemiddelde van 20 leerlingen te komen. Ook zijn er enkele enquête meegenomen waarin een open vraag niet was beantwoord. Het argument dat deze vraag niet is beantwoord is niet te achterhalen. Er kan echter vanuit gegaan worden dat de respondent de vraag niet wil of kon beantwoorden en deze daarom open heeft gelaten. Daarnaast zijn er enkele enquêtes verwijderd waarbij wel alle vragen ingevuld zijn, maar waar de manier van invullen zodanig was dat de uitslag als corrupt gezien kan worden. Bij deze enquêtes waren constant dezelfde antwoorden gegeven op de gesloten vragen.

Uit de enquêtes die na de selectie overbleven, is een willekeurige steekproef genomen om zo per klas tot een aantal van 20 enquêtes te komen. In een enkel geval was dit niet mogelijk doordat het totale aantal leerlingen in de klas lager was dan, of gelijk was aan 20. In dat geval zijn alle enquêtes meegenomen.

De respondenten hebben een respondentnummer gekregen. De nummering van de opgenomen respondenten is als volgt:

	Rembrandt College	CLV	Ichthus College
vwo	1-17	70-89	160-179
havo	20-39	100-119	190-209

Dat de nummering enigszins inconsistent is, heeft te maken met het eerder besproken ontbreken van de vmbo leerlingen.

De gegevens zijn per klas en per school ingevoerd. Vervolgens zijn de klassen gecombineerd om zo een volledig overzicht van de respondenten per school te krijgen. In de bijlagen is de tabel te vinden waarin alle gegevens van de respondenten weergegeven zijn.

Van de gegevens zijn de absolute gemiddelden uitgerekend. Dit is statistisch gezien toegestaan, omdat de uitspraken alleen geldig zijn over de onderzochte populatie. De gemiddelde gegevens zijn vervolgens met elkaar vergeleken.

7.5 BESCHRIJVING EN VERANTWOORDING VAN DE ANALYSEBESLISSINGEN

Omdat de uitslag van de enquêtes niet gelden voor de gehele populatie, kunnen de absolute gegevens met elkaar vergeleken worden. De uitspraken die gedaan worden aan de hand van de analyse zijn alleen geldig voor de onderzochte populatie. Wel geven ze een indicatie van de situatie zoals deze is in Nederland.

Wat betreft de vraag met welke levensbeschouwing leerlingen het meest in aanraking komen, is hier een cijfer aan gegeven. De schaal varieert van één tot drie, waarbij het getal één staat voor een brede opvatting van levensbeschouwing en het getal drie voor een smalle. Het getal twee staat voor een opvatting die hier tussenin valt. Deze cijfers zijn opgenomen in de bijlage, maar zijn slechts ter indicatie. Om een volledig beeld te hebben van de gegeven antwoorden is het noodzakelijk de losse antwoorden naast elkaar te leggen. Een levensbeschouwing als atheïsme is immers erg moeilijk specifiek te definiëren. Om deze reden zijn de toegekende cijfers niet bij elkaar opgeteld, maar is in plaats daarvan een omschrijving gegeven van de manier waarop levensbeschouwing wordt gedefinieerd door de leerlingen. Daarnaast zijn de levensbeschouwingen die de leerlingen noemen ook niet weergegeven. De reden hiervoor is dat deze subjectief bepaald zijn en zodoende niet in categorieën kunnen worden ingedeeld.

In eerste instantie zijn alle uitslagen van de drie scholen bij elkaar gevoegd, om zo de algehele situatie weer te geven. Vervolgens is onderzocht of er correlaties aanwezig zijn. Er wordt gesproken van een verband als er een correlatie is van 0.40 of groter. Voor de correlaties is gebruik gemaakt van de Pearsons-productmomentcorrelatiecoëfficiënt. In een enkel geval wordt een kleinere correlatie ook gezien als een verband. Hierop volgend zijn de uitslagen van de drie scholen met elkaar vergeleken, om zo te kijken waar deze verschillen ten opzichte van elkaar. De docenten van de leerlingen hebben op de uitslagen gereflecteerd. Deze reflecties

zijn meegenomen in de analyse. Daarnaast is er ook gekeken naar het verschil met betrekking tot de inter-levensbeschouwelijke dialoog, tussen leerlingen met een seculiere en leerlingen met een religieuze levensbeschouwing. Veel factoren die aan het verschil in school toegewezen kunnen worden, hangen immers samen met het verschil in levensbeschouwing. In hoofdstuk 12 zijn tenslotte de conclusies getrokken en worden aanleidingen gegeven voor discussie en verder onderzoek.

H8 RESULTATEN: DE ALGEHELE SITUATIE

8.0 INLEIDING

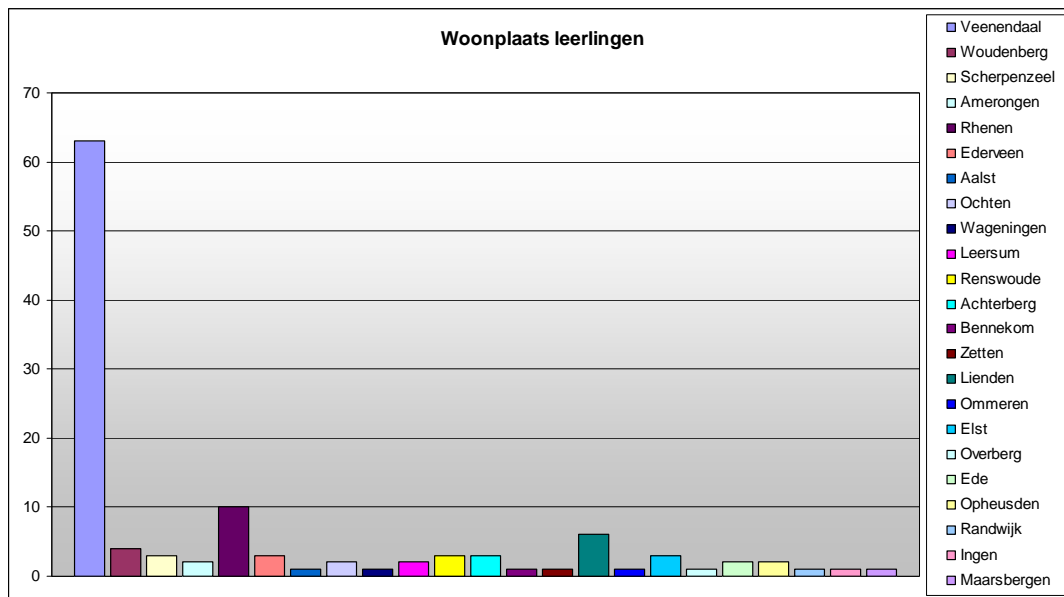
De uitslagen van alle enquêtes worden in dit hoofdstuk besproken. Het doel hiervan is om inzicht te verschaffen in de manier waarop de onderzochte leerlingen over het algemeen staan ten opzichte van de inter-levensbeschouwelijk dialoog en hoe deze plaatsvindt op de onderzochte scholen. In totaal zijn er 117 enquêtes meegenomen in de analyse. Voor elke klas zijn dit 20 enquêtes, met uitzondering van één klas waarin het leerlingenaantal 17 leerlingen bedroeg. Een overzicht van alle antwoorden op de enquêtes is te vinden in bijlage twee. Er is gekeken naar correlaties tussen de gegeven antwoorden. Dit is gedaan op twee manieren. In de eerste plaats is gekeken naar correlaties tussen dezelfde vragen met betrekking tot de verschillende vormen van dialoog. In de tweede plaats is gekeken naar correlaties tussen vragen waartussen een verband te verwachten viel.

In dit hoofdstuk wordt eerst de algemene informatie van de respondenten besproken. Het doel hiervan is om een beeld te schetsen van de respondenten. Vervolgens wordt gekeken naar het plaatsvinden van de dialoog. In de derde paragraaf wordt de positie van de leerlingen ten opzichte van de dialoog besproken.

8.1 ALGEMENE INFORMATIE

Van de geënquêteerde leerlingen zijn er 60 afkomstig uit een 4 havo klas, de overige 57 leerlingen komen uit een 4 vwo klas. 62 leerlingen zijn man en 55 zijn er vrouw. De verdelingen tussen mannen en vrouwen onder de respondenten is dus bijna evenredig. Op het moment van enquêteren hebben twee leerlingen de leeftijd van 14 jaar, 38 zijn er 15 jaar oud, 55 hebben de leeftijd van 16 jaar en er zijn 22 leerlingen 17 jaar oud. De leerlingen zijn afkomstig uit Veenendaal en omstreken. In grafiek 1 zijn de leerlingen ingedeeld aan de hand van hun woonplaats.

Grafiek 1



De belangrijkste argumentatie om voor een bepaalde school te kiezen is divers. De meeste leerlingen, namelijk 31, kiezen vanwege hun vrienden voor een bepaalde school. 22 en 21 leerlingen kiezen voor een bepaalde school van vanwege respectievelijk de plaats van de school en levensbeschouwing. Slechts zes leerlingen zien de rol van hun ouders als doorslaggevend om voor een bepaalde school te kiezen. Tot slot zijn er 27 leerlingen die om een andere reden voor de school gekozen hebben. Vaak heeft dit te maken met de gezelligheid of de goede naamsbekendheid van de school. Tien leerlingen geven meerdere argumenten aan waarom ze voor een bepaalde school gekozen hebben en ontbreken om die reden in dit overzicht.

Op de vraag tot welke levensbeschouwing de leerlingen behoren worden diverse antwoorden gegeven. Een overzicht hiervan wordt niet gegeven, in de literatuurstudie is al betoogd dat het niet verantwoord is om mensen die zichzelf tot dezelfde levensbeschouwing rekenen, onder één noemer samen te vatten. Daar is immers verder onderzoek voor nodig doordat de levensbeschouwingen, ondanks de overeenkomst in naam, zeer divers blijken te zijn. Opvallend is dat veel leerlingen, namelijk 27, aangeven in 'niets' te geloven, maar dat betrekkelijk weinig leerlingen zichzelf omschrijven als atheïst, drie leerlingen, of humanist, één leerling. Daarnaast zijn er relatief veel leerlingen, namelijk 13, die aangeven in 'iets' te geloven. De overige leerlingen rekenen zichzelf tot één van de bekende levensbeschouwingen.

De vraag met welke twee andere levensbeschouwingen de leerlingen het meest in aanraking komen heeft als doel om een indicatie te geven van de manier waarop leerlingen levensbeschouwingen definiëren. De opvatting van levensbeschouwing door leerlingen is over het algemeen een brede opvatting. Op de vraag met welke levensbeschouwingen ze het meest in aanraking komen, wordt vaak als antwoord gegeven dat dit bijvoorbeeld het christendom, de islam of atheïsme is. Een omschrijving als bijvoorbeeld christelijk gereformeerd, komt veel minder voor. Daarnaast kan geconcludeerd worden dat er door de leerlingen vaker religieuze levensbeschouwingen genoemd worden dan seculiere levensbeschouwingen.

De sfeer op school wordt over het algemeen als goed ervaren. De leerlingen scoren hier een 3.90 gemiddeld. De sfeer op school lijkt een positief verband te vertonen met de mate waarin mensen respectvol met elkaar omgaan op school. Er is een correlatie van 0.39 waar te nemen tussen de deze twee variabelen. De sfeer is blijkbaar deels afhankelijk van de mate waarin er een respectvolle omgang is aan te treffen op school. De respectvolle omgang tussen mensen op school scoort gemiddeld lager dan de sfeer. Leerlingen scoren hier een score die licht positief is, namelijk 3.41.

In de ogen van de leerlingen is levensbeschouwing iets persoonlijks. De gemiddelde score is 4.01. Deze waarneming komt overeen met de in het eerste deel besproken theorie, dat levensbeschouwing voor de moderne mens in essentie inderdaad individueel bepaald is. De geënquêteerde leerlingen blijken daarnaast niet heel erg bewust bezig te zijn met hun levensbeschouwing. Gemiddeld scoren ze hier een 3.30. Levensbeschouwing blijkt voor de leerlingen in die zin dan ook geen grote prioriteit te hebben in het leven. Wel is er een verband aanwezig tussen het bewust bezig zijn met de levensbeschouwing en de mate waarin bidden en/of mediteren van belang is in het leven van de leerling. Deze twee variabelen hebben een correlatie van 0.56. Blijkbaar is bidden en/of mediteren in de ogen van de leerlingen een belangrijke manier om bewust bezig te zijn met de levensbeschouwing. Hiernaast spelen ongetwijfeld andere processen een rol waarin het bewust bezig zijn met de levensbeschouwingen tot uiting komt.

Bidden en/of mediteren blijkt in het leven van de leerlingen niet van groot belang te zijn. De gemiddelde score hierop is licht negatief, de leerlingen scoren een 2.74. Dit is opvallend gezien het in het eerste deel besproken onderzoek, waaruit blijkt dat steeds meer jongeren

bidden. De vraag is hier bewust niet gesteld naar hoe vaak leerlingen dit doen. In plaats daarvan is de vraag gesteld naar het belang hiervan. Hoewel leerlingen wellicht regelmatig bidden, is dit blijkbaar niet van groot belang voor ze.

Het geloof in een hogere macht of God hangt nauw samen met het belang van gebed en meditatie. Er is een correlatie van 0.75 waar te nemen tussen deze twee variabelen. Daarnaast lijkt er ook een verband aanwezig tussen de mate waarin leerlingen bewust bezig zijn met hun levensbeschouwing en het geloof in een hogere macht of God. Tussen de laatste twee variabelen is een correlatie waar te nemen van 0.42. Leerlingen met een religieuze levensbeschouwing blijken zodoende ook meer bewust bezig met hun levensbeschouwing, dan leerlingen met een seculiere levensbeschouwing. Gemiddeld scoren de leerlingen een 3.65 op de vraag of ze in een hogere macht of God geloven.

Levensbeschouwing blijkt niet van grote betekenis te zijn voor de identiteit van de respondenten. Als gevraagd wordt naar de mate waarin de levensbeschouwing bepalend is voor wie ze zijn, wordt hier gemiddeld een 3.16 gescoord. Levensbeschouwing is als zodanig niet onbelangrijk voor de identiteit van de leerlingen, maar blijkbaar zijn er andere factoren van groter belang voor deze identiteit. Er is een positief verband waar te nemen tussen de mate waarin levensbeschouwing de identiteit van de leerling bepaalt en de mate waarin het voeren van de dialoog ervoor zorgt dat leerlingen beter weten waar ze levensbeschouwelijk gezien voor staan. Wat betreft de dialoog van het leven is hier een correlatie waar te nemen van 0.49. De correlatie met betrekking tot de dialoog van het verstand is 0.43. De dialoog van het hart vertoont een minder positief verband, namelijk 0.29. Deze vragen hebben beide met de identiteit van de leerling te maken. Leerlingen die levensbeschouwing als een belangrijk onderdeel van hun identiteit zien, ervaren het voeren van de dialoog als een versterking van deze identiteit.

8.2 HET PLAATSVINDEN VAN DE DIALOOG

In de nu volgende twee paragrafen wordt telkens een vraag besproken die van toepassing is op de drie vormen van dialoog. De besproken vraag heeft dus betrekking op respectievelijk de dialoog van het leven, van het verstand en van het hart. Zoals al bleek uit de indeling van de enquête zijn steeds drie dezelfde vragen gesteld met betrekking tot deze vormen van dialoog. In de analyse zijn deze vragen gebundeld en vervolgens geanalyseerd.

Wat betreft de frequentie van het zich voordoen van de inter-levensbeschouwelijke dialoog, geven de leerlingen zeer uiteenlopende antwoorden. Dit is opvallend omdat de leerlingen zich in hetzelfde lesjaar bevinden en in principe de uitslag dus naar verwachting niet teveel zal variëren. Wat echter meespeelt, is de perceptie van de leerling van de ander. Sommige leerlingen zien in de ander diegene die marginaal verschilt, andere leerlingen zien in de ander diegene die een totaal andere levensbeschouwing aanhangt. Zo geeft een aantal leerlingen op het Ichthus College bijvoorbeeld aan, dat ze elke dag de dialoog van het hart voeren tijdens de dagopening. Andere leerlingen uit dezelfde klas geven aan dat ze de dialoog van het hart significant minder vaak voeren. Dit komt doordat ze de dagopening niet ervaren als een vorm van inter-levensbeschouwelijke dialoog, waar de andere leerlingen dit wel doen.

Uit de antwoorden blijkt dat op alle scholen er leerlingen zijn die de genoemde vormen van dialoog ervaren. De dialoog van het leven komt daarbij het meest aan bod, gevolgd door de dialoog van het verstand. Een beduidend kleiner aantal leerlingen ervaart de dialoog van het hart. Er is geen logisch verband aan te treffen tussen frequentie waarop leerlingen de verschillende vormen van dialoog ervaren. Voor leerlingen die een vorm van dialoog vaak ervaren, is dat met een andere vorm van dialoog dus niet per definitie ook zo.

De scores voor het hebben van voldoende kennis om de dialoog te voeren, zijn licht positief voor de dialoog van het leven en de dialoog van het verstand. De leerlingen geven aan dat ze net voldoende leren omgaan met andere levensbeschouwingen, de gemiddelde score is een 3.53. De leerlingen vinden daarnaast dat ze net voldoende kennis hebben van andere levensbeschouwingen, de gemiddelde score voor de dialoog van het verstand is 3.61. Wat betreft de dialoog van het hart vinden de leerlingen dat ze op school niet leren om een spiritueel moment te hebben met mensen met een andere levensbeschouwing, de score is hier 2.23. Er is geen verband aanwezig tussen de mate waarin leerlingen vinden dat ze voldoende kennis opdoen om de verschillende vormen van dialoog te voeren.

Voor de leerlingen is het op en rond school niet van groot belang welke levensbeschouwing iemand heeft. Buiten de les is de gemiddelde score 2.97. Leerlingen staan hier dus neutraal tegenover. In de les is de levensbeschouwing zelfs nog minder belangrijk, de score is daar met 2.44 licht negatief. Tijdens spirituele momenten is de levensbeschouwing iets meer van belang, de score is daar 3.22. De correlatie tussen de dialoog van het leven en die van het

verstand is 0.41. De ander vormen van dialoog vertonen geen duidelijk positief verband. Leerlingen die het van belang vinden welke levensbeschouwing iemand heeft in de dialoog van het leven, vinden dit ook voor de dialoog van het verstand. De dialoog van het hart valt hier buiten.

De leerlingen geven aan dat het verschil in levensbeschouwing geen doorslaggevende rol heeft in het ontstaan van meningsverschillen. In en buiten de les zorgt het verschil in levensbeschouwing niet voor veel meningsverschillen. Tijdens spirituele momenten is het verschil in levensbeschouwing geen grote belemmering voor de dialoog. Wat betreft de eerste vorm van dialoog is het gemiddelde een 3.17. In de les is het gemiddelde een 2.91. Wat betreft de dialoog van het hart is de gemiddelde licht negatief, namelijk 2.51. Er is geen verband waar te nemen tussen de drie vormen van dialoog. Alleen tussen de dialoog van het leven en die van het verstand is een correlatie van 0.48 waar te nemen.

Er is een klein verband waar te nemen tussen de mate waarin leerlingen de levensbeschouwing van leerlingen als belangrijk zien en de mate waarin het verschil in levensbeschouwing zorgt voor onenigheid. Wat betreft de dialoog van het leven is hier een correlatie van 0.35. Voor de dialoog van het verstand is er een correlatie van 0.30. Wat betreft de dialoog van het hart is er een correlatie van 0.45. Leerlingen die levensbeschouwing als een kenmerkende factor zien voor de identiteit van medeleerlingen, zien dit eerder als een oorzaak van onenigheid, dan leerlingen die levensbeschouwing niet als kenmerkende factor zien.

8.3 DE POSITIE VAN DE LEERLINGEN TEN OPZICHTE VAN DE DIALOOG

Buiten de les, tijdens de dialoog van het leven, geven leerlingen aan dat ze anderen niet veel beter leren begrijpen door over levensbeschouwing te praten. Het gemiddelde is een 2.83. In de klas, tijdens de dialoog van het verstand, is het gemiddelde een 3.17. Ook hier staan leerlingen neutraal tegenover het belang om de ander te begrijpen door over levensbeschouwing te praten. Voor de dialoog van het hart is de gemiddelde score 2.64. Wat betreft deze vorm van dialoog geven de leerlingen aan dat ze de ander niet beter leren begrijpen door het voeren van de dialoog. Tussen de verschillende vormen van dialoog is geen grote correlatie waar te nemen, alleen tussen de dialoog van het leven en de dialoog van het verstand is er een correlatie van 0.43. Tussen de dialoog van het verstand en die van het

hart is een correlatie van 0.28. Tot slot is er tussen de dialoog van het leven en die van het hart een correlatie van 0.31 waar te nemen. De dialoog van het hart vertoont dus geen sterk verband met de andere twee vormen van dialoog.

Het begrip van de levensbeschouwing van de ander, hangt samen met de eigen levensbeschouwelijke identiteit. Leerlingen die hoog scoren op de hiervoor besproken vraag, scoren ook hoog op de vraag of ze door middel van de dialoog beter weten waar hun eigen levensbeschouwing voor staat. Voor de dialoog van het leven is hier een correlatie van 0.44 waar te nemen. Voor de dialoog van het verstand en het hart is dit respectievelijk 0.35 en 0.46. Leerlingen die de ander beter leren begrijpen door over levensbeschouwing te praten, leren als het ware zichzelf ook beter te begrijpen. Het begrip van de ander gaat zodoende samen met het zelfbegrip.

De onderzochte leerlingen geven aan dat hun levensbeschouwing nagenoeg niet verandert tijdens het voeren van de dialoog. De gemiddelde score voor de dialoog van het leven is 2.62. Buiten de les verandert de levensbeschouwing van de leerling dus weinig. Wat betreft de dialoog van het verstand en het hart zijn de gemiddelde scores nog lager, namelijk 2.28 en 2.24. In deze vormen van dialoog verandert de levensbeschouwing van de leerling bijna niet. Er is een sterke correlatie tussen de drie vormen van dialoog waar te nemen. Tussen de dialoog van het leven en de dialoog van het verstand is een correlatie van 0.62 waar te nemen. Tussen de dialoog van het verstand en de dialoog van het hart een correlatie van 0.52 en tussen de dialoog van het leven en de dialoog van het hart een correlatie van 0.40. Leerlingen die in de ene vorm van dialoog hun levensbeschouwing niet zien veranderen, zien dit ook in de andere vormen van dialoog niet gebeuren.

De leerlingen staan neutraal tegenover de vraag of ze beter weten waar hun eigen levensbeschouwing voor staat, op het moment dat ze de inter-levensbeschouwelijke dialoog voeren. Voor de dialoog van het leven is het gemiddelde 3.21. Voor de dialoog van het verstand is dit 3.07 en voor de dialoog van het hart is dit 2.82. De levensbeschouwelijke identiteit van de onderzochte leerlingen wordt gemiddeld gezien niet sterker door de dialoog te voeren. Er is een positief verband waar te nemen tussen de verschillende vormen van dialoog. Tussen de dialoog van het leven en de dialoog van het verstand is een correlatie van 0.47 waar te nemen. Tussen de dialoog van het verstand en de dialoog van het hart is dit een correlatie van 0.37. Wat betreft de dialoog van het leven en de dialoog van het hart is er een

correlatie van 0.44. Leerlingen die in de ene vorm van de dialoog ervaren dat hun levensbeschouwelijke identiteit sterker wordt door het voeren van de dialoog, ervaren dit ook in de andere vormen van dialoog.

Op de vraag naar tolerantie scoren leerlingen erg hoog wat betreft de dialoog van het leven. De gemiddelde score op de vraag of het voor een tolerante samenleving nodig is dat er omgegaan kan worden met verschillende levensbeschouwingen, is 4.43. De dialoog van het verstand scoort beduidend lager, namelijk 3.32. Het is volgens de leerlingen voor een tolerante samenleving van klein belang dat verschillende levensbeschouwingen met elkaar in debat gaan. De dialoog van het hart heeft een gemiddelde van 2.82. De leerlingen zien het samen hebben van spirituele momenten niet als iets dat leidt tot een tolerantere samenleving. Tussen de drie vormen van dialoog zijn wat betreft deze vraag geen correlaties aan te treffen. Leerlingen die de ene vorm van dialoog belangrijk vinden voor tolerantie, vinden de andere vormen van dialoog niet per definitie ook van belang hiervoor.

Er is bij de leerlingen een openheid aan te treffen ten opzichte van de interlevensbeschouwelijke dialoog. De gemiddelde score om met iemand van een andere levensbeschouwing te praten over levensbeschouwing buiten de les om, is 3.71. De leerlingen zijn dus bereid om dit gesprek aan te gaan. Voor de dialoog van het verstand is de score een 3.51. De onderzochte leerlingen zijn over het algemeen bereid om een discussie over levensbeschouwing aan te gaan met andere leerlingen. De dialoog van het hart scoort gemiddeld een 2.99. Leerlingen staan neutraal tegenover de vraag of ze een spiritueel moment zouden hebben met iemand van een andere levensbeschouwing. Er is alleen een correlatie aan te treffen tussen de dialoog van het leven en de dialoog van het verstand. De correlatie van 0.49 duidt erop dat leerlingen die de dialoog van het verstand willen voeren, ook de dialoog van het leven willen voeren. De dialoog van het hart vertoont met de andere twee vormen van dialoog geen verband.

H9 RESULTATEN: DE SCHOLEN VERGELEKEN

9.0 INLEIDING

In dit hoofdstuk worden de drie scholen naast elkaar gezet. In de eerste plaats worden de gegevens van de scholen weergegeven. Vervolgens worden de algemene kenmerken van de scholen vergeleken. In de derde paragraaf wordt gekeken naar de manier waarop de interlevensbeschouwelijke dialoog plaatsvindt op de drie scholen. Vervolgens wordt de houding van de leerlingen ten opzichte van de dialoog vergeleken. In deze twee laatst genoemde paragrafen worden telkens de drie vormen van dialoog besproken aan de hand van dezelfde vraag. Drie verschillende vragen uit de enquête worden in de analyse dus gebundeld besproken. In paragraaf vijf wordt de laatste vraag uit de enquête kort besproken. De gemiddelde scores van alle drie de scholen zijn te vinden in bijlage drie.

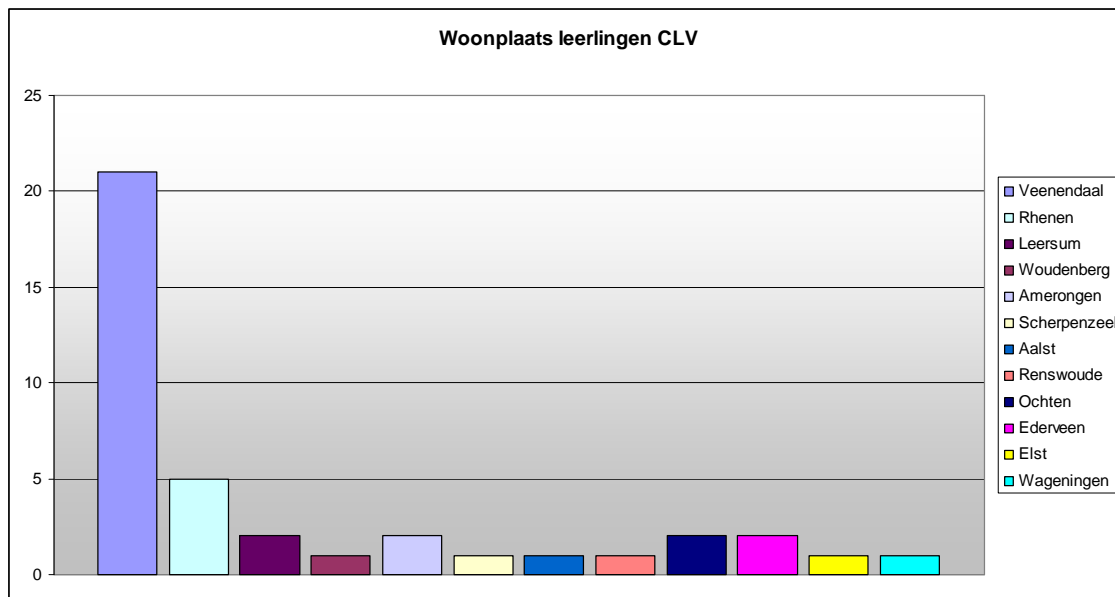
9.1 ALGEMENE GEGEVENS

In deze paragraaf worden achtereenvolgens de algemene gegevens besproken van de geënquêteerde leerlingen op het CLV, het Ichthus College en het Rembrandt College. De algemene gegevens betreffen de eerste zeven vragen van de enquête.

9.1.1 ALGEMENE GEGEVENS CHRISTELIJK LYCEUM VEENENDAAL

Op het CLV zijn 20 enquêtes van 4 havo leerlingen steekproefsgewijs geselecteerd. Omdat er de beschikking was over 20 enquêtes van leerlingen op het vwo, zijn deze allemaal meegenomen in de analyse. Van de onderzochte leerlingen zijn er 23 een man en 17 een vrouw. De gemiddelde leeftijd is 16 jaar. De meeste leerlingen zijn procentueel gezien afkomstig uit Veenendaal. De overige leerlingen zijn afkomstig uit de omgeving van Veenendaal. Zie grafiek 2.

Grafiek 2



De meeste leerlingen hebben voor de school gekozen vanwege de plaats van de school of vanwege vrienden. Slechts voor vier leerlingen was de levensbeschouwing doorslaggevend in het kiezen voor de school.

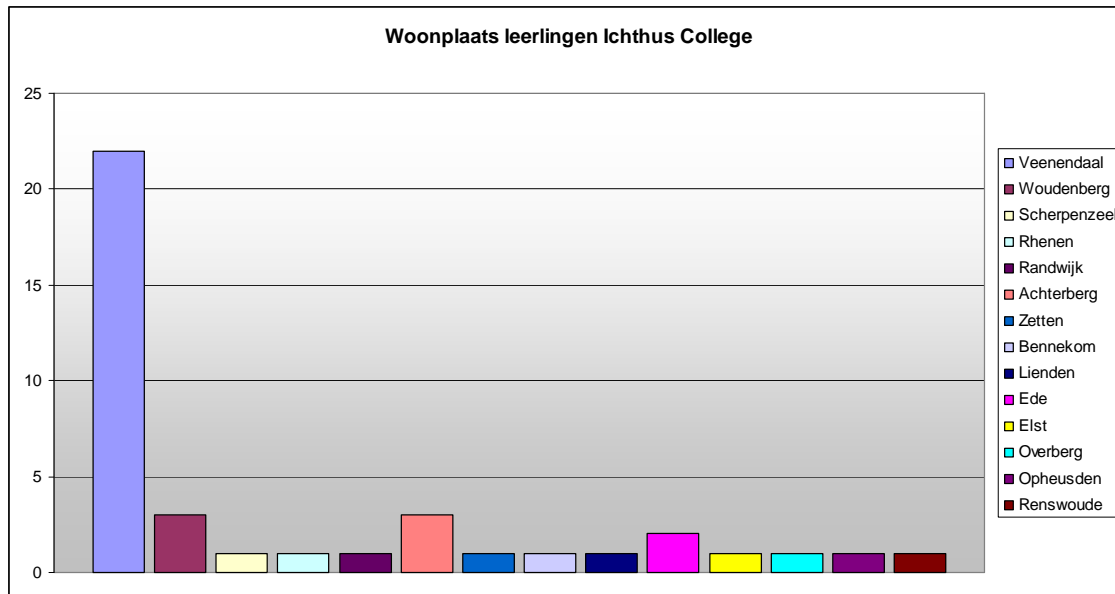
De leerlingen op het CLV hebben over het algemeen een opvatting van levensbeschouwing, die neigt naar een brede opvatting. Slecht een klein aantal leerlingen definieert levensbeschouwing op een smalle manier. De leerlingen op het CLV beschrijven zichzelf levensbeschouwelijk gezien erg divers. Zo zijn er Nederlands hervormde christenen, moslims, humanisten en aanhangers van intelligent design, onder de geënquêteerde leerlingen. Er zijn meer respondenten met een religieuze levensbeschouwing, dan respondenten met een seculiere levensbeschouwing.

9.1.2 ALGEMENE GEGEVENS ICHTHUS COLLEGE

Op het Ichthus College zijn de enquêtes verwerkt van 40 leerlingen. 20 zijn er afkomstig uit een havo klas en evenzoveel uit een vwo klas. Ook hier zijn de enquêtes steekproefsgewijs getrokken uit het totale aanbod van de twee klassen. 22 leerlingen zijn een man en 18 een vrouw. De gemiddelde leeftijd is 16 jaar.

Procentueel gezien zijn de meeste leerlingen afkomstig uit Veenendaal. Van de drie onderzochte scholen zijn de leerlingen op het Ichthus College afkomstig uit het grootste aantal verschillende woonplaatsen. Zie grafiek 3.

Grafiek 3



Van de geënquêteerde leerlingen zien er 21 levensbeschouwing als de belangrijkste reden om te kiezen voor de school, daarnaast zijn voor veel leerlingen hun vrienden van belang om voor de school te kiezen.

De leerlingen op het Ichthus College hebben een smallere opvatting van levensbeschouwing dan de leerlingen op de andere scholen. De smalle definitie die gehanteerd wordt is, net als bij de andere scholen, terug te voeren op de verschillende stromingen binnen het christendom. Wat betreft de andere levensbeschouwingen hebben de leerlingen op het Ichthus College een brede opvatting van levensbeschouwing. Alle leerlingen op het Ichthus College omschrijven hun levensbeschouwing als een levensbeschouwing die behoort tot het christendom, de genoemde levensbeschouwingen vallen allemaal onder het protestantisme. Daarmee zijn de leerlingen wat betreft levensbeschouwing erg homogeen samengesteld.

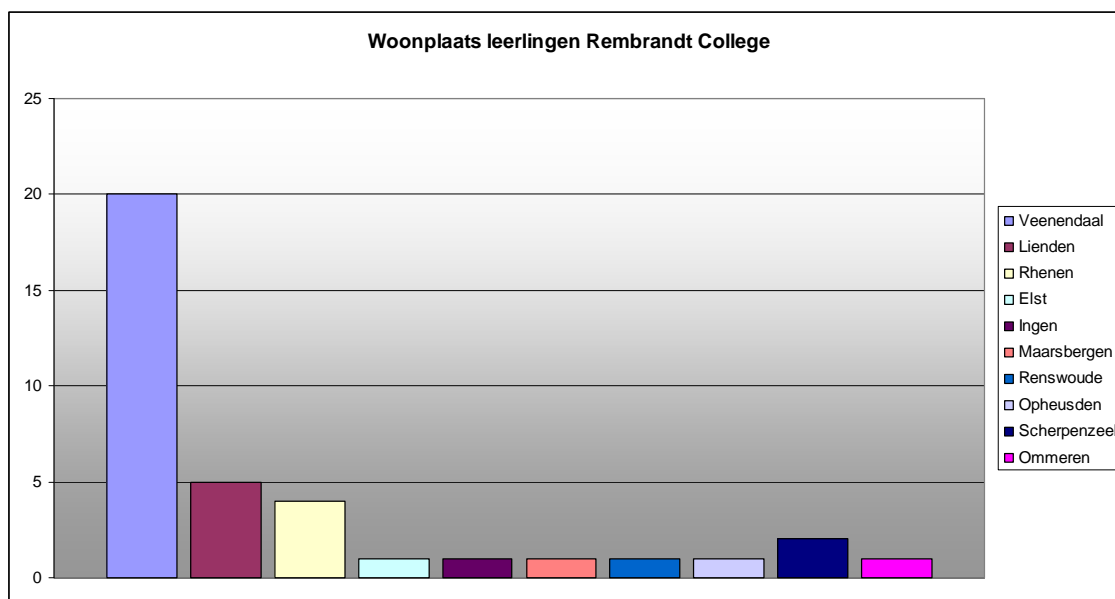
9.1.3 ALGEMENE GEGEVENS REMBRANDT COLLEGE

De onderzochte populatie op het Rembrandt College bestaat uit 17 leerlingen die afkomstig zijn uit een vwo klas en 20 leerlingen die afkomstig zijn uit een havo klas. De vwo klas

bestaat uit 17 leerlingen, vandaar dat er de beschikking is over 17 respondenten. De leerlingen van de havo klas zijn steekproefsgewijs geselecteerd. Van de onderzochte leerlingen zijn er 17 een man en 20 een vrouw. De gemiddelde leeftijd is 16 jaar.

Verreweg het grootste deel van de leerlingen komt procentueel gezien uit Veenendaal. De overige leerlingen zijn afkomstig uit de omgeving van Veenendaal. Van de drie scholen zijn de leerlingen op het Rembrandt College afkomstig uit het kleinste aantal verschillende woonplaatsen. Zie hiervoor grafiek 4.

Grafiek 4



Geen van de leerlingen heeft voor de school gekozen vanwege de levensbeschouwing. De plaats van de school, vrienden, ouders en de bekendheid van de school als een goede en leuke school, zijn voor de meeste leerlingen de belangrijkste redenen om te kiezen voor het Rembrandt College.

De respondenten op het Rembrandt College blijken een brede opvatting van levensbeschouwing te hebben. Veelal komen ze in contact met 'christendom' en 'islam'. Levensbeschouwing wordt door de leerlingen op het Rembrandt College voornamelijk religieus geïnterpreteerd, de leerlingen geven niet vaak aan dat ze in contact komen met seculiere levensbeschouwingen. Op de vraag tot welke levensbeschouwing leerlingen behoren, geven 20 leerlingen aan in niets te geloven. Opvallend is dat geen enkele van deze leerlingen zichzelf omschrijft als bijvoorbeeld een atheïst of een humanist. De overige

leerlingen hebben een religieuze levensbeschouwing. Op het Rembrandt College zijn onder de onderzochte leerlingen de seculiere levensbeschouwingen in de meerderheid ten opzichte van de religieuze levensbeschouwingen.

9.2 DE ALGEMENE KENMERKEN VERGELEKEN

In deze paragraaf worden de vragen acht tot en met 14 uit de enquête besproken. Deze vragen zijn erop gericht een algemeen beeld te vormen van de school en de leerlingen.

Op alle scholen heerst een goede sfeer volgens de leerlingen. Het Ichthus College scoort hier het hoogst met een 4.08. Het CLV (3.88) en het Rembrandt College (3.73) scoren hier lager. De hiermee samenhangende vraag is of mensen op school respectvol met elkaar omgaan. De respectvolle omgang met elkaar wordt niet zo positief beoordeeld als de sfeer. Het Ichthus College scoort hier relatief hoog met een 3.68. Het CLV en Rembrandt College scoren hier lager, de score is respectievelijk 3.20 en 3.35. Of de sfeer en respectvolle omgang te maken hebben met levensbeschouwing, kan niet gezegd worden. Hier is verder onderzoek voor nodig. Toch is het opvallend dat op de levensbeschouwelijk homogene school de score wat betreft de sfeer en de respectvolle omgang met elkaar hoger is dan op de andere twee scholen.

Op de vraag of levensbeschouwing iets persoonlijks is, scoort het Rembrandt College het hoogst met een gemiddelde van 4.27. het Ichthus College en het CLV scoren hier lager met een gemiddelde van respectievelijk 3.85 en 3.93. Levensbeschouwing blijkt in de ogen van de leerlingen meer individueel, dan collectief bepaald. Dat deze uitslag op het Rembrandt College het hoogst is, is niet verwonderlijk. Bij seculiere levensbeschouwingen is het collectieve aspect immers minder aanwezig dan bij religieuze levensbeschouwingen. Op de andere twee scholen is de score niet wat er werd verwacht. Religieuze levensbeschouwingen hebben immers vaak een collectief aspect. Toch scoren de geënquêteerde leerlingen hoog op deze vraag. Blijkbaar weegt voor de leerlingen het persoonlijk aspect zwaarder dan het collectieve aspect.

Al eerder is opgemerkt dat de vragen 11, 12 en 13 een samenhang vertonen. De leerlingen op het Ichthus College zijn het meest bewust bezig met hun levensbeschouwing. De gemiddelde score is een 3.60. De leerlingen op het CLV en Rembrandt College scoren hier beduidend

lager, namelijk 3.15 en 3.14. In verhouding tot de leerlingen op de andere twee scholen, zijn de leerlingen op het Ichthus College meer bewust bezig met hun levensbeschouwing.

Gebed en/of meditatie spelen bij de leerlingen op het Ichthus College relatief gezien een grote rol. De gemiddelde score van 3.58 is veel hoger dan op de andere twee scholen. Op het CLV is bidden en/of mediteren niet van groot belang voor de leerlingen, de score is een 2.52. Deze score is niet verwonderlijk gezien het aantal leerlingen dat aangeeft een seculiere levensbeschouwing te hebben. Het Rembrandt College scoort hier met 2.05 nog lager. Omdat er op het Rembrandt College relatief weinig leerlingen zijn met een religieuze levensbeschouwing, is het niet verwonderlijk dat de leerlingen op deze vraag significant lager scoren dan de andere twee scholen. Overigens wil het niet zeggen dat er binnen seculiere levensbeschouwing geen ruimte is voor gebed en meditatie, het tegendeel blijkt immers waar te zijn. Omdat er echter met gemiddelden gewerkt wordt, zijn de uitslagen niet onverwacht. Over het algemeen spelen gebed en meditatie immers een kleinere rol in seculiere levensbeschouwingen, dan in religieuze levensbeschouwingen.

Ook wat betreft het geloof in een hogere macht of God, scoort het Ichthus College hoger dan de andere scholen. De leerlingen op het Ichthus College scoren gemiddeld een 4.68. De leerlingen op het CLV geloven gemiddeld gezien ook in een God of hogere macht. De score is een 3.65. Op het Rembrandt College scoren de leerlingen een 2.27. Gemiddeld gezien geloven de leerlingen op deze school niet in een God of hogere macht.

Voor de leerlingen op het Ichthus College is levensbeschouwing van belang voor hun identiteit. De leerlingen scoren een 3.53 op de vraag of hun levensbeschouwing bepalend is voor wie ze zijn. Voor de andere twee scholen is de score hier lager. Het CLV scoort gemiddeld een 3.00 en het Rembrandt College 2.95. Levensbeschouwing is op deze twee scholen niet onbelangrijk voor de identiteit van de leerling, de score is immers neutraal. Er zijn blijkbaar wel andere factoren in het spel die belangrijker zijn voor de identiteit van de leerling op deze scholen.

9.3 HET PLAATSVINDEN VAN DE INTER-LEVENSBESCHOUWELIJKE DIALOOG

Wat betreft de frequentie van het voorkomen van de inter-levensbeschouwelijke dialoog, zijn de gegeven antwoorden erg divers. Vanwege de grote verschillen in de antwoorden geeft een

gemiddeld cijfer een vertekend beeld. Daarom worden er geen getallen genoemd, maar wordt er gesproken over de algemene consensus. De leerlingen op het Ichthus College geven aan dat ze in verhouding tot de andere twee scholen het meest de dialoog van het leven en de dialoog van het hart voeren. Het Rembrandt College scoort op alle vormen van dialoog het laagst, behalve bij de dialoog van het verstand wordt er net iets hoger gescoord dan het Ichthus College. Het CLV scoort op de dialoog van het verstand het hoogst. Hoewel het Ichthus College een levensbeschouwelijk homogene populatie lijkt te hebben, ervaren de leerlingen wel een dialoog tussen verschillende levensbeschouwingen. Blijkbaar is de op het eerste gezicht levensbeschouwelijk homogene populatie, in de ogen van de leerlingen niet zo homogeen als gedacht. De leerlingen onderscheiden immers diverse levensbeschouwingen op hun school. Alleen tijdens de les vindt er op het Ichthus College weinig dialoog plaats tussen de verschillende levensbeschouwingen. Dat het CLV middelmatig scoort is onder de verwachting. Op deze school zijn immers de twee stimulerende factoren aanwezig om de inter-levensbeschouwelijke dialoog te voeren, namelijk verschillende levensbeschouwingen en een stimulans vanuit de godsdienstlessen. De relatief hoge score wat betreft de dialoog van het verstand voldoet dan ook aan de verwachting. Tijdens de les voeren de leerlingen wel een dialoog. Dat het Rembrandt College hier laag scoort komt overeen met de verwachting. Levensbeschouwelijke verschillen zijn wel aanwezig, maar de stimulans om daarover tijdens de les in dialoog te gaan ontbreekt. Dat het Rembrandt College laag scoort op de dialoog van het hart is niet verwonderlijk. Het is een openbare school en spirituele momenten als zodanig zijn zeldzaam. Slecht drie leerlingen geven aan inter-levensbeschouwelijke spirituele momenten mee te maken. Uit verder onderzoek blijkt dat leerlingen dit zelf organiseren en dat er voor moslim leerlingen begeleiding is tijdens de gebedsmomenten gedurende ramadan of excursies.

Wat betreft het leren omgaan met andere levensbeschouwingen, zijn de scores zeer divers. De leerlingen op het CLV en het Rembrandt College scoren licht positief op de vraag of ze leren omgaan met andere levensbeschouwingen. De scores zijn respectievelijk een 3.61 en 3.68. De leerlingen op het Ichthus College zijn van mening dat ze dit minder leren, ze scoren gemiddeld een 3.33. Deze scores komen overeen met de verwachtingen. De leerlingenpopulatie op het Ichthus College maakt het immers moeilijker om de inter-levensbeschouwelijke dialoog te voeren op de school, doordat de ander minder duidelijk aanwezig is. Wat betreft de kennis van andere levensbeschouwingen vinden de leerlingen op het CLV en Ichthus College dat dit net voldoende is. Het CLV en Ichthus College scoren hier

respectievelijk een gemiddelde van 3.67 en 3.70. Het Rembrandt College scoort hier iets lager, met een gemiddelde van 3.46. Deze score komt overeen met de verwachting, omdat op het Rembrandt College geen vak als godsdienst of levensbeschouwing aanwezig is en dit wel het geval is op de andere twee scholen. De leerlingen leren op school niet om samen met een andere levensbeschouwing een spiritueel moment te hebben. Het Rembrandt College scoort hier het laagst, met een gemiddelde van 1.68. Ook dit is niet verwonderlijk, gezien het nagenoeg niet voorkomen van deze vorm van dialoog op de school. Het Ichthus College en het CLV scoren respectievelijk een gemiddelde 2.45 en 2.53. Ook hier vinden leerlingen dat ze niet leren om met leerlingen met een andere levensbeschouwing spirituele momenten te hebben.

In de nu volgende alinea staat de vraag centraal of het van belang is welke levensbeschouwing iemand op school heeft. Buiten de les zien de leerlingen op het Ichthus College dit als het meest van belang. Met een score van 3.18 is dit belang echter niet erg groot. Het CLV sluit hier bij aan met een gemiddelde van 2.97. Op het Rembrandt College is dit belang nog kleiner, de leerlingen scoren hier een 2.76. Welke levensbeschouwing iemand heeft buiten de les, is dus niet van groot belang voor de leerlingen. In de les, tijdens de dialoog van het verstand, is de levensbeschouwelijke identiteit nog minder van belang. Het Ichthus College scoort hier het hoogst met een 2.55, het CLV ligt hier met een gemiddelde van 2.50 dichtbij. Op het Rembrandt College lijkt levensbeschouwing tijdens de les nagenoeg niet van belang te zijn, de gemiddelde score is een 2.27. Tijdens spirituele momenten zien leerlingen levensbeschouwing als een factor van betekenis. Het Ichthus College scoort hier gemiddeld een 3.40. Het CLV en Rembrandt College zitten hier iets onder, met een score van respectievelijk 3.13 en 3.14. Het is opvallend dat tijdens de dialoog van het hart de levensbeschouwing die iemand heeft belangrijker is dan tijdens de andere twee vormen van dialoog. Blijkbaar heeft de dialoog van hart iets in zich, waardoor de levensbeschouwing van groter belang is.

De laatste vraag met betrekking tot het voorkomen van de dialoog, is of het verschil in levensbeschouwing zorgt voor meningsverschillen en het niet slagen van de dialoog. Wat betreft de dialoog van het leven zien de leerlingen van het Rembrandt College en het CLV het verschil in levensbeschouwing het meest als een oorzaak voor meningsverschil, ze scoren hier een 3.23 en een 3.24. De leerlingen op het Ichthus College scoren gemiddeld een 3.05. Gemiddeld gezien zijn leerlingen het er deels mee eens dat het verschil in levensbeschouwing

soms zorgt voor meningsverschillen buiten de les. In de les liggen de scores iets lager. Het Ichthus College scoort hier gemiddeld een 2.80, het Rembrandt College een 2.89 en het CLV een 3.05. De waarden liggen ook hier niet ver uit elkaar vandaan. Ook in de les zorgt het verschil in levensbeschouwing zichtbaar op alle scholen niet voor veel, maar soms wel voor meningsverschillen. Wat betreft de dialoog van het hart heeft het verschil in levensbeschouwing niet tot gevolg dat de spirituele momenten geen succes zijn. De leerlingen op het Ichthus College scoren hier het laagst met 2.35. Het CLV (2.50) en Rembrandt College (2.76) scoren iets hoger. Opvallend is dat de leerlingen op het Ichthus College het verschil in levensbeschouwing het minst zien als een oorzaak van het mislukken van deze vorm van dialoog. Wellicht komt dit doordat door de levensbeschouwelijk homogeen leerlingpopulatie het verschil in levensbeschouwing minder aanwezig is en de verschillen kleiner zijn.

9.4 DE POSITIE VAN DE LEERLINGEN TEN OPZICHTE VAN DE DIALOOG

Wat betreft de persoonlijke belangen van de dialoog kwamen in de literatuurstudie het belang van bewustwording en ontwikkeling van de levensbeschouwelijke identiteit naar voren. Met betrekking tot de bewustwording is aan de leerlingen gevraagd of ze door het voeren van de inter-levensbeschouwelijke dialoog beter weten waar hun levensbeschouwing voor staat. Wat betreft de dialoog van het leven scoren de leerlingen op het Ichthus College hier het hoogst. De gemiddelde score is 3.43. Het Rembrandt College scoort het laagst met 2.95. Het CLV zit hier tussenin, met een gemiddelde van 3.25. Op het Ichthus College vindt er een bewustwording van de levensbeschouwing plaats onder de leerlingen, wat betreft de dialoog van het leven. Op het CLV is dit minder het geval en op het Rembrandt College is het ontstaan van de bewustwording nog iets lager. Voor de dialoog van het verstand scoren de leerlingen op het Ichthus College ook het hoogst, met een gemiddelde van 3.30. De leerlingen op het Rembrandt College hebben een gemiddelde van 3.05. Het CLV scoort het laagst met een gemiddelde van 2.85. De leerlingen op het Ichthus College hebben de grootste bewustwording door te discussiëren met andere levensbeschouwingen, deze bewustwording is echter niet erg groot. Bij de leerlingen op de andere twee scholen is dit nog iets minder. Opvallend is dat de leerlingen op het CLV relatief laag scoren. Zij zijn van mening dat het discussiëren over levensbeschouwing, niet leidt tot een groter bewustzijn van de eigen levensbeschouwing. Ook de bewustwording door het hebben van spirituele momenten met andere levensbeschouwingen is laag. Het Ichthus College scoort hier het hoogst, met een

gemiddelde van 3.05. Het CLV verschilt hier nauwelijks van met een gemiddelde van 2.98. De leerlingen op het Rembrandt College scoren gemiddeld 2.41. Op de eerste twee genoemde scholen lijkt er bij een deel van de leerlingen een bewustwording op te treden door de dialoog van het hart. Op het Rembrandt College is deze bewustwording niet aanwezig. Dit is niet verwonderlijk, aangezien deze vorm van dialoog nagenoeg niet gevoerd wordt op deze school.

Wat betreft de ontwikkeling van de levensbeschouwing is de vraag aan de leerlingen gesteld, of door het voeren van de dialoog hun levensbeschouwing aan verandering onderhevig is. Voor de dialoog buiten de les scoren het CLV en het Rembrandt College het hoogst, met respectievelijk een gemiddelde van 2.80 en 2.70. Op deze scholen is er geen verandering, maar is er nog wel een aspect van verandering aanwezig. Het Ichthus College scoort lager met een gemiddelde van 2.35. De leerlingen op deze school geven aan dat hun levensbeschouwing nagenoeg niet verandert door het voeren van de dialoog van het leven. Dezelfde verdeling is aan te treffen bij de dialoog van het verstand. De leerlingen op het CLV en Rembrandt College geven aan dat hun levensbeschouwing nauwelijks verandert door het voeren van deze dialoog. Het gemiddelde is respectievelijk 2.50 en 2.38. Er is dus een marginale verandering waar te nemen. De leerlingen op het Ichthus College geven aan dat hun levensbeschouwing nagenoeg niet verandert. Ze scoren gemiddeld een 1.98. Wat betreft de dialoog van het hart verandert de levensbeschouwing van de leerlingen nagenoeg niet. Het Ichthus College scoort ook hier het laagst met een gemiddelde van 2.05. De leerlingen op deze school, geven aan dat het hebben van spirituele momenten met mensen van een andere levensbeschouwing de eigen levensbeschouwing niet verandert. Het Rembrandt College (2.27) en CLV (2.40) scoren iets hoger. Op deze scholen verandert de eigen levensbeschouwing als gevolg van de dialoog marginaal.

In de literatuurstudie kwam naar voren dat de maatschappelijke belangen van de dialoog, het begrip van de ander en tolerantie ten opzichte van die ander zijn. De leerlingen is gevraagd naar het belang van de inter-levensbeschouwelijke dialoog, voor het ontwikkelen van begrip van de ander. Buiten de les zien de leerlingen van het CLV het voeren van de inter-levensbeschouwelijke dialoog niet als een sterk stimulerende factor voor het begrip van de ander. De gemiddelde score is hier een 2.60. Het Ichthus College en het Rembrandt College scoren hier hoger, met respectievelijk een gemiddelde van 2.98 en 2.92. Alhoewel deze scholen gemiddeld iets hoger scoren, is voor de leerlingen op deze voeren van de dialoog

buiten de les niet van groot belang om de ander levensbeschouwelijk gezien beter te leren begrijpen. In de dialoog van het verstand, de dialoog tijdens de les, is het gemiddelde iets hoger. Door te discussiëren over levensbeschouwing geven de leerlingen van het Ichthus College aan dat ze de ander wel iets beter leren begrijpen. De gemiddelde score is een 3.50. Op het CLV is de score met een 3.00, hoger dan bij de dialoog van het leven. Het Rembrandt College heeft hier hetzelfde gemiddelde als het CLV. Blijkbaar geldt voor deze leerlingen dat de discussie soms wel en soms niet tot een groter begrip leidt van de ander. Wat betreft het samen hebben van spirituele momenten, de dialoog van het hart, is de score op alle scholen laag. Het Rembrandt College scoort hier een gemiddelde van 2.35. Het Ichthus College en het CLV scoren iets hoger met een gemiddelde van 2.73 en 2.83. Deze vorm van dialoog speelt op het Ichthus College en CLV een minimale rol wat betreft het begrijpen van de ander. Op het Rembrandt College is deze rol bijna niet aanwezig.

Leerlingen zien voor de dialoog een rol weggelegd wat betreft het scheppen van tolerantie. Met betrekking tot de dialoog van het leven scoren het Rembrandt College en het Ichthus College het hoogst, met een gemiddelde van 4.46 en 4.45. De leerlingen op het CLV zitten hier met een score van 4.38 dichtbij. Op alle scholen vinden de leerlingen het van groot belang dat mensen met verschillende levensbeschouwingen in het dagelijks leven met elkaar om moeten kunnen gaan, om zo een tolerante samenleving te vormen. Voor de dialoog van het verstand geldt dat alle drie de scholen een bijna gelijk gemiddelde scoren. Het CLV scoort een 3.33, het Ichthus College 3.35 en het Rembrandt College 3.27. De leerlingen op alle drie de scholen vinden de dialoog van verstand van klein belang voor een tolerante samenleving. In de ogen van de leerlingen resulteert het voeren van discussies dus niet in een tolerantere samenleving. Wat betreft de dialoog van het hart scoort het CLV het hoogst, met een gemiddelde van 3.03. De leerlingen op deze school vinden dat de dialoog van het hart een rol kan spelen in het scheppen van een tolerante samenleving, al is deze rol niet erg groot. De leerlingen op het Ichthus College vinden deze vorm van dialoog minder belangrijk, ze scoren hier een 2.65. De leerlingen op het Rembrandt College zien deze vorm van dialoog niet leiden tot een tolerantere samenleving, ze scoren hier een 2.38.

Aan de leerlingen is gevraagd hoe open ze staan voor de verschillende vormen van dialoog. Voor de dialoog van het leven staan de leerlingen op het Rembrandt College het meest open, ze scoren een 4.00. De leerlingen op het Ichthus College scoren hier ook hoog, namelijk 3.85. De leerlingen op het CLV scoren gemiddeld een 3.30 en scoren daarmee het laagst. Deze

leerlingen staan niet erg open om de dialoog van het leven te voeren. Voor de dialoog van het verstand geldt dezelfde verdeling. Het Rembrandt College en het Ichthus College scoren relatief hoog met een gemiddelde van 3.65. De leerlingen op deze scholen zijn bereid de discussie aan te gaan met andere levensbeschouwingen. De leerlingen op het CLV scoren een 3.28. Hoewel er dus een kleine bereidheid aan te treffen is, is deze lager dan op de andere twee scholen. Wat betreft de dialoog van het hart scoren alle drie de scholen ongeveer even hoog. Het CLV, Ichthus College en Rembrandt College scoren respectievelijk een gemiddelde van 2.98, 3.05 en 2.95. De leerlingen zijn deels wel en deels niet bereid tot het voeren van deze vorm van dialoog.

9.5 OPMERKINGEN NAAR AANLEIDING VAN DE ENQUÊTE

De respondenten hadden de mogelijkheid om aan het einde van de enquête een opmerking te geven over de enquête. De opmerkingen van de leerlingen hebben vooral betrekking op de dialoog van het hart. Eén leerling geeft aan dit vaag te vinden. Drie leerlingen op het Rembrandt College geven aan dat hun school een openbare school is, dus dat de dialoog van het hart nooit plaatsvindt. Dit is opvallend, omdat er een aantal leerlingen zijn die aangeven dat deze dialoog wel plaatsvindt. Blijkbaar zijn deze leerlingen niet op de hoogte van de situatie van de moslim leerlingen op school.

H 10 REFLECTIE DOCENTEN

10.0 INLEIDING

In dit hoofdstuk worden de reflecties van de docenten op de uitslagen van de enquête besproken. In de eerste paragraaf wordt de reflectie van de docent op het CLV besproken. In de tweede paragraaf die van de docent op het Ichthus College en in de derde paragraaf de reflectie van de docent op het Rembrandt College. De docenten hebben vanuit hun professionaliteit gereageerd op de uitslagen van de enquête. De docenten zijn immers degenen die de leerlingen dagelijks waarnemen en zodoende kennis hebben van de algehele situatie onder de leerlingen. Twee eigenschappen van de docent als professional zijn hierbij van belang. De docent is in eerste instantie een groepsdynamicus en in tweede instantie een pedagoog.¹⁷⁵ De docent weet dus wat er speelt onder de leerlingen en heeft hier invloed op. De docent doorgrondt in grote mate de groepsprocessen en de identiteit van de leerlingen, hierdoor zijn ze in staat te reflecteren op de wijze waarop de inter-levensbeschouwelijke dialoog wordt gevoerd en de manier waarop de leerlingen hier tegenover staan. Door de docenten te vragen om te reflecteren is het mogelijk om opvallende gegevens, die zijn ontstaan bij de analyse van de enquête, te verklaren. De reflectie voegt zodoende een kwalitatief aspect toe aan het onderzoek.

10.1 REFLECTIE CHRISTELIJK LYCEUM VEENENDAAL

De uitslag op het CLV leverde de minste vragen op, de reflectie van de docent godsdienst is als gevolg hiervan de kortste reflectie.

Wat het CLV betreft, was het meest opvallende punt dat er een relatief lage bereidheid aanwezig is tot het voeren van de dialoog. De verwachting was immers dat de leerlingen op het CLV het meest bereid waren om de dialoog te voeren. Deze verwachting was gebaseerd op twee factoren die op de school aanwezig zijn. In de eerste plaats is dit de levensbeschouwelijk pluriforme leerlingenpopulatie en ten tweede het levensbeschouwelijk bewustzijn vanuit het vak godsdienst. Volgens de docent is de oorzaak van de lage bereidheid

¹⁷⁵ C. Bakker, E. Rigg, *De persoon van de leerkracht. Tussen christelijke schoolidentiteit en leerlingendiversiteit*, Uitgeverij Meinema: Zoetermeer, 2004, pag. 32.

om de dialoog te voeren dat in de eerste vier klassen nog geen aandacht wordt besteed aan het voeren van de dialoog. Vanaf de vijfde klas wordt het voeren van de dialoog actief gestimuleerd. De enquête is gehouden in de vierde klas, dit is volgens de docent de verklaring voor de lage bereidheid tot het voeren van de dialoog.

In het verlengde hiervan is het ook te verklaren waarom de leerlingen op het CLV het buiten de les niet erg belangrijk vinden om over levensbeschouwing te praten, om zo tot een beter begrip van de ander te komen. De leerlingen leren immers op school de andere vooral cognitief te begrijpen tijdens de lessen. Later in de schoolperiode komt de interlevensbeschouwelijke dialoog ter sprake. Hieruit blijkt de invloed van het door de school bepaalde curriculum op de interlevensbeschouwelijke dialoog.

10.2 REFLECTIE ICHTHUS COLLEGE

De uitslag van de enquête leverde voor het Ichthus College vooral vragen op rond het begrip levensbeschouwing. Deze vragen zijn door de docent godsdienst beantwoord.

In de enquête geven de leerlingen aan dat hun levensbeschouwing voor een groot deel persoonlijk bepaald is. Dit lijkt niet in overeenstemming te zijn met het collectieve aspect van religieuze levensbeschouwingen. Volgens de docent is het persoonlijke aspect vooral te vinden in de persoonlijke beleving, het maken van persoonlijke keuzes, persoonlijk gebed en in een persoonlijke relatie met God. Het individu functioneert dus op een persoonlijk vlak binnen een groep. In die zin is de levensbeschouwing van de leerlingen individueel, binnen een collectieve setting.

De leerlingen op het Ichthus College zien de populatie van hun school als levensbeschouwelijk pluriform. Dit was niet de verwachting, omdat over het algemeen de leerlingen in grote lijnen tot dezelfde levensbeschouwing behoren. Volgens de docent zien de leerlingen vooral een verschil in gewoonten en regels binnen de verschillende kerkgenootschappen. De leerlingen op het Ichthus College definiëren levensbeschouwing dan ook op een smalle manier. Het gevolg hiervan is dat andere levensbeschouwingen overeenkomsten kunnen hebben met de eigen levensbeschouwing, maar toch als anders gekenmerkt worden.

Dat de levensbeschouwing van de leerlingen op het Ichthus College nagenoeg niet verandert door het voeren van de dialoog, is volgens de docent het gevolg van de normatieve opvoeding met de Bijbel. Blijkbaar is de levensbeschouwing van de leerlingen door deze opvoeding zo gevormd, dat hier niet vanaf geweken kan worden.

10.3 REFLECTIE REMBRANDT COLLEGE

De reflectie op van de docent op het Rembrandt College is het langst. Dit komt doordat de uitslag van de enquête voor het Rembrandt College de meeste vragen opriep. De docent die gereageerd heeft op de uitslagen van de enquête is de docent maatschappijleer.

Opvallend was de hoge score op het Rembrandt College wat betreft het individuele aspect van levensbeschouwing. De leerlingen op de school hechten volgens de docent grote waarde aan hun individualiteit. Ze worden vanuit de school gestimuleerd zich als individu te ontplooiën. Het is dan ook verklaarbaar dat de leerlingen aangeven dat levensbeschouwing iets individueels is. Ze leren immers hun levensbeschouwelijk identiteit individueel vorm te geven.

De leerlingen op het Rembrandt College geven aan dat ze erg goed om leren gaan met andere levensbeschouwingen. De docent ziet de oorzaak van deze score in de communicatie over levensbeschouwing. Ondanks dat het Rembrandt College een openbare school is, communiceren leerlingen met elkaar over levensbeschouwing. Ook tijdens vakken als maatschappijleer, aardrijkskunde, geschiedenis en kunst, wordt hier volgens de docent aandacht aan besteed. Het percentage allochtone leerlingen zorgt ervoor dat er op school omgegaan moet worden met verschillende culturen. In deze interculturele dialoog, ziet de docent ook een plaats weggelegd voor levensbeschouwing. Via het culturele leren leerlingen dus omgaan met andere levensbeschouwingen.

Uit de enquête blijkt dat de leerlingen niet bewust bezig zijn met hun levensbeschouwing en dat levensbeschouwing niet van groot belang is voor hun identiteit. Volgens de docent is de mate waarin leerlingen bewust bezig zijn met hun levensbeschouwing bepaald door de situatie thuis. Er heeft tijdens de lessen wel een stimulans plaats om bewust om te gaan met levensbeschouwing, maar deze is niet erg sterk. De identiteit van de leerlingen wordt vooral door andere zaken bepaald. De leerlingen op het Rembrandt College geven aan dat ze het niet

van belang vinden welke levensbeschouwing iemand heeft tijdens of buiten de les. Als reactie hierop geeft de docent aan dat leerlingen andere criteria hanteren om iemand te beoordelen. Dit sluit aan bij het al eerder opgemerkte punt dat de levensbeschouwelijke identiteit van de leerling geen grote rol speelt.

Wat betreft de openheid om de inter-levensbeschouwelijke dialoog aan te gaan, scoren de leerlingen op het Rembrandt College erg hoog. De docent verklaart dit door de levensbeschouwelijk pluriforme samenstelling van de leerlingenpopulatie. Op school worden de verschillen bespreekbaar gemaakt. Daarnaast staan de leerlingen open voor uitleg en discussie, mits er sprake is van een respectvolle omgang. De leerlingen op het Rembrandt College bespreken met elkaar de verschillen in levensbeschouwing, zonder de ander daarom te veroordelen. Dit is de verklaring voor de open houding ten opzichte van de dialoog. Het is immers gebruikelijk de dialoog te voeren. Daarnaast is vanwege de respectvolle omgang de dialoog een veilige plaats, waar leerlingen in hun waarde worden gelaten. De dialoog lijkt echter haar oorsprong te vinden in de interculturele dialoog. De dialoog begint immers bij de cultuur en vloeit uit naar de levensbeschouwing van de leerlingen.

H11 HET BELANG VAN DE LEVENSBESCHOUWING VAN DE LEERLING VOOR DE DIALOOG

11.0 INLEIDING

In dit hoofdstuk wordt gekeken naar de invloed van het soort levensbeschouwing, religieus of seculier, op de inter-levensbeschouwelijke dialoog. In bijlage vier is een overzicht te vinden van de gemiddelde score wat betreft de twee vormen van levensbeschouwing. De criteria om leerlingen te plaatsen in de seculiere, dan wel de religieuze groep, is het gegeven antwoord op de vraag of leerlingen in een hogere macht of God geloven. De groep religieuze levensbeschouwingen bevat zowel religieuze levensbeschouwingen met een concept van het transcendente, als religieuze levensbeschouwingen zonder concept hiervan. Respondenten die een vier of vijf scoorden zijn opgenomen in deze groep. De respondenten die een één of twee scoorden zijn opgenomen in de groep seculiere levensbeschouwingen. Zij geven immers aan niet in een hogere macht of God te geloven. Er is ook een groep respondenten die aangaf deels wel en deels niet in een hogere macht of God te geloven. Deze groep van 18 leerlingen is niet meegenomen in deze analyse. Bij deze groep is er blijkbaar een persoonlijke onduidelijkheid of men in een God of hogere macht gelooft. Van de leerlingen behoren er 31 tot een seculiere en 68 tot een religieuze levensbeschouwing.

In dit hoofdstuk zullen alleen de significante verschillen besproken worden tussen de leerlingen met een religieuze en de leerlingen met een seculiere levensbeschouwing. Het verschil is significant als het groter is dan 0.3.

11.1 VERSCHILLEN IN DE ALGEMENE SITUATIE

Leerlingen met een religieuze levensbeschouwing geven aan dat ze bewuster bezig zijn met hun levensbeschouwing, dan leerlingen met een seculiere levensbeschouwing. De scores zijn hier respectievelijk 3.60 en 2.90. Deze uitslag is niet verassend, gezien de eerder geconstateerde correlatie tussen het levensbeschouwelijk bewustzijn en het soort levensbeschouwing.

Ook wat betreft de identiteit van de respondenten, scoren leerlingen met een religieuze levensbeschouwing hoger op de vraag of hun levensbeschouwing bepalend is voor wie ze zijn. Leerlingen met een religieuze levensbeschouwing vinden hun levensbeschouwing van groter belang voor hun identiteit, dan leerlingen met een seculiere levensbeschouwing dit vinden. De respondenten met een religieuze levensbeschouwing scoren hier een 3.46, terwijl leerlingen met een seculiere levensbeschouwing hier een 2.68 scoren.

Vanzelfsprekend scoren de leerlingen met een religieuze levensbeschouwing hoger op de vragen met betrekking tot gebed/meditatie en het geloof in een hogere macht of God.

11.2 VERSCHILLEN IN DE VORMEN VAN DIALOOG

Leerlingen met een religieuze levensbeschouwing zien de levensbeschouwing van een persoon als een belangrijker kenmerk voor de identiteit, dan leerlingen met een seculiere levensbeschouwing. Wat betreft de dialoog van het leven scoren ze hier een 3.25. De leerlingen met een seculiere levensbeschouwing scoren hier een 2.74. Ook voor de dialoog van het verstand is de score voor leerlingen met een religieuze levensbeschouwing hoger dan bij leerlingen met een seculiere levensbeschouwing. De scores zijn hier respectievelijk 2.60 en 2.26. De scores voor de dialoog van het hart vertonen dezelfde verhouding. De gemiddelde score voor de leerlingen met een seculiere levensbeschouwing is hier 2.81, terwijl dit voor de leerlingen met een religieuze levensbeschouwing 3.44 is. Dat leerlingen met een religieuze levensbeschouwing de levensbeschouwing van iemand van belang achten in de dialoog, komt overeen met het al eerder geconstateerde belang van levensbeschouwing voor de eigen identiteit. Voor deze leerlingen speelt levensbeschouwing voor zowel de eigen identiteit als de identiteit van de ander een grotere rol, dan bij leerlingen met een seculiere levensbeschouwing.

Leerlingen met een religieuze levensbeschouwing vinden het van groter belang dan leerlingen met een seculiere levensbeschouwing om met andere leerlingen over levensbeschouwing te praten, om zo tot begrip te komen van de ander. De score voor leerlingen met een religieuze levensbeschouwing wat betreft de dialoog van het leven is hier 2.97, terwijl leerlingen met een seculiere levensbeschouwing hier 2.68 scoren. Ook in de les vinden leerlingen met een religieuze levensbeschouwing het belangrijker om te discussiëren over levensbeschouwing om zo tot een beter begrip te komen van de ander, dan dat leerlingen met een seculiere

levensbeschouwing dit vinden. De scores zijn hier respectievelijk 3.46 en 2.74. Ook wat betreft de laatste vorm van dialoog scoren leerlingen met een religieuze levensbeschouwing hoger dan leerlingen met een seculiere levensbeschouwing. Ze scoren hier een 2.74, terwijl leerlingen met een seculiere levensbeschouwing hier 2.32 scoren. Dat leerlingen met een religieuze levensbeschouwing het aangaan van de dialoog om een groter begrip te krijgen van de ander van meer belang vinden dan leerlingen met een seculiere levensbeschouwing, hangt samen met de wijze waarop deze leerlingen naar identiteit en levensbeschouwing kijken. Levensbeschouwing speelt voor deze leerlingen immers een grote rol wat betreft identiteit. Ook de identiteit van de ander wordt voor deze leerlingen grotendeels bepaald door de levensbeschouwing van de ander. In dat opzicht is het niet verwonderlijk dat deze leerlingen de ander beter leren begrijpen door de inter-levensbeschouwelijke dialoog te voeren.

Leerlingen met een religieuze levensbeschouwing geven aan dat ze door het voeren van de dialoog beter weten waar hun levensbeschouwing voor staat, dan leerlingen met een seculiere levensbeschouwing. Voor de dialoog van het leven zijn de scores respectievelijk 3.38 en 2.84. Voor de dialoog van het verstand zijn dit 3.25 en 2.71 en voor de dialoog van het hart 3.03 en 2.23. Onder leerlingen met een religieuze levensbeschouwing heeft er dus een grotere bewustwording plaats van de eigen levensbeschouwing, dan onder leerlingen met een seculiere levensbeschouwing. Blijkbaar zorgt de inter-levensbeschouwelijke dialoog er bij leerlingen met een seculiere levensbeschouwing niet voor dat ze beter weten waar hun levensbeschouwing voor staat. Dit is opvallend, omdat juist in het voeren van de dialoog men zichzelf moet positioneren en zodoende tot een zelfreflectie moet komen. Wellicht dat het voeren van de dialoog bij leerlingen met een seculiere levensbeschouwing verwarring schept over de eigen levensbeschouwelijke identiteit. Deze is immers niet sterk bepalend voor hun identiteit. Daarnaast zijn ze hier minder bewust mee bezig dan leerlingen met een religieuze levensbeschouwing.

Leerlingen met een seculiere levensbeschouwing zien minder het nut in van de dialoog van het hart in de zin van een stimulatie voor een tolerante samenleving. Daarnaast zijn ze minder bereid tot het voeren van deze dialoog. Op de eerste vraag scoren leerlingen met een religieuze levensbeschouwing een 2.76 terwijl leerlingen met een seculiere levensbeschouwing hier 2.35 scoren. Voor alle leerlingen is de dialoog van het hart geen voorwaarde voor een tolerante samenleving, al zien leerlingen met een religieuze

levensbeschouwing deze vorm wel als belangrijker, dan leerlingen met een seculiere levensbeschouwing dit zien.

Leerlingen met een religieuze levensbeschouwing staan iets meer open om de dialoog van het leven en van het verstand te voeren. Wat betreft de dialoog van het hart is dit verschil groter. De score voor leerlingen met een seculiere levensbeschouwing is 2.71, terwijl de score voor leerlingen met een religieuze levensbeschouwing hier 3.19 is. Blijkbaar is het soort levensbeschouwing van invloed op welke dialoog leerlingen wel of niet willen voeren. Spirituele momenten zijn voor leerlingen met een religieuze levensbeschouwing dan ook vanzelfsprekender dan voor leerlingen met een seculiere levensbeschouwing.

H12 CONCLUSIE EN DISCUSSIE

12.0 INLEIDING

In dit hoofdstuk worden de conclusies uit het empirisch onderzoek besproken. Zoals al eerder vermeld zijn de conclusies alleen geldig voor de onderzochte populatie. Wel leveren de conclusies een indicatie op voor de situatie in Nederland en zijn ze zodoende aanleiding voor een discussie. In de laatste paragraaf zijn suggestie opgenomen voor verder onderzoek.

12.1 CONCLUSIES

In eerste instantie worden de algemene conclusies naar aanleiding van het onderzoek vermeld. Vervolgens komen de conclusies over het type school en de wijze waarop de dialoog plaatsvindt aan bod. Tot slot worden de conclusies besproken over de invloed van het soort levensbeschouwing op de dialoog. De conclusies worden puntsgewijs genoemd en toegelicht. De toelichting heeft in enkele gevallen als doel een aanleiding te geven voor een verdere discussie.

Als er een verband waar te nemen is tussen het type school en de dialoog, is de school niet noodzakelijkerwijs de oorzaak van dit verband. Leerlingen met een bepaalde achtergrond en identiteit kiezen immers vaak voor een bepaald type school. Op deze school wordt de identiteit dan wellicht versterkt, maar niet per definitie totaal ontwikkeld. Naast de school spelen andere factoren ook een rol. Er is dus vaak wel een verband waar te nemen, maar de school is hier niet per definitie de oorzaak van.

12.1.1 ALGEMENE CONCLUSIES

1. Het begrip levensbeschouwing is voor de leerlingen een ingewikkeld begrip.

Het begrip levensbeschouwing wordt door de leerlingen vertaald met ‘geloven in’. Een groot deel van de leerlingen geeft aan in iets of in niets te geloven. Daarnaast zijn er veel religieuze levensbeschouwingen vertegenwoordigd. Slechts een marginaal deel van de leerlingen rekent zichzelf tot een niet religieuze levensbeschouwing. Omdat in de inleiding het humanisme en

atheïsme als voorbeelden van levensbeschouwingen worden genoemd, is het des te opmerkelijker dat de leerlingen, op een enkeling na, zichzelf niet als humanist of atheïst omschrijven.

Als leerlingen benoemen met welke levensbeschouwingen ze in contact komen, zijn dit meestal religieuze levensbeschouwingen. Daarnaast lijken de leerlingen moeite te hebben met het verwoorden van de levensbeschouwingen waar ze mee in contact komen. In enkele gevallen geven leerlingen hier geen antwoord.

Het kan zijn dat de leerlingen het meest in aanraking komen met religieuze levensbeschouwingen. Dit is echter niet logisch, gezien de verhouding van religieuze en seculiere levensbeschouwingen. Blijkbaar vormen voor de leerlingen religieuze levensbeschouwingen het beeld van wat een levensbeschouwing is.

2. Levensbeschouwing is iets persoonlijks en maakt geen groot deel uit van de identiteit van de leerling.

Dat leerlingen moeite hebben met het begrip levensbeschouwing is te wijten aan de rol van levensbeschouwing voor de identiteit van de leerlingen. Levensbeschouwing is iets persoonlijks in de ogen van de leerlingen. Daarnaast geven leerlingen aan niet erg bewust bezig te zijn met hun levensbeschouwing. Dat dit geen negatief gegeven is in de ogen van de leerlingen, komt door het feit dat levensbeschouwing niet in sterke mate bepalend is voor de identiteit van de leerlingen. Om deze reden is het voor de leerlingen ook niet van groot belang welke levensbeschouwing iemand heeft op school. Er zijn immers andere factoren die belangrijker zijn voor de identiteit van de leerling. Het gevolg hiervan is dat eventuele verschillen in levensbeschouwing niet zorgen voor conflicten tussen de leerlingen tijdens de verschillende situaties waarin de dialoog zich kan voordoen. Ook geven leerlingen aan dat ze andere leerlingen niet veel beter leren begrijpen door het voeren van de interlevensbeschouwelijke dialoog.

3. Leerlingen die levensbeschouwing zien als een kenmerkende factor voor de identiteit van de medeleerlingen, zien levensbeschouwing eerder als een bron van conflict.

Deze conclusie sluit aan bij de hierboven genoemde conclusie. Op het moment dat levensbeschouwing wel deel uitmaakt van de identiteit is dit ook een potentiële bron van conflict.

Dit gegeven kan ingewikkelde situaties met zich meebrengen. Als leerlingen namelijk beoordeeld worden op hun levensbeschouwing, maar zelf daar niet bewust mee bezig zijn, kan de dialoog moeizaam verlopen. De dialoogpartners praten dan immers lang elkaar heen. Het is in de dialoog dan ook altijd van belang hoe de ander zichzelf omschrijft.

4. Leerlingen die bewust bezig zijn met hun levensbeschouwelijke identiteit, ervaren het voeren van de dialoog als een versterking van deze identiteit.

Dat de inter-levensbeschouwelijke dialoog de identiteit van de leerlingen versterkt, is ten dele waar. Leerlingen die bewust bezig zijn met hun levensbeschouwelijke identiteit, ervaren deze versterking. Leerlingen die echter niet bewust bezig zijn met hun levensbeschouwing ervaren het voeren van de dialoog niet als een versterking van hun levensbeschouwelijke identiteit.

Blijkbaar zorgt de dialoog bij leerlingen met een niet bewuste levensbeschouwelijke identiteit voor twijfels en versterkt ze de identiteit daardoor niet. In plaats daarvan komt de levensbeschouwelijke identiteit ter discussie te staan, doordat men de eigen positie moet bepalen in de dialoog. De leerlingen worden in de dialoog gedwongen hun levensbeschouwing te verwoorden.

5. Leerlingen hebben een brede visie op welke levensbeschouwing anders is dan hun eigen levensbeschouwing.

Over het algemeen hebben de leerlingen een brede visie op welke levensbeschouwing anders is dan hun eigen levensbeschouwing. De leerlingen geven aan dat ze vooral met de bekende en grote levensbeschouwing in aanraking komen. In die zin is het begrip levensbeschouwing voor de leerlingen niet uitgekristalliseerd. Hoewel de leerlingen dus een individuele opvatting van levensbeschouwing hebben, verwoorden ze levensbeschouwing op een brede wijze.

6. Op alle scholen worden alle drie de vormen van dialoog ervaren.

De leerlingen geven aan dat ze alle drie de vormen van dialoog ervaren op hun school. Wat dit punt betreft is de inter-levensbeschouwelijke dialoog een relevant thema voor het onderwijs. Zelfs op een openbare school zijn er leerlingen die de dialoog van het hart ervaren, hoewel wel marginaal is.

7. Leerlingen zijn van mening dat ze op school net voldoende leren om de dialoog van het leven en van het verstand te voeren en dat ze onvoldoende leren om de dialoog van het hart te voeren.

Voor de eerste twee vormen van dialoog is de score net voldoende, voor de dialoog van het hart is deze onvoldoende. Leerlingen zijn dus van mening dat hun kennis en vaardigheden net toereikend genoeg zijn om de dialoog te voeren.

Hier ligt ruimte voor de scholen om verbetering aan te brengen. Als de scholen de leerlingen nu de dialoog willen laten voeren en ze in de toekomst capabel genoeg willen laten zijn om dit te blijven doen, zijn er meer kennis en vaardigheden nodig.

8. De levensbeschouwingen van de leerlingen veranderen nagenoeg niet door het voeren van de inter-levensbeschouwelijke dialoog.

In de literatuurstudie kwam naar voren dat de inter-levensbeschouwelijke dialoog kan bijdragen aan het ontwikkelen van de levensbeschouwing van de leerlingen. De leerlingen geven echter aan dat hun levensbeschouwing nauwelijks verandert door het voeren van de dialoog.

Dat leerlingen aangeven dat hun levensbeschouwing nauwelijks verandert, kan verklaard worden doordat de leerlingen niet goed in staat zijn te reflecteren op de eigen levensbeschouwing. In die zin verandert de levensbeschouwing van leerlingen wellicht wel, maar nemen ze dat zelf niet bewust waar.

9. Het voeren van de inter-levensbeschouwelijke dialoog draagt niet bij aan een groter of kleiner bewustzijn van de levensbeschouwing door de leerlingen.

Dat het voeren van de inter-levensbeschouwelijke dialoog een groter bewustzijn van de levensbeschouwing tot gevolg heeft, kwam al naar voren in de literatuurstudie. De leerlingen geven echter aan dat het voeren van de dialoog niet zorgt voor een groter of kleiner bewustzijn van hun levensbeschouwing. Het verwoorden van de eigen levensbeschouwelijk bepaalde standpunten scheidt voor de leerlingen geen groter bewustzijn van deze levensbeschouwing, ze staan hier neutraal tegenover.

Dat de leerlingen aangeven geen groter of kleiner bewustzijn van hun levensbeschouwing te ervaren door het voeren van de dialoog, kan verklaard worden door de wijze waarop leerlingen bezig zijn met hun levensbeschouwing. Dit is immers een niet erg bewuste manier. De dialoog lijkt zodoende meer uit praktisch oogpunt gevoerd te worden dan uit een theoretisch oogpunt. Met andere woorden, leerlingen voeren de dialoog omdat ze nu eenmaal met de ander in aanraking komen en voeren niet de dialoog om de dialoog.

10. Voor een tolerante samenleving is het volgens de leerlingen nodig dat mensen met verschillen in levensbeschouwingen om kunnen gaan. Het is minder van belang om te discussiëren en gezamenlijk spirituele momenten te hebben.

De leerlingen geven aan dat het voor een tolerante samenleving nodig is dat mensen met het verschillen in levensbeschouwingen kunnen omgaan. De dialoog van het leven is in hun ogen dan ook van groot belang. Het is minder van belang om de dialoog van het verstand aan te gaan. Het hebben van spirituele momenten is in de ogen van de leerlingen van minimaal belang voor een tolerantere samenleving.

Deze conclusie sluit aan bij het eerder genoemde punt waarom leerlingen de dialoog voeren. Ze voeren deze niet om het voeren van de dialoog, zoals hier sprake van is in de dialoog van het verstand en van het hart. De leerlingen zien echter wel belang in het voeren van de dialoog van het leven, de onvermijdelijke dialoog.

11. Leerlingen staan open voor het voeren van de dialoog van het leven en het verstand en minder voor de dialoog van het hart.

Voor het voeren van de dialoog van het leven en het verstand staan de leerlingen open. De houding ten opzichte van de dialoog van het hart is een neutrale houding. Leerlingen zijn hier dus niet gesloten voor, maar vertonen ook geen open houding.

Dat de leerlingen neutraal staan ten opzichte van de dialoog van het hart kan te maken hebben met het feit dat deze dialoog niet veel plaatsvindt. Voor veel leerlingen is het dus onbekend terrein en zodoende staan ze afwachtend ten opzichte van deze dialoog. Deze vorm van dialoog gaat ook verder dan de andere twee vormen van dialoog. De persoon zelf wordt er als het ware meer in betrokken. Spirituele momenten hebben immers een diepere betekenis.

12. De dialoog van het hart vertoont vaak geen samenhang met de andere twee vormen van dialoog.

De dialoog van het leven en die van het verstand vertonen bijna altijd een samenhang. De dialoog van het hart valt hier vaak buiten. Blijkbaar is de dialoog van het hart een ander gedachteveld voor de leerlingen. Wellicht is deze vorm van dialoog voor de leerlingen nog te abstract en letterlijk een brug te ver.

De dialoog van het hart lijkt een stap te ver te zijn voor sommige leerlingen. Dit kan te maken hebben met het afwezig zijn van enige affiniteit met spirituele momenten. Veel leerlingen lijken niet zoveel op te hebben met deze vorm van dialoog. Een andere oorzaak voor het ontbreken van verbanden met deze vorm van dialoog, is dat deze dialoog het wezen van de levensbeschouwing lijkt te raken. Spirituele momenten zijn persoonlijke gebeurtenissen. Om op deze vlakken de dialoog aan te gaan vraagt dan ook veel van de dialoogpartners.

12.1.2 HET TYPE SCHOOL EN DE DIALOOG

13. De leerlingen op een levensbeschouwelijk homogene school hebben een smallere opvatting van levensbeschouwing, dan leerlingen op een levensbeschouwelijk pluriforme school.

De leerlingen op het Ichthus College hebben een smallere opvatting van levensbeschouwing dan leerlingen op de andere scholen. Het gevolg hiervan is dat de leerlingen op het Ichthus College zichzelf niet als levensbeschouwelijk homogeen, maar dat als pluriform zien. Volgens de leerlingen is er op de school immers een veelvoud van christelijke levensbeschouwingen aan te treffen. Op het Rembrandt College is er een brede opvatting van levensbeschouwing aan te treffen. Het CLV zit hier tussenin, wat te verklaren is door de levensbeschouwelijke samenstelling van de leerlingen die deels homogeen, maar ook pluriform is.

14. De frequentie waarop volgens de leerlingen de inter-levensbeschouwelijke dialoog plaatsvindt, vertoont geen verband met de twee in de literatuurstudie genoemde factoren.

Er is geen logisch verband aan te treffen tussen de twee in de literatuurstudie genoemde factoren en de frequentie waarop de verschillende vormen van de inter-levensbeschouwelijke dialoog plaatsvinden. De twee onderzochte factoren, namelijk de levensbeschouwelijke samenstelling van de leerlingenpopulatie en het wel of niet aanwezig zijn op de school van het vak godsdienst of levensbeschouwing, zijn niet doorslaggevend voor de frequentie waarop de dialoog plaatsvindt. Dit is vooral te zien in de relatief lage score van het CLV, waar gezien de eerder genoemde factoren een hogere score verwacht was.

De beleving van de leerling speelt daarnaast een grote rol in de frequentie waarop de dialoog plaatsvindt. Het gaat er immers om hoe de leerling de ander definieert. Zie hiervoor ook conclusie 13.

Er zijn blijkbaar meer factoren die van invloed zijn op het wel of niet plaatsvinden van de inter-levensbeschouwelijke dialoog. Deze factor kan bijvoorbeeld de docent zijn. Daarnaast is het afhankelijk van het tot nu toe genoten onderwijs of leerlingen de dialoog hebben leren voeren. Deze laatste factor komt naar voren in het onderzoek onder de docenten. De

genoemde twee factoren spelen wel een rol in het vorm krijgen van de dialoog. Er zijn echter nog meer bepalende factoren voor het wel of niet gevoerd worden van de dialoog.

15. In hoeverre leerlingen open staan voor het voeren van de dialoog, is niet geheel afhankelijk van de twee factoren die in de literatuurstudie genoemd zijn.

Deze conclusie hangt samen met de hierboven besproken conclusie. De leerlingen op het CLV scoren wat de betreft de bereidheid om de dialoog te voeren erg laag. Toch zijn de twee eerder genoemde factoren op deze school aanwezig. De verwachting is dus dat de leerlingen open staan voor het voeren van de dialoog. Ook hier zijn blijkbaar andere factoren in het spel, die het wel of niet openstaan voor de inter-levensbeschouwelijke dialoog beïnvloeden.

16. De vaardigheden die de leerlingen leren om de dialoog te voeren vertonen een verband met het type school.

Op de scholen waar godsdienst onderwijs gegeven wordt, zijn de leerlingen van mening dat ze meer kennis opdoen om de dialoog te voeren, dan op een school waar dit niet zo is. Daarnaast zijn de leerlingen op een levensbeschouwelijk pluriforme school van mening dat ze beter leren omgaan met het verschil in levensbeschouwing. Op de levensbeschouwelijk bepaalde scholen, het CLV en het Ichthus College, leren de leerlingen meer om een spiritueel moment te hebben met een andere levensbeschouwing. Hierbij moet aangetekend worden dat de leerlingen vinden dat ze dit niet voldoende leren.

17. Er is geen verband tussen het type school en de mate waarin het verschil in levensbeschouwing zorgt voor conflicten.

Op alle scholen zien de leerlingen het verschil in levensbeschouwing niet als een grote bron van conflict. Dit komt overeen met de eerdere conclusie dat levensbeschouwing geen grote rol speelt in de identiteit van leerlingen. Leerlingen zien andere kenmerken van de identiteit van hun medeleerlingen eerder als een bron van conflict.

18. Het type school heeft geen invloed op de mate waarin het voeren van de dialoog zorgt voor een grotere levensbeschouwelijke bewustwording.

In eerste instantie lijkt dat het type school hier wel een invloed heeft. Dit beeld is echter vertekenend, doordat de bewustwording afhankelijk blijkt te zijn van het soort levensbeschouwing van de leerlingen.

19. De leerlingen op de levensbeschouwelijk homogene school geven aan dat hun levensbeschouwing minder verandert door het voeren van de dialoog, dan de leerlingen op de andere scholen.

Uit onderzoek onder de docenten bleek dat dit vooral het gevolg is van de levensbeschouwelijk normatieve opvoeding van de leerlingen.

Het relatief kleine verschil tussen de levensbeschouwingen van de leerlingen lijkt daarnaast ook een rol te spelen. Leerlingen veranderen levensbeschouwelijk gezien minimaal, door het voeren van de inter-levensbeschouwelijke dialoog. Wellicht dat ze deze minimale verandering niet opmerken als een verandering.

20. Het is niet van het type school afhankelijk of het voeren van de dialoog zorgt voor meer begrip van de ander.

Net als bij conclusie 18, is ook de mate waarin de dialoog zorgt voor meer begrip van de ander levensbeschouwelijk bepaald.

21. Het is niet van het type school afhankelijk of het voeren van de inter-levensbeschouwelijke dialoog leidt tot een grotere tolerantie.

De antwoorden van de leerlingen liggen hier dicht bij elkaar. De dialoog van het leven scoort bij alle scholen hoog. Ten opzichte van de dialoog van het verstand staan de leerlingen neutraal. Wel is er een verschil waarneembaar wat betreft de dialoog van het hart, maar dit is deels terug te voeren op het verschil in levensbeschouwing.

12.1.3 DE INVLOED VAN HET SOORT LEVENSBESCHOUWING OP DE DIALOOG

22. Leerlingen met een religieuze levensbeschouwing zijn bewuster bezig met hun levensbeschouwing, dan leerlingen met een seculiere levensbeschouwing.

Leerlingen die aangeven in een God of hogere macht te geloven zijn bewuster bezig met hun levensbeschouwing, dan leerlingen die aangeven hier niet in te geloven. Zoals bijvoorbeeld blijkt uit conclusie 24, heeft dit gevolgen voor het voeren van de dialoog.

23. Voor leerlingen met een religieuze levensbeschouwing is hun levensbeschouwing van grotere invloed op de identiteit, dan bij leerlingen met een seculiere levensbeschouwing.

Deze conclusie heeft gevolgen voor de eerder besproken invloed van de eigen levensbeschouwelijke identiteit op de inter-levensbeschouwelijke dialoog. Leerlingen met een religieuze levensbeschouwing zien daarnaast de levensbeschouwing van de ander als een meer bepalende factor voor de identiteit, dan leerlingen met een seculiere levensbeschouwing dit doen.

Een gevolg hiervan is dat leerlingen met een religieuze levensbeschouwing het belangrijker vinden om de inter-levensbeschouwelijke dialoog te voeren, om zo tot een beter begrip van de ander te komen. Dit hangt weer samen met de identiteit. Deze leerlingen zien de levensbeschouwelijke identiteit namelijk als bepalend voor wie de ander is. Om de ander dan te leren kennen, is het noodzakelijk de levensbeschouwing van de ander te leren kennen.

24. Door het voeren van de dialoog worden leerlingen met een religieuze levensbeschouwing zich meer bewust van hun levensbeschouwing, dan leerlingen met een seculiere levensbeschouwing.

Leerlingen met een religieuze levensbeschouwing raken door het voeren van de inter-levensbeschouwelijke dialoog zich meer bewust van hun levensbeschouwing, dan leerlingen met een seculiere levensbeschouwing. Eerder was al geconcludeerd dat leerlingen met een religieuze levensbeschouwing bewuster bezig zijn met hun levensbeschouwing.

Het lijkt er dan ook op dat leerlingen met een seculiere levensbeschouwing juist niet gesterkt worden in het bewust worden van hun levensbeschouwelijke identiteit door de dialoog te voeren. De levensbeschouwelijke identiteit komt ter discussie en brengt de leerling zodoende in verwarring. Deze ontstaat doordat de leerlingen hun levensbeschouwing moeten verwoorden in de dialoog. Voor leerlingen met een religieuze levensbeschouwing ligt dit anders. Ze zijn zich al bewust van hun levensbeschouwing. Door het verwoorden hiervan worden ze zich hier nog meer van bewust.

25. Voor leerlingen met een seculiere levensbeschouwing is de dialoog van het hart niet relevant.

Leerlingen met een seculiere levensbeschouwing geven aan dat ze de dialoog van het hart niet vinden leiden tot een tolerantere samenleving. Daarnaast zijn ze ook minder bereid tot het voeren van deze dialoog. Leerlingen met een religieuze levensbeschouwing zien nog enige mogelijkheid waarop de dialoog van het hart kan leiden tot een tolerantere samenleving. Ze zijn ook meer bereid tot het voeren van deze dialoog, wat te verklaren valt doordat ze er deels het nut van inzien. Toch is ook voor deze leerlingen de dialoog van het hart niet erg relevant. Blijkbaar is deze dialoog een brug te ver voor de leerlingen. Wellicht dat ze in een later stadium deze vorm van dialoog van meer betekenis achten.

Opvallend is overig de score van de leerlingen op het CLV met betrekking op de dialoog van het hart en het scheppen van tolerantie. Deze leerlingen scoren hoger dan de andere leerlingen. De leerlingen op het CLV zien meer het belang is van deze dialoog dan de leerlingen op de andere scholen. Ten opzichte van het Rembrandt College is dit te verklaren door het percentage leerlingen met een seculiere levensbeschouwing. Ten opzichte van het Ichthus College is echter een andere verklaring vereist. Blijkbaar spelen de al eerder genoemde twee stimulerende factoren om de dialoog te voeren hier een rol.

12.2 VERDER ONDERZOEK

In de eerste plaats zou het gehele onderzoek naar de inter-levensbeschouwelijke dialoog vergroot kunnen worden. Het hier gepresenteerde onderzoek is niet representatief voor de gehele leerlingenpopulatie in het secundair onderwijs. Om algemene conclusies te trekken, moet de onderzoekspopulatie vergroot worden.

Een vmbo klas ontbreekt in dit onderzoek om de eerder genoemde redenen. Het is echter zeer de moeite waard om ook deze doelgroep bij het onderzoek te betrekken. Daarnaast kan er vervolgens gekeken worden naar de verschillen tussen de drie niveaus van onderwijs.

De ontbrekende factoren die van invloed zijn op de inter-levensbeschouwelijke dialoog, zijn het onderzoeken waard. Waardoor komt het dat ondanks de mogelijkheden om de dialoog te voeren, deze niet gevoerd wordt? Is dit, zoals verklaard werd door een docent, afhankelijk van het gegeven onderwijs, of zijn hier andere factoren van belang? Gedacht kan dan worden aan de invloed van de docent of van de leefomgeving van de leerlingen.

Om de lange termijn effecten te meten van de invloed van het type school op het voeren van de inter-levensbeschouwelijke dialoog, kan een onderzoek gehouden worden onder oud leerlingen van de scholen. Wellicht dat deze oud leerlingen ook beter in staat zijn om te reflecteren op de eventuele veranderingen die het voeren van de dialoog bij hun teweeg heeft gebracht.

SUMMARY

This master thesis is about the dialogue between worldviews in the Dutch secondary school system. In Dutch, this dialogue is called the *inter-levensbeschouwelijke dialoog in het secundair onderwijs*. The title of the thesis can be translated as follows: the playground of worldviews. This title is chosen because, in the eyes of the author, the characteristics of the dialogue are the same as that of a playground.

The main question in the thesis is twofold. For that reason the thesis exists of two parts. The first part contains a literature study. The leading question in this part is: what is the importance of the dialogue between worldviews in the secondary school system. Successively the following subject are discussed.

The first chapter is about the worldview of modern humans. In the Dutch literature there is no clear distinction between the concepts of *levensbeschouwing* (worldview) *religie* (religion in the broad way) and *godsdienst* (religions with a concept of the transcendent). So, in the first place these terms are explored. Further on, there is a discussion about the term modernity and the transformation of religion. Also the way worldviews are constructed these days and the new Islamic pillar in the Dutch society are discussed.

In the second chapter the dialogue between worldviews is discussed. The chapter contains a characterisation of this dialogue. Also, some threats concerning the dialogue are discussed. The first is reification, the second is double standards. The different ways in which the dialogue can appear are originating from V. Küster. He distinguished three different ways in which the dialogue can occur. The first is called the dialogue of life, this is the daily way in which the dialogue occurs. The second is called the dialogue of the mind. It is about the discussion and debate. The third is called the dialogue of the hart, this way of dialogue is about spiritual moments.

The third chapter discusses the role of worldview in the Dutch secondary schools. In this chapter, the present day situation is reproduced. Article 23 and the identity development of children are discussed. Finally, there is a paragraph about school identity.

The last chapter of part one, is about the importance of the dialogue between different worldviews in the secondary schools. Two points of importance are distinguished. In the first place the personal importance is discussed. The dialogue can lead to a personal awakening of the worldview. Besides this, it can play a helpful role in developing the personal worldview. The second distinguished point, is the social importance. Also two points can be distinguished here. In the first place the dialogue can lead to a better understanding of each other. In the second place, the dialogue can achieve a greater tolerance in the society.

The second part of the thesis consist of an empirical research. The leading question is how the dialogue takes place in the secondary schools. In the first place the influence of the school on the dialogue is discussed. In the second place, the influence of the kind of worldview, religious or secular, on the dialogue is discussed.

Two points determined the types of school. The first point was the compilation of the worldviews the student have. Two ways of compilations were distinguished. The first is a homogeneous population of worldviews, the second is a multiform population of worldviews. The second point is the presence of religious education in the curriculum of the school. Finally, three types of schools are distinguished. One homogenous school were religious education took place. One multiform school were religious education took place, and finally a multiform school without religious education.

The empirical research is held on three different secondary schools in the city of Veenendaal. An inquiry was set up under the students of the school. In each school, a fourth havo and a fourth vwo class was inquired. In total, 117 inquiries were analysed. The teachers of the students were interviewed, to add a qualitative aspect to the quantitative research.

At the end, the conclusions are made up. There are some discussions add to the conclusions. Also some suggestions for further research are made up. Some of the most interesting conclusion are that the type of school does not have a very large effect on the way the dialogue is held. In contrast with this, the worldview of the student is of importance for the way the dialogue occurs. Next to that, worldview seems to play a small part in the identity of the students. For that reason worldview is not of great importance and is disturbing for them.

BIBLIOGRAFIE

LITERATUUR

- Avest, ter, I., *Verandering in ontmoeting. Van kennis nemen van naar kennis maken met tradities*, in: Miedema, S., en Bertram-Troost, G., (red), *Levensbeschouwelijk leren samenleven, Opvoeding, Identiteit en Ontmoeting*, Uitgeverij Meinema: Zoetermeer 2006.
- Avest, ter, I., Bakker, C., Bertram-Troost, G., Miedema, S., *Religion and Education in the Dutch Pillarized and Post-Pillarized Educational System: Historical Background and Current Debates*, in Jackson, R., Miedema, S., Weisse, W., Willaime, J.P., (Eds.), *Religion and Education in Europe, Developments, Contexts and Debates, Religious Diversity and Education in Europe [3]*, Waxmann Verlag GmbH: Münster, 2007.
- Baarde, D.B., Goede, de, M.P.M., *Basisboek Methoden en Technieken. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwantitatief onderzoek*, Wolters-Noordhoff: Groningen – Houten, 2006.
- Bakker, C., *Diversity as Ethos in Intergroup Relations*, in: Chidester, D., Stonier, J., Tobler, J., (eds.), *Diversity as Ethos, Challenges for Interreligious and Intercultural Education*, Institute for Comparative Religion in Southern Africa, University of Cape Town: Cape Town, 1999.
- Bakker, C., Rigg, E., *De persoon van de leerkracht. Tussen christelijke schoolidentiteit en leerlingendiversiteit*, Uitgeverij Meinema: Zoetermeer, 2004.
- Barker, E., *New Religions and New Religiosity*, in: Barker, E., en Warburg, M., (edit), *New Religions and New Religiosity*, Aarhus university press: Aarhus 1998.
- Bertram Troost, G.D., *Geloven in het bijzonder onderwijs, Levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van adolescenten in het voortgezet onderwijs*, uitgeverij Boekencentrum: Zoetermeer 2006.
- Borgman, E., *de onlosmakelijke verbondenheid van religie en publiek domein: pleidooi voor een 'omgekeerde doorbraak'*, in: Donk, van den, W.B.H.J., Jonkers, A.P., Kronjee, G.J. en Plum, R.J.J.M., (red.), *Geloven in het publieke domein, verkenningen van een dubbele transformatie*, Amsterdam University Press: Amsterdam 2006.
- Brink, van den, G., *De migratie van het goddelijke. Over geloof en kerk in de moderne maatschappij*, in: Donk, van den, W.B.H.J., Jonkers, A.P., Kronjee, G.J. en Plum, R.J.J.M., (red.), *Geloven in het publieke domein, verkenningen van een dubbele transformatie*, Amsterdam University Press: Amsterdam 2006.
- Burggraeve, R., *Alterity Makes The Difference. Ethical and Metaphysical Conditions for an Authentic Interreligious Dialogue and Learning*, in: Pollefeyt, D., (ed.), *Interreligious Learning*, Peeters: Leuven 2007.

- Clarke, P.B., Byrne, P., *Religion Defined and Explained*, The Macmillan Press LTD; Houndmills, Basingstoke, Hampshire and London, 1993.
- Cliteur, P., *Zin en onzin van levensbeschouwelijke vorming*, in Miedema, S., (red), *Religie in het onderwijs, Zekerheden en onzekerheden van levensbeschouwelijke vorming*, Uitgeverij Meinema: Zoetermeer, 2006.
- Cornille, C., *Introduction, The Dynamics of Multiple Belonging*, in: Cornille, C., (edit.), *Many mansions? multiple religious belonging and Christian identity*, Orbis Books, Maryknoll/New-York, 2002.
- Donk, van den, W., en Jonkers, P., *Geloven in het publieke domein: een introductie van deze verkenning*, in: Donk, van den, W.B.H.J., Jonkers, A.P., Kronjee, G.J. en Plum, R.J.J.M., (red.), *Geloven in het publieke domein, verkenningen van een dubbele transformatie*, Amsterdam University Press: Amsterdam 2006.
- Donk, van den, W., en Plum, R., *Begripsverkenning*, in: Donk, van den, W.B.H.J., Jonkers, A.P., Kronjee, G.J. en Plum, R.J.J.M., (red.), *Geloven in het publieke domein, verkenningen van een dubbele transformatie*, Amsterdam University Press: Amsterdam 2006.
- Goddard, H., *Christians and Muslims, From double standards to Mutual Understanding*, RoutledgeCurzon: London, 1995.
- Hanegraaff, W.J., *Christelijke Spiritualiteit en New Age, Over de rol van "Celestijnse Beloftes" in een seculiere samenleving*, Utrechtse Theologische Reeks 36, Faculteit der Godgeleerdheid, Universiteit Utrecht: Utrecht 1997.
- Harskamp, van, A., *Geloof in de school? Zekerheden en onzekerheden over religieuze vorming*, in Miedema, S., (red), *Religie in het onderwijs, Zekerheden en onzekerheden van levensbeschouwelijke vorming*, Uitgeverij Meinema: Zoetermeer, 2006.
- Hart, de, J en Dekker, P., *Kerken in de Nederlandse civil society: institutionele grondslag en individuele inspiratiebron*, in: Donk, van den, W.B.H.J., Jonkers, A.P., Kronjee, G.J. en Plum, R.J.J.M., (red.), *Geloven in het publieke domein, verkenningen van een dubbele transformatie*, Amsterdam University Press: Amsterdam 2006.
- Hellemans, G.A.F., Kloppenburg, M.A.G.T., Tieleman, H.J.,(red), *De moderniteit van religie*, Meinema: Zoetermeer 2001.
- Hellemans, G.A.F., Kloppenburg, R., Tieleman, H., Wissink, J., *Tot besluit*, in: G.A.F. Hellemans, G.A.F., Kloppenburg, M.A.G.T., Tieleman, H.J.,(red), *De moderniteit van religie*, Meinema: Zoetermeer 2001.
- Jansen, M., *Wie zijn wij dan? Over erkenning en verbondenheid tussen mensen die alles, bijna niets, een beetje of heel veel geloven*, Meinema: Zoetermeer 2008.

- Joas, H., *Religion in the age of contingency*, in: Donk, van den, W.B.H.J., Jonkers, A.P., Kronjee, G.J. en Plum, R.J.J.M., (red.), *Geloven in het publieke domein, verkenningen van een dubbele transformatie*, Amsterdam University Press: Amsterdam 2006.
- Kennedy, J., en Valenta, M., *Religious pluralism and the Dutch State: Reflections on the future of article 23*, in: Donk, van den, W.B.H.J., Jonkers, A.P., Kronjee, G.J. en Plum, R.J.J.M., (red.), *Geloven in het publieke domein, verkenningen van een dubbele transformatie*, Amsterdam University Press: Amsterdam 2006.
- Knitter, P.F., *Introducing theologies of religions*, Orbis Books: New York, 2002.
- Kronjee, G., *De religieuze transformatie en de sociale cohesie*, in: Donk, van den, W.B.H.J., Jonkers, A.P., Kronjee, G.J. en Plum, R.J.J.M., (red.), *Geloven in het publieke domein, verkenningen van een dubbele transformatie*, Amsterdam University Press: Amsterdam 2006.
- Kronjee, G., en Lampert, M., *Leefstijlen en zingeving*, in: Donk, van den, W.B.H.J., Jonkers, A.P., Kronjee, G.J. en Plum, R.J.J.M., (red.), *Geloven in het publieke domein, verkenningen van een dubbele transformatie*, Amsterdam University Press: Amsterdam 2006.
- Kunneman, H., *Horizontale transcendentie en normatieve professionalisering: de casus geestelijke verzorging*, in: Donk, van den, W.B.H.J., Jonkers, A.P., Kronjee, G.J. en Plum, R.J.J.M., (red.), *Geloven in het publieke domein, verkenningen van een dubbele transformatie*, Amsterdam University Press: Amsterdam 2006.
- Küster, V., *Wie, met wie, over wat?, Een zoektocht in het landschap van de interreligieuze dialoog*, Kamper oraties 26, Theologische Universiteit van de Gereformeerde Kerken in Nederland: Kampen, 2003.
- Lanser, A., *De actualisatie van de traditie. Over de dynamiek van oude teksten en moderne levens*, in: Miedema, S., en Bertram-Troost, G., (red), *Levensbeschouwelijk leren samenleven, Opvoeding, Identiteit en Ontmoeting*, Uitgeverij Meinema: Zoetermeer 2006.
- Machoveč, M., *Jezus voor atheïsten, met een inleiding van Helmut Gollwitzer*, Uitgeverij Ten Have, Baarn 1973.
- McGuire, M.B., *Religion, The social context*, Wadsworth Thomson Learning: Belmont 2002.
- Meijer, W.A.J., *Cultuuroverdracht en de balans van traditie en verplichting. Een pleidooi in vijf stellingen*, in Miedema, S., (red), *Religie in het onderwijs, Zekerheden en onzekerheden van levensbeschouwelijke vorming*, Uitgeverij Meinema: Zoetermeer, 2006.
- Miedema, S., (red.), *Religie in het onderwijs, Zekerheden en onzekerheden van levensbeschouwelijke vorming*, Uitgeverij Meinema: Zoetermeer, 2006.

- Nipkow, K.E., *Ziele Interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem*, in: Ven, van der, J.A. en H-G. Ziebertz, H-G., (Hrsg.), *Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen*. Kok: Kampen/Deutscher Studien Verlag: Weinheim 1994.
- Şenay, B., *Teaching World Religions: Reflexive 'Interreligious Learning'*, *Phenomenological Theology and Methodological Agnosticism*, in: Pollefeyt, D., (ed.), *Interreligious Learning*, Peeters: Leuven 2007.
- Steegman, P., *Interreligieus leren in het levensbeschouwelijk onderwijs*, in: Andree, T.G.I.M., en Bakker, C., (red.), *Leren met en van elkaar. Op zoek naar mogelijkheden voor interreligieus leren in opvoeding en onderwijs*, Uitgeverij Boekencentrum: Zoetermeer, 1996.
- Sterkens, C., *Changes in Commitment and Religiocentrism Through Interreligious Learning. Empirical Results from a Social Constructionist Perspective*, in: Pollefeyt, D., (ed.), *Interreligious Learning*, Peeters: Leuven 2007.
- Vermeulen, B., *Een schets en evaluatie van de kritiek op de overheidsfinanciering van het bijzonder onderwijs*, in: Donk, van den, W.B.H.J., Jonkers, A.P., Kronjee, G.J. en Plum, R.J.J.M., (red.), *Geloven in het publieke domein, verkenningen van een dubbele transformatie*, Amsterdam University Press: Amsterdam 2006.
- Vroom, H., *Vijf redenen voor religie in het onderwijs*, in Miedema, S., (red), *Religie in het onderwijs, Zekerheden en onzekerheden van levensbeschouwelijke vorming*, Uitgeverij Meinema: Zoetermeer, 2006.
- Vroom, H.M., *A Spectrum of Worldviews, An introduction to Philosophy of Religion in a Pluralistic World*, translated by M. and A. Greidanus, Rodopi; Amsterdam/ New-York, NY 2006.
- Witvliet, T., *Het geheim van het lege midden, Over de identiteit van het westers christendom*, Meinema: Zoetermeer 2003.
- Ziebertz, H-G., *A Move To Multi?*, in: Pollefeyt, D., (ed.), *Interreligious Learning*, Peeters: Leuven 2007.

ARTIKELEN

- Eck, D.L., *What do we mean by Dialogue?*, in: *Current Dialogue 11*, World Council of Churches, Geneva 1986.
- Swidler, L., *The Dialogue Decalogue: Ground Rules for Interreligious Dialogue*, in: *Current Dialogue 5*, World Council of Churches, Geneva 1983.

INTERNET

- Artikel 23, http://wetten.overheid.nl/BWBR0001840/geldigheidsdatum_24-03-2009
- Bron, J., *Een basis voor burgerschap. Een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs*,
http://www.slo.nl/downloads/archief/Een_20basis_20voor_20burgerschap.pdf/
- *Dialogo op school. Investeren in een pluriforme samenleving*, uitgave Nicis Institute, Den Haag, <http://www.nicis.nl/kenniscentrum/binaries/webwinkel/bulk/pdfs/dialogo-op-school.pdf>
- Duchatelez, K., *Spiritualiteit opnieuw in de belangstelling*,
<http://www.kuleuven.be/thomas/algemeen/actualiteit/tijdschriften/artikel.php?id=469>
- *Evolutie of Schepping. Wat geloof jij*, <http://www.creatie.info/books/bookid/3>
- Office Online, <http://office.microsoft.com/nl-nl/clipart/default.aspx>
- Project W!J, <http://www.nieuwwij.nl/>
- *Veel jongeren bidden*, <http://www.ikonrtv.nl/kerknieuws/nieuws.asp?oId=8399>
- Vries, de, I., *Religieus humanisme: vreedzame samenklank of contradictio in terminis. Over de verhouding tussen religie en humanisme en hoe ze samengaan. Lezing gehouden op de Inspiratiedag NPB, 2 april 2005.*
<http://www.humanistischverbond.nl/doc/actueel/lezing%20ineke%20de%20vries%20inspiratiedag%20npb%2002-04-05.pdf>

OVERIG

- Andree, T.G.I.M., Steegman, P.D.D., en Timmer, M.M., *De interreligieuze basisschool, Juliana van Stolberg Ede: Schoolvoorbeeld voor de jaren '90?*, Faculteit der Godgeleerdheid, Universiteit Utrecht: Utrecht 1993.
- Melua, K., *Piece by piece. Nr 6: Spiders web*, Dramatico entertainment limited, 2005.



De omgang met verschillen in levensbeschouwing

Onderzoeksinstantie:

Universiteit Utrecht

Faculteit Geesteswetenschappen

Onderzoeker:

Lennart Amersfoort BA

Onderzoeksbegeleider:

Prof. dr. C. Bakker

Beste scholier,

Voor je ligt een enquête van de Universiteit Utrecht. Het doel van de enquête is om onderzoek te doen hoe er binnen het voortgezet onderwijs omgegaan wordt met verschillen in levensbeschouwing.

Met levensbeschouwing wordt bedoeld: *de manier waarop je naar het leven kijkt*. Een paar voorbeelden hiervan zijn: Soennitisch (Een stroming in de Islam), Protestants Christelijk, Rooms Katholiek, New Age, Atheïstisch of Humanistisch.

De uitslagen van de enquêtes worden verwerkt in een verslag. Als je dit verslag nog in wilt zien kun je vanaf eind juli kijken op <http://www.igitur.nl/studenttheses/index.php> en dan in de zoekfunctie zoeken naar Lennart Amersfoort. Je kunt het verslag dan openen. Als je dit wilt doen, schrijf het internetadres dan even over omdat je de enquête straks inlevert.

De informatie die je geeft blijft anoniem, vanzelfsprekend wordt alles wat je opschrijft vertrouwelijk verwerkt. Het invullen van de enquête duurt ongeveer 10 minuten.

Alvast bedankt dat je mee wilt werken aan het onderzoek!

Lennart Amersfoort

Invulinstructie

Het is van belang dat je alle vragen van de enquête invult. Vul overal één antwoord in.

De vragen vul je in door een hokje in te kleuren of door het antwoord op te schrijven.

Voorbeeld:

Het Nederlands elftal is beter dan dat van Duitsland

helemaal mee oneens mee oneens gedeeltelijk mee eens, gedeeltelijk mee oneens mee eens helemaal mee eens

Wat is je favoriete speler in het Nederlands elftal?

- Robin van Persie

Als je het antwoord wilt veranderen, omcirkel dan het goede antwoord.

Voorbeeld:

Het Nederlands elftal is beter dan dat van Duitsland

helemaal mee oneens mee oneens gedeeltelijk mee eens, gedeeltelijk mee oneens mee eens helemaal mee eens

Persoonlijke gegevens

Er volgen nu eerst een paar vragen over jezelf.

- 1 In welke klas zit je? In:
- 2 Ben je een man of vrouw? man vrouw
- 3 Hoe oud ben je? - jaar
- 4 Waar woon je? In:
- 5 Waarom heb je voor deze school gekozen?(kies het belangrijkste antwoord)
- plaats van de school
 - levensbeschouwing
 - vrienden
 - ouders
 - anders, namelijk:

6 Tot welke levensbeschouwing behoort je?

Probeer bij deze vraag zo precies mogelijk te zijn. Dus bijvoorbeeld *PKN, Nederlands Hervormd* in plaats van alleen *Christendom*. Als je niet goed weet tot welke levensbeschouwing je behoort, beschrijf dan kort jouw eigen levensbeschouwing. Een levensbeschouwing is de manier waarop je naar het leven kijkt. Het antwoord 'geen' kan niet gegeven worden op deze vraag. Je kunt bijvoorbeeld wel opschrijven dat je in 'iets' of in 'niets' gelooft.

-

7 Met welke twee levensbeschouwingen, die anders zijn dan die van jou, kom je het meest in aanraking?

-

-

8 De sfeer op school is goed.

- helemaal mee oneens mee oneens gedeeltelijk mee eens, gedeeltelijk mee oneens mee eens helemaal mee eens

9 Op school gaan mensen respectvol om met elkaar.

- helemaal mee oneens mee oneens gedeeltelijk mee eens, gedeeltelijk mee oneens mee eens helemaal mee eens

10 Levensbeschouwing is iets persoonlijks.

- helemaal mee oneens mee oneens gedeeltelijk mee eens, gedeeltelijk mee oneens mee eens helemaal mee eens

11 Ik ben bewust bezig met mijn levensbeschouwing.

- helemaal mee oneens mee oneens gedeeltelijk mee eens, gedeeltelijk mee oneens mee eens helemaal mee eens

12 *Bidden en/of mediteren is belangrijk in mijn leven.*

- helemaal mee oneens mee oneens gedeeltelijk mee eens, gedeeltelijk mee oneens mee eens helemaal mee eens

13 *Ik geloof in een hogere macht/ God.*

- helemaal mee oneens mee oneens gedeeltelijk mee eens, gedeeltelijk mee oneens mee eens helemaal mee eens

14 *Mijn levensbeschouwing bepaalt wie ik ben.*

- helemaal mee oneens mee oneens gedeeltelijk mee eens, gedeeltelijk mee oneens mee eens helemaal mee eens

Levensbeschouwing buiten de les

Er volgen nu een aantal vragen en stellingen over levensbeschouwing buiten de les. Met ‘buiten de les’ worden tussenuren, pauzes en activiteiten die je met school doet bedoeld.

15 *Hoe vaak praat je op school buiten de lessen over de manier waarop je naar het leven kijkt?*

Ongeveer ... keer per maand.

16 *Op school leer ik omgaan met andere levensbeschouwingen.*

- helemaal mee oneens mee oneens gedeeltelijk mee eens, gedeeltelijk mee oneens mee eens helemaal mee eens

17 *Het is buiten de les belangrijk welke levensbeschouwing iemand heeft.*

- helemaal mee oneens mee oneens gedeeltelijk mee eens, gedeeltelijk mee oneens mee eens helemaal mee eens

18 *Het verschil in levensbeschouwing zorgt voor meningsverschillen buiten de les.*

- helemaal mee oneens mee oneens gedeeltelijk mee eens, gedeeltelijk mee oneens mee eens helemaal mee eens

19 *Het is voor mij belangrijk om buiten de les over levensbeschouwing te praten omdat ik anderen zo beter leer begrijpen.*

- helemaal mee oneens mee oneens gedeeltelijk mee eens, gedeeltelijk mee oneens mee eens helemaal mee eens

20 *Door buiten de les mensen die op een andere manier naar het leven kijken te ontmoeten verandert mijn levensbeschouwing.*

- helemaal mee oneens mee oneens gedeeltelijk mee eens, gedeeltelijk mee oneens mee eens helemaal mee eens

21 *Door buiten de les mensen die op een andere manier naar het leven kijken te ontmoeten weet ik beter waar mijn eigen levensbeschouwing voor staat.*

- helemaal mee oneens mee oneens gedeeltelijk mee eens, gedeeltelijk mee oneens mee eens helemaal mee eens

22 *Voor een respectvolle samenleving moeten mensen in het dagelijks leven om kunnen gaan met verschillende levensbeschouwingen.*

- helemaal mee oneens mee oneens gedeeltelijk mee eens, gedeeltelijk mee oneens mee eens helemaal mee eens

23 *Als een leerling die op een andere manier naar het leven kijkt met mij een praatje op het schoolplein wil maken over levensbeschouwing doe ik dat.*

- helemaal mee oneens mee oneens gedeeltelijk mee eens, gedeeltelijk mee oneens mee eens helemaal mee eens

Levensbeschouwing in de les

Nu volgen er een paar vragen en stellingen over levensbeschouwing tijdens de les. Dit kan een les maatschappijleer of godsdienst zijn, maar je kunt ook denken aan andere lessen.

24 *Hoe vaak is er in de klas een discussie over levensbeschouwing tussen leerlingen van verschillende levensbeschouwingen?*

Ongeveer ... keer per maand.

25 *Op school leer ik voldoende over andere levensbeschouwingen.*

- helemaal mee oneens mee oneens gedeeltelijk mee eens, gedeeltelijk mee oneens mee eens helemaal mee eens

26 *Het is in de les belangrijk welke levensbeschouwing iemand heeft.*

- helemaal mee oneens mee oneens gedeeltelijk mee eens, gedeeltelijk mee oneens mee eens helemaal mee eens

27 *Het verschil in levensbeschouwing zorgt voor meningsverschillen in de les.*

- helemaal mee oneens mee oneens gedeeltelijk mee eens, gedeeltelijk mee oneens mee eens helemaal mee eens

28 *Ik vind het belangrijk om in de les te discussiëren over levensbeschouwing omdat we elkaar zo beter leren begrijpen.*

- helemaal mee oneens mee oneens gedeeltelijk mee eens, gedeeltelijk mee oneens mee eens helemaal mee eens

29 *Door in de les te discussiëren over levensbeschouwing verandert mijn levensbeschouwing.*

- helemaal mee oneens mee oneens gedeeltelijk mee eens, gedeeltelijk mee oneens mee eens helemaal mee eens

30 *Door in de les te discussiëren over levensbeschouwing weet ik beter waar mijn eigen levensbeschouwing voor staat..*

- helemaal mee oneens mee oneens gedeeltelijk mee eens, gedeeltelijk mee oneens mee eens helemaal mee eens

31 *Voor een respectvolle samenleving moeten mensen uit verschillende levensbeschouwingen met elkaar in discussie gaan.*

- helemaal mee oneens mee oneens gedeeltelijk mee eens, gedeeltelijk mee oneens mee eens helemaal mee eens

32 *Als een leerling die op een andere manier naar het leven kijkt in de klas een discussie wil over levensbeschouwing doe ik hieraan mee.*

- helemaal mee oneens mee oneens gedeeltelijk mee eens, gedeeltelijk mee oneens mee eens helemaal mee eens

Levensbeschouwing tijdens spirituele momenten

Er volgen nu een aantal vragen en stellingen over levensbeschouwing en spirituele momenten.

Een spiritueel moment is een moment waarin er bijvoorbeeld plaats is voor zingen, gebed en meditatie. Dit kan bijvoorbeeld een kerstviering, een herdenkingsdienst of een meditatie tijdens de les zijn.

33 *Hoe vaak zijn er op school spirituele momenten waar mensen met een verschillende levensbeschouwingen bij aanwezig zijn?*

Ongeveer ... keer per maand.

34 *Op school leer ik om met mensen van een andere levensbeschouwing een spiritueel moment te hebben.*

- helemaal mee oneens mee oneens gedeeltelijk mee eens, gedeeltelijk mee oneens mee eens helemaal mee eens

35 *Tijdens spirituele momenten is het belangrijk welke levensbeschouwing iemand heeft.*

- helemaal mee oneens mee oneens gedeeltelijk mee eens, gedeeltelijk mee oneens mee eens helemaal mee eens

36 *Het verschil in levensbeschouwing zorgt ervoor dat spirituele momenten op school geen succes zijn.*

- helemaal mee oneens mee oneens gedeeltelijk mee eens, gedeeltelijk mee oneens mee eens helemaal mee eens

37 *Ik vind het belangrijk om spirituele momenten te hebben met mensen van een andere levensbeschouwing omdat we elkaar zo beter leren begrijpen.*

- helemaal mee oneens mee oneens gedeeltelijk mee eens, gedeeltelijk mee oneens mee eens helemaal mee eens

38 *Het hebben van spirituele momenten met mensen die op een andere manier naar het leven kijken verandert mijn levensbeschouwing.*

- helemaal mee oneens mee oneens gedeeltelijk mee eens, gedeeltelijk mee oneens mee eens helemaal mee eens

39 *Door het hebben van spirituele momenten met mensen die op een andere manier naar het leven kijken weet ik beter waar mijn eigen levensbeschouwing voor staat.*

- helemaal mee oneens mee oneens gedeeltelijk mee eens, gedeeltelijk mee oneens mee eens helemaal mee eens

40 Voor een respectvolle samenleving moeten mensen uit verschillende levensbeschouwingen spirituele momenten met elkaar hebben.

- helemaal mee oneens mee oneens gedeeltelijk mee eens, gedeeltelijk mee oneens mee eens helemaal mee eens

41 Een leerling die op een andere manier naar het leven kijkt dan jij doet, wil een spiritueel moment met jou hebben, bijvoorbeeld bidden of mediteren. Jij bent niet gewent om te bidden of mediteren. Stelling: ik zou hieraan mee doen.

- helemaal mee oneens mee oneens gedeeltelijk mee eens, gedeeltelijk mee oneens mee eens helemaal mee eens

42 Als er nog opmerkingen of aanvullingen zijn kunnen die hieronder opgeschreven worden.

.....
.....

**Dit is het einde van de enquête, controleer voor de zekerheid nog even of alle vragen zijn ingevuld.
Bedankt voor het invullen!**

BIJLAGE 2 GEGEVENS UITSLAGEN ENQUÊTES

vraag respondent	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23			
1 wv04	1	16	veenendaal		1	niets		1	4	4	5	4	2	3	4		1	4	2	4	3	4	4	5	4	
2 wv04	1	15	veenendaal		3	niets		1	4	4	4	3	1	1	2		0	4	2	3	3	2	2	4	4	
3 wv04	2	15	veenendaal		5	katholiek		2	3	3	4	3	3	3	3	35	4	3	3	3	2	3	3	4	4	
4 wv04	2	15	veenendaal		5	niets		2	4	3	4	2	3	2	3	35	3	2	3	3	4	3	5	3	4	
5 wv04	2	15	lienden		5	ietsisme		2	2	3	2	3	1	3	2	2	5	1	1	2	2	4	2	5	5	
6 wv04	1	16	rhenen		3	niets		1	4	2	4	5	2	2	4	1	3	4	4	2	3	3	5	4	4	
7 wv04	2	15	lienden		5	niets		2	4	4	5	3	1	1	3	1	4	2	3	2	3	3	4	5	5	
8 wv04	2	16	veenendaal		3	niets		2	4	4	5	2	1	1	4	3	4	2	2	4	2	2	5	4	4	
9 wv04	2	17	ommeren		1	christendom		2	3	3	4	5	5	5	5	3	4	4	4	2	3	4	5	4	4	
10 wv04	1	16	opheusden		5	niets		2	4	4	5	1	1	1	5	1	4	1	4	3	1	5	4	3	3	
11 wv04	1	16	rhenen		5	niets		2	4	3	5	2	2	1	2	2	4	3	4	2	1	1	5	4	4	
12 wv04	2	16	scherpenzeel		5	ietsisme		1	4	3	5	3	2	3	3	4	2	2	3	4	2	5	5	3	3	
13 wv04	2	16	veenendaal		5	ietsisme		2	4	4	5	4	3	3	3	3	4	1	3	3	4	4	5	4	4	
14 wv04	2	15	maarsbergen		5	niets		2	4	3	4	2	1	2	3	1	4	3	3	2	2	2	4	4	4	
15 wv04	2	16	veenendaal		1	niets		2	4	3	5	2	2	2	3	1	4	2	4	2	3	2	5	5	5	
16 wv04	2	15	scherpenzeel		5	ietsisme		1	4	3	4	3	2	3	3	2	5	4	3	3	2	4	5	5	5	
17 wv04	1	16	veenendaal		1	niets		1	3	4	5	3	1	1	4	1	4	4	5	3	3	4	5	4	4	
20 wv04	1	15	veenendaal		1,3	ietsisme		1	4	3	4	3	1	1	3	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4	
21 wv04	2	15	ingen		5	nederlands Hervormd	x	1	4	3	4	2	1	2	1	2	2	3	4	4	3	2	4	4	4	
22 wv04	1	16	veenendaal		1,3	niets		1	4	3	5	3	1	3	2	1	4	2	2	2	2	3	4	4	4	
23 wv04	1	17	veenendaal		1	islam		1	4	2	4	4	4	4	4	5	4	4	4	2	2	2	4	4	4	
24 wv04	1	15	veenendaal		3,5	niets		1	5	4	4	3	2	2	2	2	4	4	3	4	3	4	4	4	4	
25 wv04	2	16	lienden		5	niets		2	5	4	5	3	2	3	3	1	4	2	3	3	3	2	4	3	3	
26 wv04	1	16	veenendaal		3	niets		1	4	4	3	3	1	1	3	1	3	2	4	3	4	3	5	3	3	
27 wv04	2	16	renswoude		4	katholiek		1	2	2	4	3	3	4	4	0	4	4	4	5	4	2	5	5	5	
28 wv04	1	15	elst		3	niets		2	4	2	2	4	3	5	3	2	4	2	2	3	4	3	5	4	4	
29 wv04	2	15	rhenen		5	niets		2	4	3	5	2	1	1	5	4	4	3	4	4	3	3	5	5	5	
30 wv04	2	16	veenendaal		1	islam		1	5	5	5	4	5	5	5	4	3	5	1	3	3	3	5	5	5	
31 wv04	1	17	veenendaal		1	jodendom		1	4	4	4	4	3	1	2	5	4	4	2	2	3	3	4	4	4	
32 wv04	1	15	rhenen		3	ietsisme		2	3	3	5	3	1	4	1	1	2	3	2	3	1	1	5	4	4	
33 wv04	2	16	veenendaal		3	islam		1	4	3	4	4	4	5	4	1	4	4	4	4	3	4	5	4	4	
34 wv04	2	16	veenendaal		1	niets		1	2	3	4	3	1	2	2	5	4	3	4	3	4	4	5	4	4	
35 wv04	1	17	veenendaal		1	jodendom		1	4	5	5	5	5	2	4	x	4	5	5	5	5	5	5	4	4	
36 wv04	2	16	veenendaal		3	ietsisme		1	4	3	4	3	2	2	3	5	4	3	3	2	3	4	4	5	5	
37 wv04	2	17	veenendaal		5	katholiek		1	4	4	4	3	3	2	1	6	3	1	3	2	1	3	4	4	4	
38 wv04	1	16	lienden		3	niets	x	2	3	2	3	1	1	1	2	2	3	2	4	3	1	2	2	4	4	
39 wv04	1	16	lienden		3	niets	x	4	3	3	3	1	1	1	1	2	3	2	3	3	2	2	4	3	3	
160 wv04	1	15	veenendaal		2	pkn		3	4	4	5	4	4	5	4	5	4	4	3	2	2	4	5	4	4	
161 wv04	1	16	woudenberg		2	pkn		2	4	2	2	4	3	5	3	2	4	2	2	3	4	3	5	4	4	
162 wv04	1	16	veenendaal		2	pkn		1	5	4	5	4	5	5	4	10	4	5	4	3	1	4	4	4	4	
163 wv04	1	16	ederveen	1,2,3		hersteld hervormd		2	3	4	3	2	2	4	4	3	2	3	4	4	3	4	4	4	4	
164 wv04	1	14	rhenen		2	pkn		1	5	4	4	4	4	5	4	5	3	3	2	4	4	4	5	3	3	
165 wv04	1	15	veenendaal		2	gereformeerd vrijgemaakt		3	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	3	1	5	2	4	4	4	
166 wv04	1	16	veenendaal		1	pkn		1	3	4	5	4	3	5	4	2	2	2	4	1	3	1	5	5	5	
167 wv04	1	16	randwijk		2	pkn		3	4	3	3	4	3	5	4	5	4	3	2	4	2	4	4	3	3	
168 wv04	2	15	veenendaal		3	christelijk gereformeerd		3	4	3	4	4	4	5	4	10	3	4	4	4	3	4	4	4	4	
169 wv04	1	15	veenendaal		1	gereformeerde gemeente		3	4	4	4	2	3	5	1	2	3	1	5	2	1	3	4	5	5	
170 wv04	2	15	veenendaal		3	nederlands gereformeerd		3	3	5	4	5	5	5	4	1	3	3	3	2	3	3	4	3	3	
171 wv04	2	16	woudenberg		2	pkn		2	4	3	3	3	4	5	3	4	4	2	2	4	1	4	5	5	5	
172 wv04	2	16	veenendaal	2,4,5		pkn		1	5	4	4	4	4	5	4	4	3	2	2	3	2	3	4	3	3	
173 wv04	2	15	veenendaal		2	gereformeerd vrijgemaakt		3	4	3	4	4	4	5	4	4	3	4	3	4	2	4	4	4	4	
174 wv04	2	15	veenendaal		2	pkn		3	4	4	5	4	4	5	4	10	3	2	2	3	2	4	5	3	3	
175 wv04	1	15	veenendaal		2	gereformeerde gemeente		2	3	3	5	4	5	5	5	6	4	4	3	5	3	5	5	5	5	
176 wv04	1	15	veenendaal		3	nederlands gereformeerd		3	4	3	4	5	4	5	4	4	3	3	4	5	3	3	5	5	5	
177 wv04	1	15	veenendaal		2	pkn		2	5	5	4	4	5	5	5	4	4	3	4	4	3	2	3	4	4	
178 wv04	2	15	woudenberg		2	christelijk gereformeerd		3	4	4	3	2	5	4	4	2	2	2	4	4	4	4	4	5	3	3
179 wv04	2	16	veenendaal		2	nederlands gereformeerd		3	4	3	4	3	3	5	4	2	3	2	3	2	2	4	5	4	4	
190 wv04	2	16	achterberg		2	hersteld hervormd		2	3	3	4	3	4	4	4	3	5	3	2	2	3	4	5	4	4	
191 wv04	2	15	zetten		2	hhk		1	5	5	4	5	5	5	4	2	3	4	2	3	2	4	5	3	3	
192 wv04	1	16	bennekom		4	ngk		3	3	3	4	2	1	3	2	0	4	2	1	1	1	3	4	2	2	
193 wv04	2	16	achterberg		3	hersteld hervormd		2	3	4	3	4	4	4	3	1	3	4	3	3	2	3	5	5	5	
194 wv04	2	15	veenendaal		2	nederlands hervormd		3	4	3	5	3	3	4	3	2	3	3	2	3	3	3	5	4	4	
195 wv04	1	17	veenendaal		5	cgk		3	4	4	5	4	4	5	4	10	3	4	4	4	3	4	5	5	5	
196 wv04	1	16	lienden		3	nederlands hervormd		1	4	4	5	4	4	5	3	0	4	5	4	2	2	3	5	4	4	
197 wv04	1	17	veenendaal		3	pkn		3	5	5	3	4	4	5	2	1	4	4	4	2	1	3	5	3	3	
198 wv04	1	17	ede		1,4	pkn, nederlands hervormd		2	4	4	4	3	3	3	2	1	2	3	2	2	1	3	3	2	2	
199 wv04	1	15	veenendaal		3	nederlands kerk gemeenschap (ngk)		2	3	3	5	4	3	5	3	5	1	5	5	3	2	3	5	5	5	
200 wv04	1	17	veenendaal		4	bijbelse kerk		3	5	3	2	2	3	5	3	1	4	2	4	2	4	4	4	4	4	
201 wv04	1	17	opheusden		5	pkn		3	5	4	3	3	4	5	4	8	3	5	4	4	3	4	4	5	5	
202 wv04	2	15	renswoude		5	pkn		1	5	4	5	4	4	5	5	8	5	5	5	5	1	3	5	5	5	
203 wv04	2	16	achterberg		2	hersteld hervormd		1	5	3	4	4	3	5	3	5	2	4	3	3	3	3	4	5	5	
204 wv04	2	16	ede		2	evangelisch		2	4	4	4	3	3	5	4	5	3	2	4	2	2	4	4	4	4	
205 wv04	1	15	veenendaal	</																						

BIJLAGE 3 GEGEVENS GEMIDDELDE UITSLAGEN ENQUÊTE PER SCHOOL

	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
CLV	3.88	3.20	3.85	3.15	2.52	3.65	3.00	2.92	3.61	2.97	3.23	2.60	2.80	3.25	4.38	3.30	2.78
Ichthus College	4.08	3.68	3.93	3.60	3.58	4.68	3.53	3.82	3.33	3.18	3.05	2.98	2.35	3.43	4.45	3.85	1.55
Rembrandt College	3.73	3.35	4.27	3.14	2.05	2.27	2.95	2.23	3.68	2.76	3.24	2.92	2.70	2.95	4.46	4.00	1.67
	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41
	3.67	2.50	3.05	3.00	2.50	2.85	3.33	3.28	5.91	2.53	3.13	2.50	2.83	2.40	2.98	3.03	2.98
	3.70	2.55	2.80	3.50	1.98	3.30	3.35	3.65	8.12	2.45	3.40	2.35	2.73	2.05	3.05	2.65	3.05
	3.46	2.27	2.89	3.00	2.38	3.05	3.27	3.65	0.30	1.68	3.14	2.76	2.35	2.27	2.41	2.38	2.95

BIJLAGE 4 GEGEVENS GEMIDDELDE UITSLAGEN ENQUÊTE RELIGIEUZE EN SECULIERE LEVENSBESCHOUWINGEN

	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
seculier	3,81	3,32	4,16	2,9	1,58	1,42	2,68	3,37	3,63	2,74	3,32	2,68	2,55	2,84	4,29	3,61	2,06
religieus	3,97	3,44	3,96	3,6	3,44	4,69	3,46	3,81	3,49	3,25	3,22	2,97	2,65	3,38	4,54	3,84	1,97
	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41
	3,35	2,26	2,97	2,74	2,32	2,71	3,19	3,42	2,67	1,87	2,81	2,48	2,32	2,16	2,23	2,35	2,71
	3,72	2,60	3,07	3,46	2,26	3,25	3,43	3,60	6,65	2,41	3,44	2,5	2,74	2,26	3,03	2,76	3,19