

# *Religie & Samenleving*

Jaargang 14, nummer 2

Juni 2019

---

Themanummer

## *Wat W.I.L. jij? Waarden, identiteit en levensoriëntatie in Nederland*

Themanummer naar aanleiding van het symposium op  
20 juni 2019 aan Tilburg University

Redactie: Inge Sieben, Monique van Dijk-Groeneboer,  
Durk Hak, Lammert Gosse Jansma

## Colofon

### *Religie & Samenleving*

Het tijdschrift wil een podium bieden aan hen die zich bezig houden met de bestudering van de veranderingen in religie en religieuze organisaties in de Europese samenleving van de laatste twee eeuwen. Daarmee wil het tijdschrift een bijdrage leveren aan het debat over de rol van religie in de hedendaagse maatschappij. *Religie & Samenleving* kiest voor een multidisciplinaire benadering om zo het gesprek tussen de sociale wetenschappen onderling en tussen wetenschap en de samenleving te stimuleren. Vanuit dit brede perspectief wil het ook beleidsmakers en het geïnteresseerde publiek informeren over de veranderingen in religie in relatie tot de sociale, culturele en historische context. Het tijdschrift wil daarom een plaats bieden aan – in toegankelijke stijl geschreven – wetenschappelijke artikelen uit verschillende disciplines en eveneens aan essayistische bijdragen. Voorts zal het ruime aandacht schenken aan publicaties die op genoemde terreinen verschijnen. Dan kan het gaan om boekbesprekingen maar ook om opstellen waarin in samenhang recentelijk verschenen en qua thema verwante publicaties worden behandeld. De uitgave wordt door de redactie verzorgd in opdracht van de Stichting FORCES. *Religie & Samenleving* verschijnt driemaal per jaar. Bijdragen voor R&S worden door de redactie beoordeeld. Artikelbijdragen worden ook voorgelegd aan één of meer externe, anonieme beoordelaars. Over het al of niet opnemen van bijdragen beslist de redactie.

### **Redactieleden**

Kees de Groot  
Leni Franken  
Durk Hak  
Lammert G. Jansma  
Erik Sengers  
Inge Sieben

### **Redactieadres**

L.G. Jansma  
Achterweg 66  
9269 TP Veenwouden  
fzhljansma@hetnet.nl

### **Vormgeving**

Textcetera, Den Haag  
Studio Hermkens, Amsterdam

### **Recensie-exemplaren**

D.H. Hak  
Voortsweg 109a  
7523 CD Enschede  
durkhak@home.nl

### **Abonnementenadministratie**

Uitgeverij Eburon  
Oude Delft 38  
2611 CD Delft  
015-2131484  
info@eburon.nl

### **Abonnementsprijzen**

Instituten: € 45,-  
Standaard: € 30,-  
Leden Werkgroep Godsdienstsociologie: € 25,-  
Leden NSV: € 20,- / € 25,-  
Losse nummers: € 10,-

**Website:** [www.religiesamenleving.nl](http://www.religiesamenleving.nl)

**Abonnement afsluiten:** <http://www.eburon.nl/religieensamenleving/>

Het jaarabonnement wordt automatisch verlengd. Opzeggen kan schriftelijk via [info@eburon.nl](mailto:info@eburon.nl), maar uiterlijk voor 1 december voor het begin van het nieuwe jaarabonnement.

**ISSN 1872-3497**

© 2019 *Religie & Samenleving*. Niets uit deze uitgave mag, op welke wijze dan ook, worden vermenigvuldigd en / of openbaar gemaakt worden zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de redactie.

## Inhoud

Redactioneel	98
Waarden, identiteit en levensbeschouwing: trends in Nederland 1981-2017 <i>Inge Sieben</i>	102
Polarisering in Nederland: Opleidingsniveau als scheidslijn? <i>Quita Muis, Tim Reeskens &amp; Inge Sieben</i>	124
Jongeren en hun waarden <i>Monique van Dijk-Groeneboer &amp; Briene van Herpen-de Regt</i>	144
Levensoriëntatie: een inductief waardenonderzoek <i>Edwin van der Zande</i>	174
Persoonsvorming in het voortgezet onderwijs: pleidooi voor een contemplatieve pedagogiek <i>Juliëtte van Deursen-Vreeburg</i>	190
Levensbeschouwing: dé basis voor burgerschapsvorming! <i>Eline Bakker &amp; Angelique Heijstek-Hofman</i>	210
Europese waarden in de les godsdienst/levensbeschouwing Een verkenning van de mogelijkheid het materiaal van het European Values Education project in te zetten in het vak godsdienst/ levensbeschouwing <i>Gijs van Gaans</i>	222

## Redactioneel

Vanouds kent Nederland een eigen identiteit waar (religieuze) tolerantie en solidariteit centraal staan. Deze kernwaarden zijn niet zonder slag of stoot tot stand gekomen, getuige ook de executie van Johan van Oldenbarnevelt op het Binnenhof in 1619, precies vierhonderd jaar geleden. Het lijkt wel alsof deze kernwaarden in Nederland aan het veranderen zijn, net als dat in andere landen van Europa lijkt te gebeuren. Migratiestromen vinden hun weg naar West-Europa, maatschappelijke protesten ('gele vestjes') worden heviger, populistische partijen winnen aan aanhang. Ook in Nederland verhardt het publieke debat, neemt polarisatie toe (onder andere de zwartepietendiscussie, het anti-islam 'gesprek'), en is een omslag naar een participatiesamenleving waarneembaar in de sociale zekerheid en in de zorg. Zijn de waarden rondom tolerantie, solidariteit, identiteit en levensoriëntatie veranderd in Nederland? En zo ja, hoe en waardoor komt dit? 'Waar je staat, is wie je bent', aldus de Canadese filosoof Charles Taylor. Jongeren of adolescenten zijn lang niet altijd in staat dit aan te geven omdat het hun ontbreekt aan woorden of taal waarmee of waarin ze 'de existentiële dimensie van hun waarden en normen' kunnen uitdrukken. Dat heeft gevolgen voor het onderwijs over levensoriëntatie. Hoe kan jongeren vandaag de dag worden geleerd om onder woorden te brengen waar ze staan, ook in relatie tot hun professionele identiteit? Wat zijn hun waarden en wat inspireert hen? Kan hieruit een nieuwe zingevingstaal ontstaan die relevant is voor persoonsvorming binnen onderwijs en religieuze vorming?

Deze vragen stonden centraal tijdens het jaarlijkse publiekssymposium dat op 20 juni aan de Tilburg University werd gehouden, georganiseerd door leden van de redactie van het tijdschrift *Religie & Samenleving*, samen met de Tilburg School of Catholic Theology en de Tilburg School of Social and Behavioral Sciences. Op het symposium, met als titel 'Wat W.I.L. jij? Waarden, identiteit en levensoriëntatie in Nederland' werden de meest recente resultaten gepresenteerd van het onderzoek naar waarden in Nederland en naar religie van jongeren en ander daaraan verwant onderzoek. In deze speciale uitgave van *Religie & Samenleving* bundelen we zeven bijdragen aan dit symposium.

In de eerste bijdrage gaat Inge Sieben aan de hand van de Nederlandse gegevens van de European Values Study (1981-2017) na of de bevolking anders is gaan denken over vrijheid, solidariteit (kernwaarden in Nederland), identiteit en levensoriëntatie. De resultaten laten zien dat Nederlanders de afgelopen vier decennia toleranter zijn geworden ten aanzien van seksueel-ethische aspecten van het leven, dat ze mensen meer vertrouwen, trotser zijn om een

Nederlander te zijn, en dat ze minder in een persoonlijke God geloven en er meer van overtuigd zijn dat er geen God of levenskracht bestaat. Een deel van deze veranderingen kan verklaard worden door generatievervanging: het aantal mensen dat voor 1940 geboren is, en dat meer traditionele waarden aanhangt, neemt steeds verder af en wordt langzaam vervangen door jongere, minder traditionele, cohorten. Daarnaast zijn er ook periode-effecten zichtbaar, omdat zowel de oudere als de jongere cohorten in hun waarden veranderen.

Quita Muis, Tim Reeskens en Inge Sieben maken voor hun artikel ook gebruik van de Nederlandse gegevens van de European Values Study en onderzoeken of er sprake is van een toenemende opleidingskloof in waarden. In het maatschappelijke debat, maar ook onder onderzoekers, is er een toenemende zorg dat opleidingsgroepen steeds verder uit elkaar groeien. De auteurs constateren echter dat er niet veel empirisch bewijs is voor een groeiende polarisering tussen opleidingsgroepen in Nederland in de periode 1999-2017. Alhoewel er duidelijke verschillen tussen hoger en lager opgeleiden zijn voor een breed spectrum aan waarden (post-materialisme, religiositeit morele permissiviteit, traditionele genderrollen, intolerantie, sociaal en politiek vertrouwen), nemen deze verschillen niet toe, op één uitzondering na: de opleidingskloof in politiek vertrouwen groeit; de lager opgeleiden krijgen steeds minder politiek vertrouwen, de hoger opgeleiden juist meer.

Daarna presenteren Monique van Dijk-Groeneboer en Briene van Herpen-de Regt recent materiaal over de waarden van jongeren. Hun onderzoek, waarbij iedere vijf jaar een enquête gehouden wordt onder leerlingen van confessionele scholen, laat zien dat 'traditionele' begrippen als kerkgang, bidden en godsbeelden aan relevantie inboeten, behalve bij reformatorische en moslimleerlingen. Tegelijk blijken de waarden die jongeren belangrijk vinden niet veel te veranderen. Ze zijn zeker niet minder sociaal gericht, en vinden inspiratie in familie en vrienden, muziek, sport en natuur. De auteurs beschrijven ook wat leerlingen inspireert die zichzelf niet religieus of gelovig noemen en wijzen erop dat hieruit een nieuwe zingevingstaal kan ontstaan die relevant is voor persoonsvorming binnen onderwijs en religieuze vorming.

Edwin van der Zande werkt deze zingevingstaal verder uit in zijn bijdrage 'Levensoriëntatie: een inductief waardenonderzoek?' Hij stelt dat het onder woorden brengen van 'waar je staat' het doel van onderwijs in levensoriëntatie is. Hij onderzoekt dit onderwijs en de waarden van jongeren op een narratief-dialogische wijze door HBO-studenten en jonge professionals, in het kader van hun professionalisering, gedurende vier jaar hun persoonlijke

levensoriëntatie te laten beschrijven en aanvullen. Door deze inductieve benadering verdiepen en verbreden de jongeren hun morele vocabulaire en bewustzijn, een voorwaarde voor het vormen van een professionele identiteit. Ze vinden zo woorden en taal om de existentiële dimensie van hun waarden en normen te articuleren en in dialoog te brengen, wat uiteindelijk bijdraagt aan hun persoonsvorming.

Ook in het artikel van Juliëtte van Deursen-Vreeburg staat persoonsvorming in het onderwijs centraal. Zij richt zich op het voortgezet onderwijs, waar de laatste jaren veel gesproken en gepubliceerd wordt over het belang van persoonsvorming van leerlingen, en analyseert de visies van verschillende (godsdienst)pedagogen, zoals Biesta, Roebben en Van der Ven, en van de Onderwijsraad op het begrip persoonsvorming. Ze komt zo tot een definitie die de nadruk legt op persoonsvorming als een open omvormingsproces gericht op zowel de existentiële als de morele vorming van leerlingen als onderdeel van de brede pedagogische opdracht van de school. Op de vraag hoe de (confessionele) school dit omvormingsproces bewust en actief kan bevorderen, stelt zij een contemplatieve pedagogiek voor vanuit de kiemcellen (Quartier) van de monastieke traditie, zoals bijvoorbeeld de contemplatieve praktijk van de lectio divina.

Eline Bakker en Angelique Heijstek-Hofman zien in hun bijdrage persoonsvorming, naast kwalificatie en socialisatie, als een van de drie functies van goed onderwijs. Ze betrekken dit op het burgerschapsonderwijs, dat op dit moment nog niet op een doelgerichte en samenhangende wijze op scholen in Nederland ingevuld wordt, hoewel juist het onderwijs gezien kan worden als de plek waar leerlingen kunnen leren hoe zij op een volwaardige manier kunnen deelnemen aan de democratische samenleving vanuit hun eigen identiteit. De auteurs analyseren in deze bijdrage waar burgerschapsonderwijs uit bestaat en betogen dat de domeinen van burgerschapsvorming (democratie, participatie en identiteit), samen met de functies van goed onderwijs, overlappen met levensbeschouwelijke vorming. De auteurs stellen dat juist vanuit een persoonlijke levensbeschouwing een persoon kan bepalen hoe hij of zij wil participeren in de democratische samenleving en dat daarom levensbeschouwelijke vorming een essentieel onderdeel van burgerschapsvorming is.

Gijs van Gaans signaleert in de laatste bijdrage in deze bundel ook dat er momenteel veel aandacht is voor burgerschapsvorming in het onderwijs en daarmee voor waardeneducatie. De kennis in het Nederlandse onderwijs omtrent de waarden binnen Europa, maar ook omtrent de verschillen tussen landen op dit vlak, lijkt echter beperkt. Het European Value Education (EVE)-project lanceerde daarom een website met bruikbare bronnen en

lesmateriaal, gebaseerd op de European Values Study, voor het middelbaar onderwijs. Vooralsnog is er vanuit het vak levensbeschouwing weinig met dit EVE-materiaal gedaan. De auteur analyseert achtereenvolgens de didactische uitgangspunten van het EVE-materiaal en de uitdaging die het biedt voor het levensbeschouwelijk onderwijs. Tot slot geeft hij een aantal handvatten hoe het materiaal in de lessen godsdienst/levensbeschouwing in te zetten zijn.

Alle bijdragen richten zich op veranderingen in waarden, identiteit en levensoriëntatie (W.I.L.), bij Nederlanders in het algemeen, bij jongeren, en in het onderwijs. Tezamen geven ze een overzicht van welke belangrijke veranderingen er zich in W.I.L. hebben voorgedaan en wat die betekenen voor het onderwijs en met name voor het levensbeschouwelijke onderwijs.

# Waarden, identiteit en levensbeschouwing: trends in Nederland 1981-2017

Inge Sieben\*

## Summary

*Based on five waves of the European Values Study, I explore trends in values in the Netherlands from 1981 to 2017. I focus on values related to freedom (tolerance for sexual-ethical aspects of life and for migrants) and solidarity (concern about living conditions of groups in society and social trust), two key values in the Netherlands and Europe. In addition, I explore changes in identity (proud to be Dutch) and life orientation (personal religious beliefs). The results show that the Dutch have significantly become more tolerant in sexual-ethical aspects of life, trust humans more, are more proud to be Dutch, belief in a personal God less and are more convinced that no God or life force exists. Part of these changes can be explained by cohort replacement: individuals born before 1940, who have more traditional values, are slowly replaced in society by those born later. In addition, the trends are caused by period effects, as both older and younger cohorts change their values over time. Future research should investigate which factors are influential here. Finally, no significant trends were observed in tolerance for migrants and in feelings of concern about the living conditions of elderly, unemployed, immigrants and sick and disabled people.*

## Inleiding

De Nederlandse samenleving lijkt de afgelopen tijd grote veranderingen te hebben ondergaan. Net als in veel andere Europese landen, werd de economie geraakt door een financiële crisis, waardoor er na een lange periode van economische groei een diepe recessie ontstond en de werkloosheid voor het eerst sinds jaren steeg. Daarnaast zochten stromen migranten hun weg naar Europa. De opvang van deze vluchtelingen stelde veel overheden, waaronder ook de Nederlandse, voor problemen. De Europese eenheid kwam verder onder vuur te liggen. Landen met tegengestelde belangen kwamen tegenover elkaar te staan en de Brexit werd realiteit. Het politieke en maatschappelijke debat over al deze kwesties verhardde en polariseerde, en populistische par-

---

\* Inge Sieben is universitair docent bij het Departement Sociologie, Tilburg University.



tijen zagen hun aanhang groeien. De vraag is nu of deze maatschappelijke veranderingen ook invloed hebben gehad op het denken en handelen van Nederlanders. Zijn de waarden die de Nederlandse bevolking onderschrijft hierdoor veranderd? Of is er toch een grote mate van stabiliteit te ontdekken in het wereldbeeld van Nederlanders en in wat zij als belangrijk ervaren voor de maatschappij en in hun eigen leven?

In deze bijdrage ga ik aan de hand van de Nederlandse gegevens van het grootschalige surveyproject *European Values Study* (EVS) na of en hoe verandering (of stabiliteit) zich heeft voorgedaan in de waarden onder de Nederlandse bevolking. Doordat er iedere negen jaar gegevens verzameld worden, kunnen vergelijkingen in de tijd gemaakt worden. Voor Nederland beschikken we over EVS gegevens verzameld in 1981, 1990, 1999, 2008 en 2017. Dit betekent dat mogelijke veranderingen in waarden over een periode van maar liefst bijna 40 jaar, meer dan een hele generatie, in kaart gebracht kunnen worden. Ik zal daarbij een aantal kerngebieden onderzoeken, die van oudsher belangrijke waarden in Nederland representeren (Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid 2014). In de eerste plaats is dat tolerantie, verbonden aan de kernwaarde vrijheid. Het gaat dan bijvoorbeeld om tolerantie voor seksueel-ethische aspecten van het leven, maar ook tolerantie ten aanzien van migranten. Als tweede bekijk ik waarden rondom solidariteit. Het gaat dan om betrokkenheid bij de leefomstandigheden van bepaalde groepen in de Nederlandse samenleving en om vertrouwen in de medemens. Ten slotte sluit ik aan bij de titel van deze bundel (en van het gelijknamige symposium) en breng ik mogelijke veranderingen in kaart die met identiteit en levensoriëntatie te maken hebben, zoals het trots zijn op Nederland en persoonlijk geloof in het 'hogere'. Bij dit alles zal ik ook aandacht besteden aan mogelijke verschillen tussen geboortecohorten, omdat generatievervanging, naast specifieke gebeurtenissen, een belangrijke manier kan zijn waarop het waardenklimaat in een land kan veranderen.

## Waarden en waardenverandering

In de inleiding heb ik steeds over 'waarden' gesproken, maar de definitie van wat waarden zijn, is wetenschappelijk gezien nog niet zo duidelijk. Ik sluit me aan bij Halman (2010), die in zijn lemma over 'Values' in *International Encyclopedia of Civil Society* beschrijft dat in de sociologie waarden over het algemeen beschouwd worden als sociale standaarden of criteria die als principes voor selectie kunnen gelden wanneer iemand een keuze moet maken tussen

alternatieve manieren van sociale actie. Waarden bepalen daarmee “...*what is considered normal and abnormal, decent and indecent, rational and irrational, desirable and undesirable, good and bad, or right and wrong*” (Halman 2010, 1599). Ze geven richting aan de normen, opvattingen, opinies en wensen van individuen, en bepalen daarmee ook de richting waarin de samenleving zich beweegt. Op deze manier bepalen individuele waarden maatschappelijke doelen en prioriteiten op economisch, politiek en sociaal gebied. Aan de andere kant worden deze individuele waarden tegelijkertijd ook beïnvloed door economische, politieke en sociale condities, of met andere woorden, door maatschappelijke ontwikkelingen. In de literatuur (o.a. Glenn 1977; zie ook Halman & Sieben 2011) worden over het algemeen twee processen genoemd die voor waardenverandering in een samenleving kunnen zorgen: het langzame maar gestage proces van generatievervanging en het mogelijk snellere maar in ieder geval meer abrupte pad van zogenaamde periode-effecten. Hieronder licht ik beide processen kort toe.

### ***Generatievervanging***

Generatievervanging verwijst naar het natuurlijke fenomeen dat een samenleving bestaat uit groepen mensen die in verschillende tijdperken geboren zijn: de zogenaamde geboortecohorten. In de loop der jaren sterven oudere geboortecohorten langzaam uit om plaats te maken voor jongere cohorten die later geboren zijn. Ieder cohort is opgegroeid in een andere historische periode met specifieke maatschappelijke omstandigheden, die geacht worden een onuitwisbare indruk op iemands waarden achter te laten. Deze maatschappelijke omstandigheden kunnen economisch van aard zijn, maar ook te maken hebben met het heersende politieke klimaat, de massamedia of simpelweg de “spirit of the time” (De Vries 2005). Inglehart en zijn medeauteurs hebben dit idee verder uitgewerkt, en stellen dat individuen juist die waarden ontwikkelen waar zij het meest behoefte aan hebben (o.a. Inglehart 1990; Inglehart & Welzel 2005). Zij die opgroeien in een tijd van economische schaarste en onzekerheid (zoals de oudere cohorten in de huidige Nederlandse samenleving), leggen de nadruk op materialistische en conservatievere waarden die zekerheid en overleving uitdrukken. Wanneer daarentegen iemands jeugd gekenmerkt wordt door economische welvaart (zoals bij de jongere cohorten in Nederland het geval is), dan zijn deze basisbehoeften al bevredigd, en komen de hogere-orde behoeften in de bekende behoeftehiërarchie van Maslow (1954) aan bod. Het gaat dan om zaken als zelfverwezenlijking en autonomie, uitgedrukt in postmaterialistische en moderne, progressievere waarden. De veronderstelling is dat de kernwaarden die tijdens deze formatieve jaren

gevormd zijn, niet meer substantieel veranderen gedurende iemands leven (o.a. Alwin & Krosnick 1991). Doordat nu de oudere, meer traditionele, cohorten volgens een natuurlijk proces langzaamaan vervangen worden door jongere, minder traditionele, cohorten, verschuift het algemene waardenpatroon in de samenleving.<sup>1</sup> Omdat deze verandering heel langzaam, maar wel gestaag, gaat, spreekt Inglehart (1977) ook wel van een “stille revolutie”.

### *Periode-effecten: economische onzekerheid en culturele terugslag?*

Naast het proces van generatievervanging kunnen de hedendaagse maatschappelijke omstandigheden ook voor waardenverandering in de samenleving zorgen. We spreken dan van periode-effecten. Volgens Inglehart en Welzel (2005) gaat het daarbij om kortdurende waardenfluctuaties: alle mensen die op een bepaald tijdstip in een samenleving aanwezig zijn, worden door de sociale en economische omstandigheden en gebeurtenissen van dat moment beïnvloed, ongeacht hun geboortecohort. Zo zouden in tijden van economische onzekerheid alle cohorten (jong en oud) opschuiven naar meer materialistische waarden, om bij economisch herstel weer terug te keren naar hun uitgangspositie. De relatieve verschillen tussen de cohorten blijven daarbij gedurende de hele periode intact. Opmerkelijk is dat Inglehart in zijn laatste werk (Norris & Inglehart 2019) ook nadrukkelijk niet-economische hedendaagse condities benoemt. Als reactie op de culturele veranderingen die ik hierboven beschreven heb, namelijk een verschuiving van materialistische naar postmaterialistische waarden als kosmopolitisme, multiculturalisme en tolerantie, keren individuen juist weer terug naar meer traditionele waarden, omdat ze de veranderingen in het waardenklimaat te snel vinden gaan en zich bedreigd voelen.<sup>2</sup> Deze waardenverschuivingen kunnen leiden tot een vrij snelle wijziging van het algemene waardenpatroon in de samenleving, omdat zowel de ouderen als de jongeren hun waarden aanpassen.

In deze bijdrage zal ik geen specifieke hypothesen formuleren over welke omstandigheden tijdens de jeugd of vandaag de dag invloed uit oefenen op de waarden van Nederlanders. Wel wil ik onderzoeken of er waardenverandering heeft plaatsgevonden in de periode 1981-2017, en of dit voor een deel verklaard kan worden door generatievervanging of door periode-effecten. Ik zal daartoe nagaan of Nederlandse geboortecohorten verschillen in hun waarden en hoe deze zich ontwikkelen in de loop der tijd.

## Data: European Values Study

De European Values Study (EVS) is een langlopend, longitudinaal en internationaal vergelijkend onderzoeksproject met als doel de basiswaarden van Europeanen te beschrijven en internationaal te vergelijken. Het project startte eind jaren zeventig, toen onder leiding van de hoogleraren Ruud de Moor (KU Tilburg) en Jan Kerkhofs (KU Leuven) werd besloten om een groot aantal fundamentele oriëntaties op religieus-moreel en sociaal-politiek gebied in Europa in kaart te brengen. De eerste studie werd in 1981 uitgevoerd onder representatieve steekproeven van de bevolking in de landen van de toenmalige Europese Economische Gemeenschap (EEG). Sindsdien wordt de studie iedere negen jaar herhaald in een toenemend aantal landen in Europa. Zo kwamen er in 1990 een aantal Centraal- en Oost-Europese landen bij; het onderzoek van 1999 omvatte al 33 Europese landen en de 2008 studie is uitgevoerd in alle 45 landen van Europa, van IJsland tot Turkije en van Portugal tot Rusland. De laatste dataverzameling (ronde 2017) is op het moment van schrijven nog in volle gang en bestrijkt opnieuw ongeveer alle landen van Europa. In een zestiental landen, waaronder Nederland, is het hele dataverzamelings- en verwerkingsproces al afgerond. Voor deze landen is het dus mogelijk om trends in waarden die bijna veertig jaar omspannen te analyseren. Samen met de hoge kwaliteit van de gegevens en het grote aantal waardendomeinen, zoals familie, religie, politiek, werk en samenleving, waarover inwoners van Europa ondervraagd worden, is de EVS een waardevolle en unieke dataset gebleken. Meer informatie over de European Values Study is te vinden op de website [www.europeanvaluesstudy.eu](http://www.europeanvaluesstudy.eu).

In deze bijdrage maak ik gebruik van de Nederlandse EVS gegevens die in vijf rondes van 1981 tot en met 2017 verzameld zijn. In alle jaren is een representatieve, random steekproef van de Nederlandse bevolking door een interviewer *face-to-face* ondervraagd. Daarnaast is in 2017 een groot aantal respondenten door middel van een online survey ondervraagd; het betrof een random steekproef van deelnemers aan het representatieve Langlopende Internet Studies voor de Sociale wetenschappen (LISS) panel. Hiertoe is de EVS vragenlijst aangepast aan deze *mixed-mode* strategie; vanwege de lengte van de vragenlijst hebben de deelnemers aan het online survey deze in verschillende delen (september-oktober 2017 en januari 2018) voorgelegd gekregen. Tabel 1 geeft meer informatie over de manier waarop de gegevens in de verschillende rondes verzameld zijn en hoeveel respondenten zijn ondervraagd.

**Tabel 1** Wijze van dataverzameling en aantal respondenten per EVS ronde

EVS ronde	dataverzameling	aantal respondenten
1981	persoonlijk interview	1221
1990	persoonlijk interview	1017
1999	persoonlijk interview	1003
2008	persoonlijk interview	1554
2017*	persoonlijk interview	686
2017*	online survey	2053

\* deze gegevens vormen samen EVS ronde 2017

Ik zal vooral figuren presenteren om de mate van verandering (of stabiliteit) in de geselecteerde waarden in de periode 1981-2017 te laten zien. Hierbij is gebruik gemaakt van gewogen gegevens om te corrigeren voor de verdeling naar geslacht en leeftijd van de Nederlandse bevolking.<sup>3</sup> Om te onderzoeken of er sprake is van significante verschillen in de tijd, voer ik per waardenoriëntatie een lineaire (of in het geval van een dichotome waardenoriëntatie: logistische) regressieanalyse uit, met daarin de afzonderlijke jaren als onafhankelijke dummyvariabelen. Ik wissel daarbij telkens de referentiecategorie, om zo alle verschillen tussen de jaren te testen. Daarnaast zal ik verschillen en veranderingen tussen geboortecohorten laten zien, om zo de invloed van generatievervanging in kaart te kunnen brengen. Hiertoe deel ik de respondenten op basis van hun geboortjaar in tien cohorten van tien jaar elk in. Het eerste cohort wordt gevormd door respondenten geboren voor 1909<sup>4</sup>, het laatste en tiende cohort betreft respondenten geboren tussen 1990 en 1999. Om de verschillen tussen deze cohorten te toetsen, voeg ik aan de zojuist genoemde regressieanalyses de verschillende geboortecohorten toe (referentiecategorie is het laatste cohort). De resultaten van de regressieanalyses zijn opvraagbaar bij de auteur.

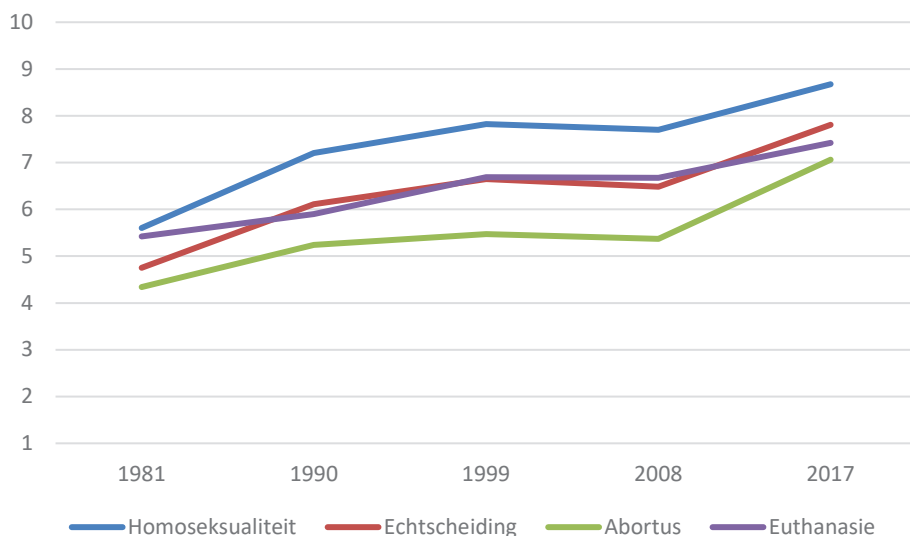
## Tolerantie: seksueel-ethische permissiviteit en migranten als buur

Als eerste kijken we naar mogelijke veranderingen in het niveau van tolerantie van Nederlanders in de periode 1981-2017. Tolerantie kan op vele manieren gemeten worden en gaat meestal over de mate waarin van de norm afwijkend gedrag (of leden van minderheden die van de norm afwijkend gedrag of meningen vertonen) wordt geaccepteerd, of zoals het Latijnse woord *tolerare* letterlijk betekent: ‘verdragen’. Tolerantie hangt samen met vrijheid,

vaak door Nederlanders genoemd als sterk punt van ons land of iets om trots op te zijn (Ridder, Boonstoppel & Dekker 2018). Het gaat daarbij vaak om wat onderzoekers permissiviteit voor seksueel-ethisch gedrag noemen: tolerantie voor zaken als homoseksualiteit, abortus, echtscheiding en euthanasie (Halman & Luijckx 2008; Halman & Van Ingen 2013). In de EVS wordt deze permissiviteit gemeten door aan respondenten te vragen of ze gedragingen zoals homoseksualiteit, abortus, echtscheiding en euthanasie te rechtvaardigen vinden. Respondenten konden daarbij antwoord geven op een schaal van 1 (nooit te rechtvaardigen) tot 10 (altijd te rechtvaardigen).

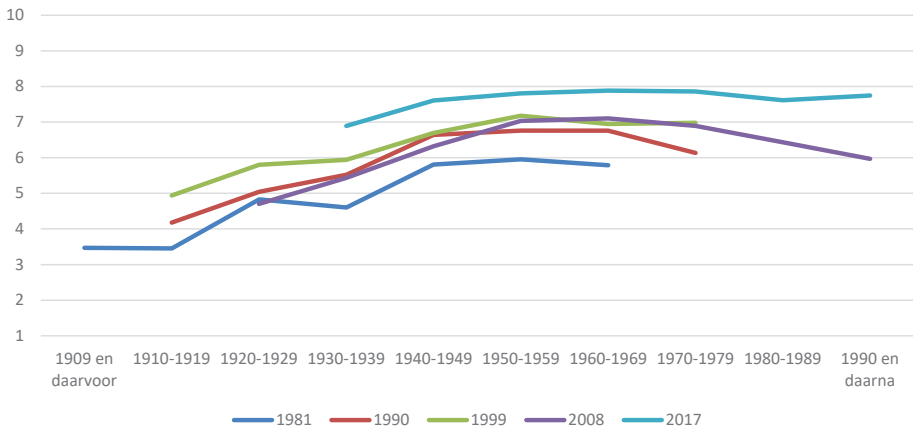
Figuur 1 laat duidelijk zien dat Nederlanders in de periode 1981-2017 toleranter zijn geworden waar het deze seksueel-ethische aspecten van het leven aangaat. Homoseksualiteit wordt over het algemeen het meest te rechtvaardigen gevonden. De score stijgt van 5,6 in 1981 naar 8,7 in 2017. De tolerantie voor echtscheiding en euthanasie ligt wat lager, met een score van respectievelijk 7,8 en 7,4 in 2017. Van de vier aspecten blijken Nederlanders abortus het minst te rechtvaardigen te vinden, maar ook hier zien we een duidelijke trend naar meer tolerantie, waarbij vooral de sprong van 2008 (4,3) score naar 2017 (score 7,1) opvalt. Deze vier trends zijn significant: de stijging in de scores van jaar tot jaar berust dus niet op toeval.

**Figuur 1 Trends in mate van rechtvaardiging van homoseksualiteit, abortus, echtscheiding en euthanasie 1981-2017**



Om na te gaan of er nu sprake is van generatievervanging of periode-effecten, kijken we naar verschillen tussen de tien onderscheiden geboortecohorten. Hiertoe heb ik de antwoorden op de vier vragen samengenomen door het gemiddelde te nemen. De zo geconstrueerde schaal 'seksueel-ethische permissiviteit' blijkt zeer betrouwbaar te zijn: Cronbach's alpha is gelijk aan 0,87. Figuur 2<sup>5</sup> laat zien dat de oudere cohorten inderdaad minder tolerant zijn dan de jongere cohorten: de scores aan de linkerkant van de figuur zijn significant lager dan aan de rechterkant. Dit wijst op generatievervangersprocessen. Daarnaast zijn er ook periode-effecten: alle cohorten (oud en jong) worden toleranter in de loop van de tijd. De scores die samen de lijn van 1981 vormen liggen lager dan die van 1990, die weer lager liggen dan 1999 en 2017. Het jaar 2008 lijkt een uitzondering te zijn: er is geen stijging in tolerantie te bespeuren (de lijn ligt voor de oudere cohorten zelfs lager dan die van 1990 en 1999), terwijl de jongere cohorten (geboren na 1980) minder tolerant zijn dan de cohorten daarvoor (geboren tussen 1950 en 1980). In 2017 zijn er overigens nauwelijks verschillen meer tussen de cohorten, met uitzondering van het cohort geboren tussen 1930 en 1939, dat wat lager scoort. De oudste cohorten, met de meest traditionele en minst tolerante waarden, zijn hier ook al 'uitgestorven'.

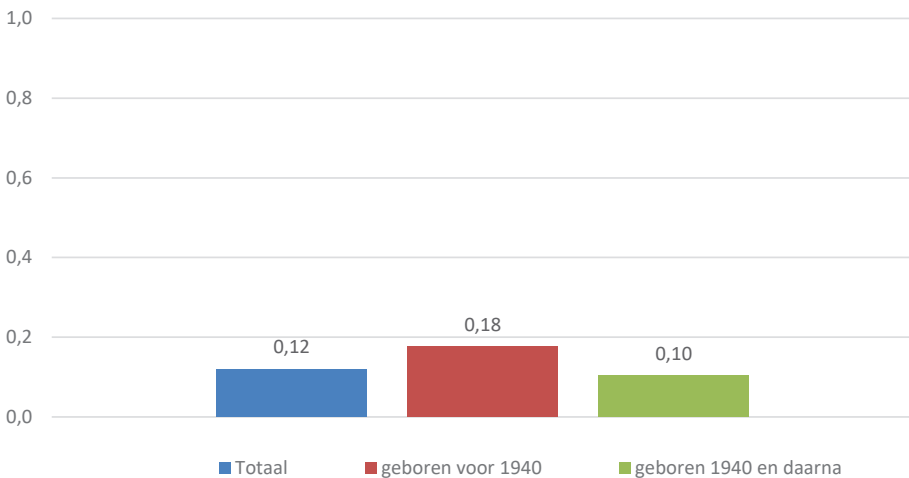
**Figuur 2** Seksueel-ethische permissiviteit naar geboortecohort en jaar



Een ander aspect van tolerantie betreft de houding tegenover migranten en etnische minderheden. Historische studies tonen aan dat Nederlanders altijd vrij tolerant stonden tegenover deze groepen (Lucassen & Penninx 1994). Sinds het midden van de jaren tachtig van de vorige eeuw lijkt de tolerantie op dit gebied echter aan het afnemen (Coenders & Scheepers 1998; Coenders,

Lubbers, Scheepers & Verkuyten 2008). Om te kijken of deze trend zich doorzet in de 21<sup>ste</sup> eeuw, construeer ik een zogenaamde sociale afstandsmaat (cf. Bogardus 1947) die meet in hoeverre mensen letterlijk afstand willen houden van ‘vreemdelingen’. Respondenten kregen namelijk een lijst voorgesteld met daarop groepen minderheden, zoals ‘mensen van een ander ras’, ‘immigranten/buitenlandse werknemers’ en ‘moslims’, waarvan zij konden aangeven of ze die wel of niet als buur wilden hebben. Ik combineer de antwoorden op deze drie items<sup>6</sup> tot een gemiddelde afstandsmaat die loopt van 0 (geen bezwaar om deze drie groepen als buur te hebben) tot 1 (bezwaren om alle drie de groepen als buur te hebben). Deze maat is een betrouwbare manier om afstand te meten (Cronbach’s alpha is gelijk aan 0,73). De mate van afstand blijkt tussen de verschillende EVS rondes (jaren) weinig te veranderen. Uitzondering is het jaar 1999, toen Nederlanders significant minder afstand van deze groepen namen (score van 0,07 vergeleken met 0,11-0,13 voor de andere jaren). Wat de geboortecohorten betreft, blijken de oudere cohorten (geboren voor 1940) af te wijken van de wat jongere cohorten (geboren in 1940 of daarna). Figuur 3 laat zien dat de Nederlanders geboren voor 1940 gemiddeld genomen meer afstand nemen van mensen van een andere ras, immigranten en moslims dan de jongere cohorten en dus minder tolerant zijn. Tot significante verschillen in de periode 1981-2017 leidt dit echter niet.

**Figuur 3 Afstand tot mensen met een ander ras, immigranten en moslims, naar cohort**





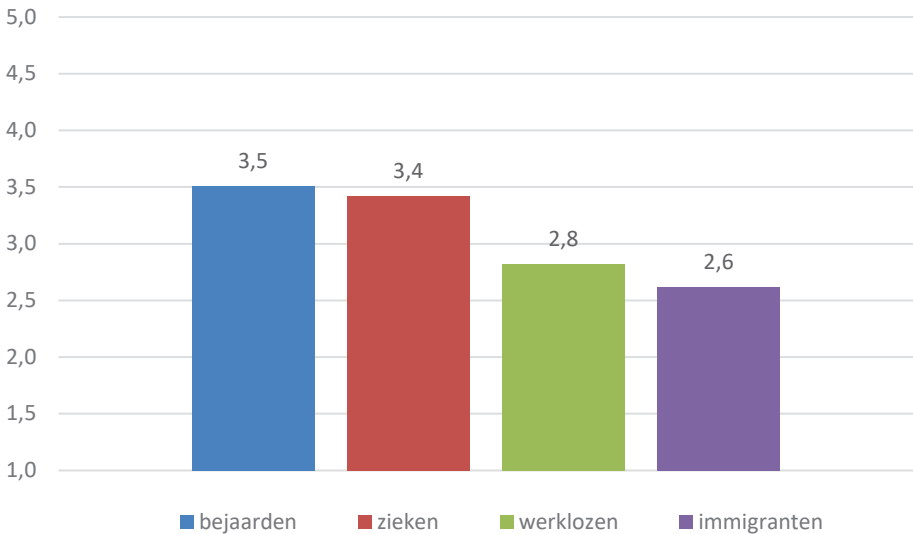
## Solidariteit: betrokkenheid en vertrouwen

Een andere kernwaarde in Nederland (en in de EU, zie bijvoorbeeld het Handvest van de grondrechten van de Europese Unie) is solidariteit. Solidariteit houdt in dat men zorgt voor een ander, ongeacht of men die ander persoonlijk kent of niet (Schieffer & Van der Noll 2017). Op institutioneel niveau manifesteert dit zich in sociale zekerheidsstelsels en toeslagenprogramma's van de overheid, maar op individueel niveau gaat solidariteit over de bereidheid anderen te helpen, een gevoel van saamhorigheid en betrokkenheid bij andere mensen. Onderzoek laat zien dat de bereidheid om anderen te helpen, afhangt van de 'hulpwaardigheid' (*'deservingness'*) van die anderen. Zo noemt Van Oorschot (2006) vijf criteria die de hulpwaardigheid vergroten:

- Onschuld: omstandigheden waarin hulp nodig is zijn niet te wijten aan eigen gedrag of keuzes;
- Behoeftte: de noodzaak van de hulp is groot;
- Identiteit: de hulpbehoevende maakt deel uit van de 'eigen' groep;
- Houding: de hulpbehoevende stelt zich meegaand, dankbaar en niet veel-eisend op;
- Wederkerigheid: de hulpbehoevende heeft zelf al eens hulp gegeven of zal dat in de toekomst gaan doen.

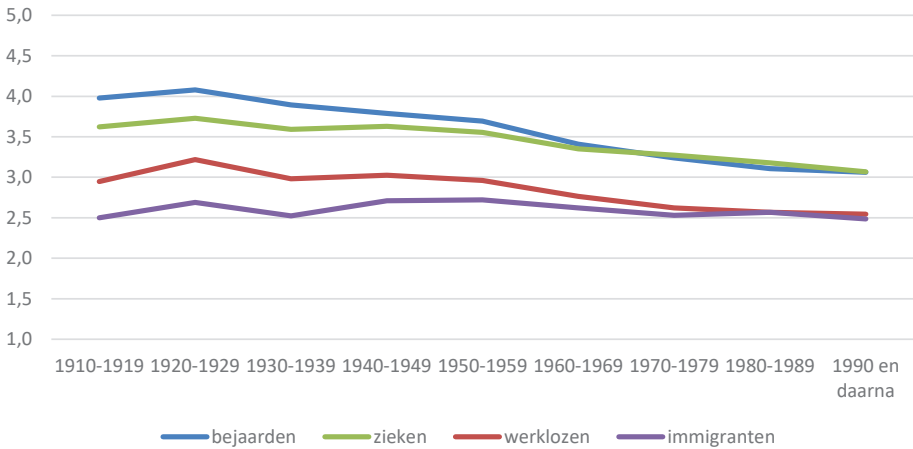
Aan de hand van deze criteria is in te schatten hoe betrokken Nederlanders zich voelen bij specifieke groepen in de Nederlandse samenleving. In de EVS is bijvoorbeeld gevraagd naar de mate waarin respondenten zich betrokken voelen bij de levensomstandigheden van (a) bejaarden, (b) werklozen, (c) immigranten en (d) zieken en gehandicapten in Nederland. Deze vragen zijn vanaf 1999 gesteld; men kon antwoorden op een vijf-puntsschaal van (1) zeer sterk tot (5) helemaal niet. Ik heb deze antwoordcategorieën omgedraaid zodat een hogere score meer solidariteit betekent.

**Figuur 4 Betrokkenheid bij de levensomstandigheden van bejaarden, zieken, werklozen en immigranten in Nederland**



Figuur 4 laat zien dat de mate van betrokkenheid bij deze specifieke groepen inderdaad de verschillende criteria van hulpwaardigheid volgt (cf. Van Oorschot 2011). Zo is de betrokkenheid van Nederlanders bij bejaarden het grootst omdat deze groep vrij positief scoort op alle vijf criteria. Ook de zieken en gehandicapten kunnen op relatief grote betrokkenheid rekenen, al spelen hier de criteria van houding en wederkerigheid een minder grote rol. Ambivalentener staan Nederlanders tegenover werklozen en immigranten. Verdere analyses laten zien dat de solidariteit met deze vier groepen in 1999 wat hoger lag dan in 2008 en 2017, maar dat er geen significante verschillen zijn tussen 2008 en 2017. In figuur 5 zien we wel cohortverschillen. De oudere cohorten zijn significant meer betrokken bij de levensomstandigheden van bejaarden, werklozen en zieken en gehandicapten in Nederland dan de jongere cohorten, terwijl de verschillen tussen cohorten in solidariteit met immigranten veel kleiner zijn. Opmerkelijk is ook dat rangorde die we in Figuur 4 vaststelden vooral voor de oudere cohorten geldt. De jongere cohorten maken voornamelijk onderscheid tussen meer betrokkenheid bij bejaarden en zieken aan de ene kant en minder betrokkenheid bij werklozen en immigranten aan de andere kant.

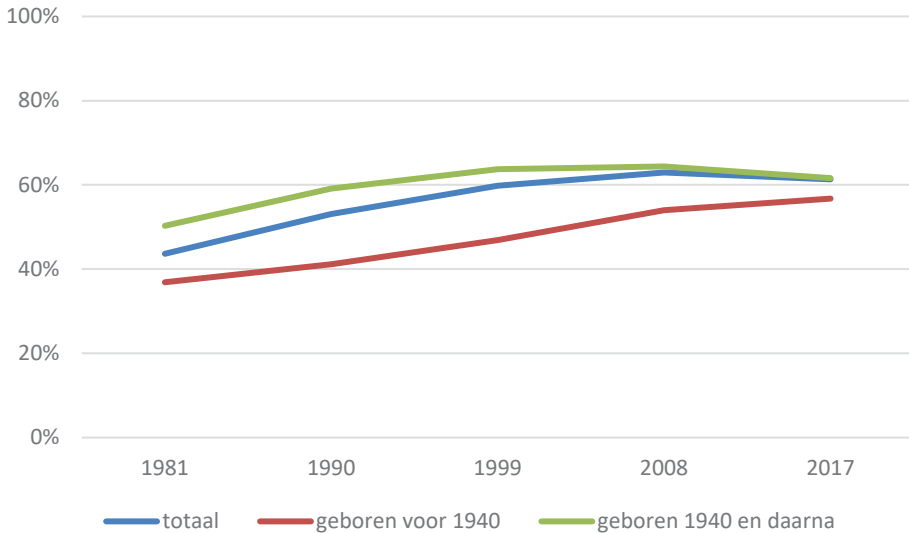
**Figuur 5 Betrokkenheid bij de levensomstandigheden van bejaarden, zieken, werklozen en immigranten in Nederland, naar cohort**



Solidariteit in de samenleving is ook gebaseerd op het vertrouwen dat mensen hebben in andere mensen. Delhey (2007) noemt dit soort vertrouwen zelfs de morele hulpbron van solidariteit. Bij sociaal vertrouwen draait het om de verwachting dat het gedrag van de ander voorspelbaar is en in principe geleid wordt door positieve intenties (Morrone, Tontoranelli & Ranuzzi 2009). Door vertrouwen in anderen te stellen wordt niet alleen de sociale cohesie in een samenleving vergroot, maar ook collectieve actie gestimuleerd, economische transacties versneld en versoepeld en politieke participatie bevorderd (Putnam 1993). Om dit sociale vertrouwen te meten, kregen respondenten in EVS de volgende vraag voorgelegd: Vindt u dat over het algemeen de meeste mensen (a) wel te vertrouwen zijn of vindt u dat (b) men niet voorzichtig genoeg kan zijn in de omgang met mensen? Figuur 6 geeft allereerst aan dat in de periode 1981-2017 het vertrouwen in andere mensen significant is toegenomen. Vond in 1981 44% van de Nederlanders dat de meeste mensen wel te vertrouwen is, in 2017 is dat percentage gestegen naar 61%. Wel moet opgemerkt worden dat deze stijging vooral in de periode 1981-1999 plaatsvond; het vertrouwen in andere mensen is in de periode 1999-2017 niet meer significant verder gestegen. Wat de geboortecohorten betreft, blijken er weer twee groepen te onderscheiden te zijn: Nederlanders geboren voor 1940 hebben gemiddeld genomen wat minder vertrouwen in andere mensen dan Nederlanders geboren in 1940 en daarna (zie figuur 6). Er is dus tot op zekere hoogte sprake van generatievervanging. Maar de figuur laat ook zien dat bij beide groepen het vertrouwen in andere mensen in de loop der tijd significant toegenomen is. Voor Nederlanders geboren voor 1940 bedraagt de stijging in vertrouwen

20 procentpunt in de periode 1981-2017 en voor Nederlanders die in 1940 of daarna geboren zijn 11 procentpunt. Dit wijst op duidelijke periode-effecten.

**Figuur 6** Percentage dat vindt dat de meeste mensen wel te vertrouwen zijn, naar jaar en cohort



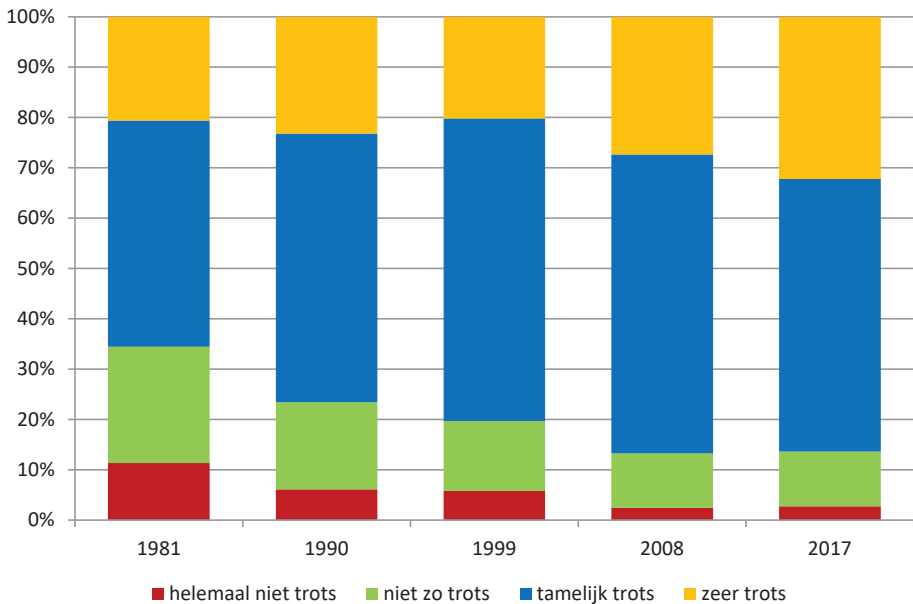
## Identiteit en levensoriëntatie

Zoals de titel van deze bundel en het gelijknamige symposium aangeeft, willen we een actuele stand van zaken met betrekking tot waarden, identiteit en levensoriëntatie in Nederland bieden. Als laatste onderzoek ik daarom of er veranderingen zijn waar te nemen op het gebied van identiteit en levensbeschouwing. Identiteit is een complex begrip in de sociale wetenschappen: het gaat over de vraag “wie ben ik” of “wie zijn wij”. Uit onderzoek, onder andere van de Wetenschappelijk Raad voor het Regeringsbeleid (WRR 2007), blijkt bijvoorbeeld dat de meeste Nederlanders meer dan één identiteit hebben, en zich toch verbonden met Nederland voelen. Daar komt bij dat het ook sterk van de situatie afhangt welke identiteit mensen zich aanmeten: waar, in welke hoedanigheid en in welk gezelschap bevinden zij zich? De nationale identiteit lijkt bovendien onder druk te staan van maatschappelijke processen als individualisering, globalisering en multiculturalisering (WRR 2007). Ik wil hier één aspect van deze nationale identiteit bekijken, en dat is hoe trots Nederlanders op hun land zijn. Nationale trots is de positieve emotie die mensen voor hun land voelen en die voortkomt uit hun nationale identiteit

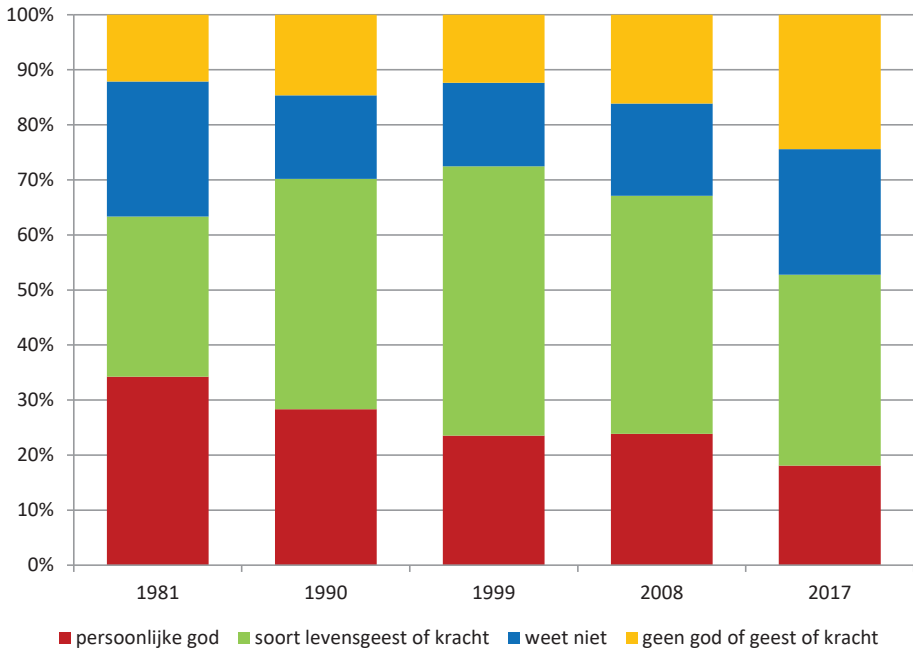
(Smith & Kim 2006). Nationale trots wordt vaak gekoppeld aan patriottisme en nationalisme. Nationalisme gaat echter verder dan trots zijn op je land: het betreft een sterke toewijding tot het vaderland en wel in die mate dat het eigen land boven andere landen geplaatst wordt (Smith & Jarkko 1998).

In de EVS konden respondenten de vraag “Hoe trots bent u erop dat u Nederlander bent?” beantwoorden aan de hand van vier antwoordcategorieën: (1) Zeer trots; (2) Tamelijk trots; (3) Niet zo trots en (4) Helemaal niet trots. Ook hier heb ik de antwoordcategorieën omgedraaid, zodat een hogere score op meer nationale trots duidt. Figuur 7 geeft aan dat Nederlanders in de periode 1981-2017 significant trotser zijn geworden. Was in 1981 21% zeer trots om een Nederlander te zijn, in 2017 bedraagt dit percentage 32%. Daarnaast blijkt uit de additionele analyses dat alle geboortecohorten in de loop der tijd trotser zijn geworden, hetgeen op periode-effecten duidt. Er is één uitzondering: het laatste cohort, geboren in 1990 en later, lijkt tussen 2008 en 2017, de enige twee rondes waarin dit cohort ondervraagd is, juist wat minder trots te worden.

**Figuur 7** Percentage dat trots is om een Nederlander te zijn, naar jaar



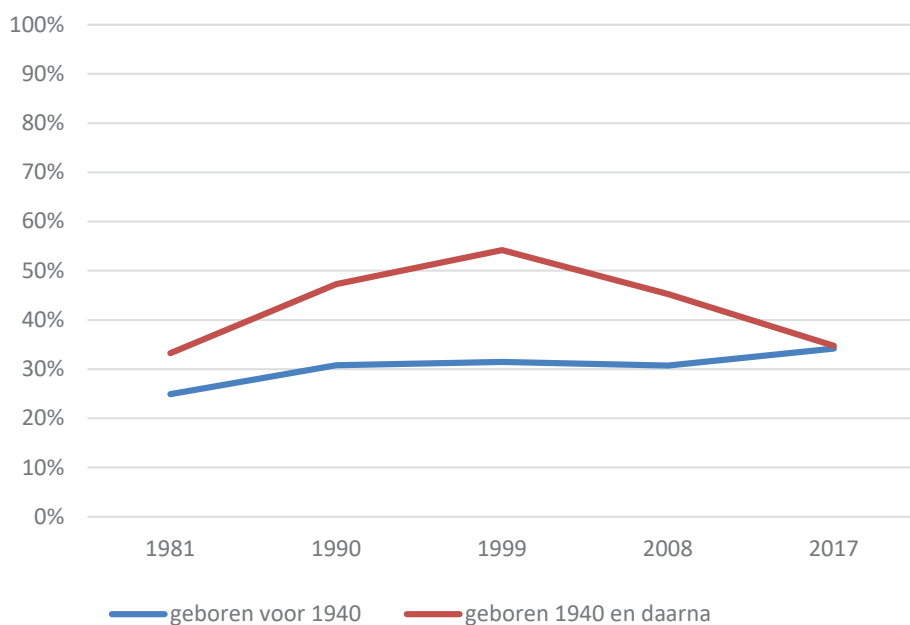
Ten slotte kijk ik in deze bijdrage naar trends in levensbeschouwing. Het gaat daarbij niet zozeer om institutionele religiositeit, gemeten door factoren als lidmaatschap van de kerk en kerkbezoek, maar meer over de individuele beleving van levensbeschouwing. Nederland is immers een gesecculariseerd land, waarin de kerken een steeds minder grote rol in het leven van mensen innemen (De Hart & Van Houwelingen 2018). Tegelijkertijd lijken veel mensen geïnteresseerd in alternatieve religiositeit en ‘spiritueel zoekend’ (Aupers 2005). In de EVS is daarom aan de respondenten de volgende vraag voorgelegd: Welke van deze beweringen komt het dichtst bij uw eigen overtuiging? De antwoordcategorieën zijn: (1) Er bestaat een persoonlijke God; (2) Er bestaat een soort levensgeest of kracht (3) Ik weet eigenlijk niet wat ik ervan denken moet en (4) Ik denk eigenlijk niet dat er een of andere geest of God of levenskracht bestaat. Respondenten die geen antwoord op deze vraag wilden geven omdat ze het niet wisten, zijn ook ingedeeld in de derde antwoordcategorie van agnosten. Figuur 8 geeft het percentage Nederlanders dat een bepaalde levensbeschouwelijke overtuiging heeft. We zien hier dat het aantal mensen dat in een persoonlijke God gelooft, gestaag en significant afneemt in de periode 1981-2017. De overtuiging dat er een soort levensgeest of kracht is neemt in de periode 1981-1999 toe, om daarna weer af te nemen. Ook deze verschillen blijken significant te zijn. De groep Nederlanders die aangeeft het niet goed te weten fluctueert door de jaren heen; er is hierbij geen duidelijke trend te ontdekken. De laatste categorie, de respondenten die eigenlijk niet denken dat er een of andere geest of god of levenskracht bestaat, blijkt met name significant gegroeid te zijn in de laatste EVS ronde, die van 2017. Deze groep Nederlanders moet overigens niet gelijk gesteld worden aan atheïsten. Op de vraag of men een gelovig persoon<sup>7</sup> is antwoordde in 2017 namelijk 11% van de Nederlanders dat zij zichzelf als atheïst zien, terwijl het percentage mensen dat aangeeft eigenlijk niet te denken dat er een God of levensgeest is, in dat jaar 24% bedraagt.

**Figuur 8** Percentage met levensbeschouwelijke overtuiging, naar jaar

Wanneer we als laatste weer de verschillen tussen de geboortecohorten in kaart brengen, dan blijken er vooral significante verschillen te zijn tussen Nederlanders geboren voor 1940 en zij die in 1940 en daarna geboren zijn. Het percentage mensen dat gelooft in een persoonlijke God neemt in beide groepen gestaag en significant af, al is de afname het grootst in de periode 2008 tot 2017 voor de Nederlanders geboren voor 1940: gaf in 2008 nog 38% aan in een persoonlijk God te geloven, in 2017 is dit percentage tien procentpunten gedaald naar 28%. Een soortgelijke trend, maar dan omgekeerd, geldt voor de overtuiging dat er geen levensgeest of God is. Hier is voor beide cohorten een significante toename in de periode 1981-2017 te zien: voor de Nederlanders geboren voor 1940 van 9% naar 19% en voor de Nederlanders geboren in 1940 en daarna van 15% naar 25%. Het percentage agnosten varieert niet significant tussen geboortecohorten. Figuur 9 toont een ander patroon voor het percentage mensen dat gelooft dat er een soort van levensgeest of kracht bestaat. Voor het cohort geboren voor 1940 zien we een significante toename van 25% in 1981 naar 35% in 2017. Maar bij de Nederlanders die geboren zijn in 1940 of daarna, is er in de periode 1981-1999 sprake van een toename van 33%

naar 54%, terwijl het percentage in de periode erna weer daalt tot 35% in 2017. Het lijkt erop dat hier voor de twee groepen geboortecohorten verschillende periode-effecten een rol spelen.

**Figuur 9** Percentage dat gelooft dat er een soort levensgeest of kracht bestaat, naar jaar en cohort



## Conclusie

In deze bijdrage heb onderzocht ik of er de afgelopen vier decennia veranderingen zijn waar te nemen in waarden, identiteit en levensoriëntatie van de Nederlandse bevolking. Ik selecteerde daarbij waarden op het gebied van vrijheid (tolerantie) en solidariteit (betrokkenheid en vertrouwen), belangrijke kernwaarden in Nederland en Europa. Daarnaast bekeek ik, als onderdeel van identiteit, hoe trots men is om Nederlander te zijn en, als levensoriëntatie, de persoonlijke levensbeschouwelijke overtuiging. Om de mate van verandering in deze geselecteerde waarden in kaart te brengen, gebruikte ik de Nederlandse EVS gegevens verzameld in de periode 1981-2017.

Uit de resultaten valt allereerst af te lezen dat Nederlanders in deze periode significant toleranter zijn gaan denken over seksueel-ethische aspecten van het leven, zoals homoseksualiteit, abortus, echtscheiding en euthanasie.



Ook hebben ze significant meer vertrouwen gekregen in de medemens, zijn ze trotser geworden op het Nederlandschap, geloven ze minder in een persoonlijke God, en zijn ze er meer van overtuigd dat er eigenlijk geen God of levenskracht bestaat. De vraag is waar deze waardenveranderingen vandaan komen. In deze bijdrage heb ik op twee factoren gewezen, die hiervoor verantwoordelijk kunnen zijn: generatievervanging en periode-effecten. Generatievervanging vindt plaats wanneer de oudere, meer traditioneel denkende cohorten in de samenleving langzaam worden vervangen door jongere, meer progressieve cohorten. De resultaten laten zien dat er inderdaad significante verschillen tussen cohorten zijn. Er blijkt sprake te zijn van een tweedeling: Nederlanders geboren voor 1940 hebben andere, inderdaad meer traditionele, waarden dan zij die in 1940 en daarna geboren zijn. De eersten zijn namelijk significant minder tolerant, hebben minder vertrouwen in de medemens en geloven meer in een persoonlijke God dan de laatsten. Hiermee lijkt generatievervanging van de vooroorlogse cohorten door naoorlogse cohorten een deel van de geobserveerde trends in de periode 1981-2017 te kunnen verklaren. Hierbij moet wel opgemerkt worden dat de generatie geboren voor 1940 door natuurlijke processen langzaam aan het uitsterven is. In de dataverzameling van 2017 vormen zij bijvoorbeeld nog maar een minderheid (6% van de steekproef).<sup>8</sup> Omdat de naoorlogse cohorten weinig van elkaar verschillen in de hier onderzochte waarden, zal generatievervanging geen grote rol meer spelen in het verklaren van mogelijke veranderingen in het Nederlandse waardenklimaat in de komende decennia.

Daarnaast laten de resultaten zien dat er ook sprake is van periode-effecten. Iedereen, jong en oud, is in de periode 1981-2017 significant toleranter geworden, heeft meer vertrouwen in andere mensen gekregen, gelooft minder in een persoonlijke God, en is er meer van overtuigd dat er eigenlijk geen God of levenskracht bestaat. In deze bijdrage heb ik alleen een beschrijvende analyse willen presenteren, zonder in te gaan op wat deze periode-effecten zouden kunnen inhouden. In de inleiding zijn een groot aantal maatschappelijke ontwikkelingen geschetst, zowel op economisch als op sociaal en cultureel gebied. Welke van deze (of andere) factoren een rol speelt bij de geobserveerde waardenveranderingen in Nederland, zal toekomstig onderzoek moeten uitwijzen. Om de invloed van verschillende, op complexe wijze met elkaar samenhangende factoren te onderscheiden, zijn wel (veel) meer observaties in de tijd nodig dan de vijf meetmomenten in de EVS. Bovendien zou toekomstig onderzoek rekening moeten houden met het feit dat deze periode-effecten een andere rol kunnen spelen in de waardenveranderingen voor verschillende cohorten. De resultaten in deze bijdrage laten bijvoorbeeld zien dat de trend

in de overtuiging dat er een soort van levensgeest of kracht bestaat anders verloopt voor Nederlanders geboren voor 1940 en voor hen die in 1940 en daarna geboren zijn.

Ten slotte tonen de resultaten aan dat er voor een aantal andere geselecteerde waarden rondom tolerantie en solidariteit geen significante trends in de periode 1981-2017 zijn waar te nemen. Nederlanders nemen niet minder, maar ook niet meer, afstand van migranten en aanverwante groepen ‘vreemdelingen’. Ook wat de mate van betrokkenheid bij de levensomstandigheden van bejaarden, werklozen, immigranten en zieken en gehandicapten in Nederland betreft zijn er geen significante veranderingen in de periode 1981-2017 te zien. Dit vraagt om verder onderzoek, dat meer dan in deze exploratieve bijdrage het geval was, gebaseerd is op waardenspecifieke theoretische verwachtingen.

## Noten

- 1 Hierbij moet opgemerkt worden dat de oudere generaties niet alleen traditionelere waarden aanhangen dan de jongere generaties omdat zij in tijden van economische schaarste en onzekerheid zijn opgegroeid; zij hebben ook minder kansen gekregen om hoger onderwijs te volgen (Ganzeboom 1996). Hoger opgeleiden hebben over het algemeen meer progressieve en moderne waarden dan lager opgeleiden (o.a. Kalmijn & Kraaykamp 2007).
- 2 Overigens merken Norris en Inglehart (2019) op dat deze culturele terugslag vooral geldt voor de oudere generaties (en dan met name oudere witte mannen), die hun macht zagen tanen en daardoor boos en verbitterd geworden zijn. Omdat deze oudere, meer traditionele, cohorten in de loop der tijd weer vervangen zullen worden door jongere, meer progressieve cohorten, verwachten Norris en Inglehart dat op de lange termijn het waardenklimaat weer minder behoudend en ook minder gepolariseerd zal zijn.
- 3 De gegevens van respondenten die hebben deelgenomen aan de face-to-face interviews in 2017 worden daarnaast gewogen naar opleiding en regio; voor het LISS panel zijn geen gewichten beschikbaar.
- 4 Zeven respondenten zijn geboren voor 1900; vanwege het kleine aantal worden zij samengevoegd met de respondenten geboren tussen 1900 en 1909.
- 5 In deze en in volgende figuren zijn alleen geboortecohorten opgenomen met 30 of meer respondenten.
- 6 Een confirmatorische factoranalyse laat zien dat deze drie items samen een schaal vormen.
- 7 De precieze formulering van deze vraag luidde: “Even buiten beschouwing gelaten of u wel of niet naar de kerk gaat, zou u zeggen dat u (1) Een gelovig mens bent, (2) Niet gelovig bent of (3) Een overtuigd atheïst bent.
- 8 Het betreft hier respondenten geboren tussen 1930 en 1939; oudere cohorten zijn niet in de dataverzameling van 2017 vertegenwoordigd.

## Literatuur

- Alwin, D.F. & J.A. Krosnick (1991),  
Aging, Cohorts, and the Stability of Sociopolitical Orientations Over the Life Span, in:  
*The American Journal of Sociology*, 97 (1), 169-195.
- Aupers, S. (2005),  
'We are all gods'. New Age in the Netherlands (1960-2000). in: Sengers, E (ed.) *The Dutch and their Gods: Secularization and Transformation of Religion in the Netherlands since 1950*, Hilversum: Uitgeverij Verloren, 181-201.
- Coenders, M. & P. Scheepers (1998),  
Support for ethnic discrimination in the Netherlands 1979-1993: Effects of period, cohort, and individual characteristics, in: *European Sociological Review*, 14 (4), 405-422.
- Coenders, M., M. Lubbers, P. Scheepers & M. Verkuyten (2008),  
More than two decades of changing ethnic attitudes in the Netherlands, in: *Journal of Social Issues*, 64 (2), 269-285.
- Delhey, J. (2007),  
Do enlargements make the European Union less cohesive? An analysis of trust between EU nationalities, in: *Journal of Common Market Studies*, 45 (2), 253-279.
- Ganzeboom, H.B.G. (1996),  
Onderwijsexpansie en onderwijskansen, in: Ganzeboom, H.B.G. & W.C. Ultee (red.), *De sociale segmentatie van Nederland in 2015*, Den Haag: Sdu Uitgevers, 13-48.
- Glenn, N. (1977),  
*Cohort Analysis*, London: Sage.
- Halman, L. (2010),  
Values, in: Anheier, H. K. & S. Toepler (eds.), *International encyclopedia of civil society*, New York: Springer, 1599-1604.
- Halman, L. & E. van Ingen (2015),  
Secularization and changing moral views: European trends in church attendance and views on homosexuality, divorce, abortion, and euthanasia in: *European Sociological Review*, 31 (5), 616-627.
- Halman, L. & R. Luijkx, (2008),  
What happened to Dutch values? Investigating general and differential trends in values in The Netherlands, in: Pettersson, T. & Y. Esmer (eds), *Changing Values, Persisting Cultures: Case Studies in Value Change*, Leiden: Brill, 175-198.
- Halman, L. & I. Sieben (2011),  
Respect man!, in: Halman, L. & I. Sieben (red.), *Respect Man! Tolerantie, solidariteit en andere moderne waarden*, Tilburg: Celcus juridische uitgeverij, 1-5.

- Hart, J. de & P. van Houwelingen (2018),  
*Christenen in Nederland. Kerkelijke deelname en christelijke gelovigheid*, Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Inglehart, R. (1977),  
*The silent revolution: Changing values and political styles among Western publics*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Inglehart, R. (1990),  
*Culture Shift in Advanced Industrial Society*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Inglehart, R. & C. Welzel (2005),  
*Modernization, cultural change, and democracy*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kalmijn, M. & G. Kraaykamp (2007),  
 Social stratification and attitudes: a comparative analysis of the effects of class and education in Europe, in: *The British Journal of Sociology*, 58 (4), 547-576.
- Lucassen, J. & R. Penninx (1994),  
*Nieuwkomers, Nakomelingen, Nederlanders: Immigranten in Nederland 1550-1993*, Amsterdam: Meulenhoff.
- Maslow, A. H. (1954),  
*Motivation and personality*, New York: Harper.
- Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid (2014),  
*Kernwaarden van de Nederlandse Samenleving*, Den Haag: Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid.
- Morrone, A., N. Tontoranelli & G. Ranuzzi (2009),  
*How good is trust? Measuring trust and its role for the progress of societies* (OECD Statistics Working Papers No. 2009/03), Paris: OECD.
- Norris, P. & R. Inglehart (2019),  
*Cultural Backlash: Trump, Brexit, and Authoritarian Populism*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Oorschot, W. van (2006),  
 Making the difference in social Europe: deservingness perceptions among citizens of European welfare states, in: *Journal of European social policy*, 16 (1), 23-42.
- Oorschot, W. van (2011),  
 Waarom we meer solidair zijn met een bejaarde dan met een immigrant, in: Halman, L. & I. Sieben (red.) *Respect Man! Tolerantie, solidariteit en andere moderne waarden*. Tilburg: Celcus juridische uitgeverij, 169-181
- Putnam, R. D. (1993),  
*Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*, Princeton: Princeton University Press.

- Ridder, J., E. Boonstoppel & P. Dekker (2018),  
*Burgerperspectieven 2018/2*, Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Schiefer, D. & J. van der Noll (2017),  
The essentials of social cohesion: A literature review, in: *Social Indicators Research*, 132 (2), 579-603.
- Smith, T.W. & L. Jarkko (1998),  
*National pride: A cross-national analysis*, (GSS Cross-national Report No. 19), Chicago: NORC.
- Smith, T.W. & S. Kim (2006),  
National pride in comparative perspective: 1995/96 and 2003/04, in: *International Journal of Public Opinion Research*, 18 (1), 127-136.
- Vries, M.S. de (2005),  
Changing policy views at the local level: The effect of age, generations and policy-periods in five European countries, in: *European Journal of Political Research*, 44 (1), 1-15.
- WRR (2007),  
*Identificatie met Nederland*, (Rapport 79), Amsterdam: Amsterdam University Press.

# Polarisering in Nederland: Opleidingsniveau als scheidslijn?

Quita Muis, Tim Reeskens & Inge Sieben\*

## Summary

*In this study, we explore differences in values between educational groups in the Netherlands. Scholars argue that, due to e.g. globalisation, these differences may have grown over time, leading to a new cleavage in society. Using Dutch data from the European Values Study (1999-2017), we assess whether this cleavage exists in the Netherlands. In addition, we test the assumption that educational polarisation has grown in the last two decades for a broad spectrum of values: post-materialism, moral permissiveness, religiosity, intolerance, traditional gender roles, and social and political trust. Our findings suggest that there is not much evidence for growing polarisation between educational groups in the Netherlands. Although we do observe significant differences between educational groups in all values studied here, we cannot see that these differences have grown over time, with one exception: political trust.*

## 1 Inleiding

Ook al staat Nederland internationaal bekend als een relatief egalitaire samenleving (Esping-Andersen 1990), toch kent het een uitgebreid verleden van scheidslijnen in maatschappelijke opvattingen (Lijphart 1969). In een recent verleden was Nederland het schoolvoorbeeld van verzuiling (Lijphart 1980), waarbij de samenleving was gesegmenteerd op basis van religieuze en ideologische overtuigingen, met onderliggende instituties die de leden van de zuil begeleidden van de wieg tot het graf. Onder invloed van economische voorpoed en secularisering is de ontzuiling sterk ingezet sinds de jaren '60 van de vorige eeuw. Sindsdien zijn tegenstellingen in sociale en politieke waarden, normen, en gedrag niet verdwenen (zie bijvoorbeeld Bovens, Dekker & Tiemeijer 2014; Houtman 2017; Kemmers, Van der Waal & De Koster 2018),

---

\* Quita Muis is promovenda bij het Departement Sociologie, Tilburg University en werkt aan een promotieonderzoek naar de ontwikkeling van opleidingsverschillen als nieuwe basis voor een volledig maatschappelijk breukvlak. Tim Reeskens is universitair hoofddocent en Inge Sieben is universitair docent bij hetzelfde departement.

maar lijkt er segmentatie plaats te vinden op een andere basis dan levensbeschouwelijke overtuigingen.

In hun invloedrijke onderzoek naar de ‘diplomademocratie’ stellen Mark Bovens en Anchrit Wille (2014; 2017) namelijk dat opleidingsniveau de belangrijkste scheidslijn is geworden binnen de Nederlandse samenleving. Met deze term wordt bedoeld dat in Nederland gescheiden werelden zijn ontstaan van enerzijds een groep hoger opgeleiden die goed om kunnen gaan met hedendaagse maatschappelijke veranderingen zoals globalisering, en er ook de vruchten van plukken, en anderzijds een groep van lager opgeleiden die moeilijk betekenis kunnen geven aan de hedendaagse verandering, en er vaak zelfs slachtoffer van zijn, bijvoorbeeld door de verplaatsing van kwetsbaar werk naar lageloonlanden (zie bijvoorbeeld ook Kriesi et al. 2006). Om deze reden hebben lager opgeleiden minder politiek vertrouwen dan hoger opgeleiden, en voelen zij zich ook tot andere politieke partijen aangetrokken, aldus Bovens en Wille.

De maatschappelijke interesse in opleidingsverschillen als belangrijke maatschappelijke scheidslijn is recent ook in andere studies aangehaald (zie bijvoorbeeld Bovens 2012; De Lange, Tolsma & Wolbers 2016; Inglehart & Norris 2016; 2017). Echter, op twee manieren kan dit onderzoek nog verbreed worden. Aan de ene kant kan verwacht worden dat als opleiding inderdaad een nieuwe scheidslijn is, deze zich door de tijd heen sterker manifesteert. Anders gezegd, het verschil tussen hoger en lager opgeleiden neemt de laatste decennia toe. Aan de andere kant vereist de idee van gescheiden werelden van lager en hoger opgeleiden dat deze scheidslijn zich op meerdere domeinen laat gelden. Concreet verwachten we sterke opleidingsverschillen in verschillende maatschappelijke opvattingen, zoals religiositeit, tolerantie, en vertrouwen. Samengevat kunnen we dus de volgende onderzoeksvraag formuleren: *Is het effect van opleiding op een brede set van maatschappelijke opvattingen toegenomen door de tijd heen?*

De opzet van deze bijdrage is als volgt. In de tweede paragraaf van dit artikel bespreken we enkele theoretische overwegingen die hebben geleid tot de verwachting van een toenemende opleidingskloof in maatschappelijke opvattingen. In de volgende paragraaf bespreken we de data die we analyseren en de methodologie die we toepassen in deze exploratieve studie. In de daaropvolgende paragraaf worden de resultaten besproken. In de vijfde en laatste paragraaf reflecteren we ten slotte op de resultaten en trekken we conclusies over polarisering op basis van opleidingsniveau in de Nederlandse samenleving.

## 2 De opleidingskloof en polarisering

Omdat we vooral geïnteresseerd zijn in het al dan niet groter worden van de opleidingskloof, beschouwen we polarisering als een proces, dat als volgt kan worden beschreven: *“het over de tijd toenemen van de mate waarin meningen over een kwestie tegenover elkaar staan in relatie tot een bepaald theoretisch maximum”* (DiMaggio, Evans & Bryson 1996, 693). Dit theoretisch maximum impliceert dat het bij polarisatie niet alleen gaat om toenemende verschillen tussen groepen, maar ook om toenemende homogeniteit binnen deze groepen. Als er sprake is van polarisatie, vormen groepen zich steeds minder rondom het midden en steeds meer aan de onvernegbare uiteindes van de “mening-distributie”. Dit zorgt ervoor dat het voor hen moeilijker wordt om zich op sociaal en politiek gebied met elkaar te verbinden.

In Nederland lijkt polarisering tussen opleidingsniveaus in gang te zijn gezet met het groeien van de welvaart en de daarop volgende algemene waardenverschuivingen. De relatief hoge mate van bestaanszekerheid zorgde er vanaf de jaren '60 namelijk voor dat mensen zich meer bezig gingen houden met de kwaliteit van leven dan met basisbehoeften als levensonderhoud (Ignazi 1992; Inglehart 1997; 2000). De focus op postmaterialistische waarden zoals individuele vrijheid en politieke participatie dreef de ontzuiling aan en daarmee nam ook de conservatieve moraliteit af die voortkwam uit religie (Bryant 1981; De Koster & Van der Waal 2008; Duyvendak 2004). Het proces van globalisering versterkte daarnaast andere ontwikkelingen zoals immigratie die zorgden – en nog steeds zorgen – voor zowel economische als culturele veranderingen (Inglehart & Norris 2016; 2017). Niet iedereen in de samenleving ervaart de (positieve en negatieve) gevolgen van deze veranderingen in dezelfde mate en op dezelfde manier (Bovens 2012). Dit kan leiden tot waardenverandering onder verschillende groepen door enerzijds verzet tegen en anderzijds steun voor deze ontwikkelingen.

Hoewel er mede door generatievervanging sprake is van waardenverschuivingen in de gehele Nederlandse samenleving (Inglehart 2000), zijn het vooral de hoger opgeleiden die zich makkelijk kunnen aanpassen aan de in snel tempo veranderende maatschappij, terwijl de lager opgeleiden hier tot op heden veel meer moeite mee hebben (De Koster et al. 2010; Kriesi et al. 2006; Van der Waal, De Koster & Van Noord 2017). Dit kan ten eerste verklaard worden doordat lager opgeleiden in het algemeen minder bestaanszekerheid hebben dan de hoger opgeleiden (Stolz 2009). Ook in de hedendaagse samenleving zijn het nog altijd de lager opgeleiden met de onzekerste positie op onder andere de arbeids- en huizenmarkt (Bovens 2012; DiPrete et al. 2006; Kriesi



et al. 2006). Dit zorgt ervoor dat zij in vergelijking met de hoger opgeleiden meer belang hechten aan economische stabiliteit dan aan postmaterialistische waarden, en vaker religiositeit gebruiken als  *coping*  mechanisme voor deze economische onzekerheid (Lucero 2013; Stolz 2006). Bovendien concurreren lager opgeleiden meer dan hoger opgeleiden met immigranten op de arbeids- en huizenmarkt, en beschouwen hen daarom eerder als bedreiging (Bovens 2012; Kriesi et al. 2006).

Door cognitieve verschillen in de manier waarop zij de wereld om zich heen duiden, zijn lager opgeleiden daarnaast vatbaarder voor culturele onzekerheid dan hoger opgeleiden (Bovens 2012; Van der Waal et al. 2017). Binnen een samenleving in staat van ogenschijnlijke norm- en richtingloosheid – ofwel anomie (Durkheim 1951) – verlangen lager opgeleiden veel meer dan hoger opgeleiden naar houvast aan een traditionelere inrichting van de maatschappij. Lager opgeleiden zien een systeem van normen en waarden namelijk meer als een bovengeschikte structuur die onveranderlijk is, terwijl hoger opgeleiden deze zien als zijnde in staat tot verandering (Gabennesch 1972). Hierdoor hebben laatstgenoemden minder last van culturele onzekerheid in tijden van snelle maatschappelijke hervorming. Met de opkomst van de postmaterialistische waarden en het wegvallen van de zuilen, verloren bestaande sociale normen aan zeggingskracht, wat vooral bij hoger opgeleiden aanleiding was tot het afstand nemen van religie, terwijl lager opgeleiden zich door gevoelens van culturele onzekerheid meer vasthielden aan de bestaande normen en waarden (De Koster et al. 2010). De culturele heterogeniteit die hieruit volgde is alleen maar toegenomen met de groei van migranten in de samenleving. Migratie wordt omarmd en aangemoedigd door de meeste hoger opgeleiden, maar zorgt bij veel lager opgeleiden voor onzekerheid over identiteit, homogeniteit, en orde (Bovens et al. 2014; De Koster et al. 2010; Lechner 2008). Volgens recent onderzoek heeft deze culturele tegenstelling tegenwoordig meer invloed op etnische (in)tolerantie dan opleidingsverschillen in de perceptie van immigranten als bedreiging voor bestaanszekerheid (Houtman 2017; Inglehart & Norris 2016; 2017).

Tot slot zorgen cognitieve verschillen er ook voor dat het voor hoger opgeleiden gemakkelijker is om mensen te vertrouwen in een cultureel heterogene samenleving (Delhey & Newton 2005; Flanagan & Stout 2010; Hooghe, Marien & De Vroome 2012). Zij hebben namelijk een bredere opvatting van collectieve identiteit, waardoor zij zich makkelijker kunnen identificeren met mensen die (etnisch) anders zijn dan zij, wat zorgt voor meer vertrouwen. In een heterogene samenleving voelen lager opgeleiden juist eerder een gebrek aan een gemeenschappelijke (etnische) identiteit, waardoor het voor hen lastiger is om

intenties en keuzes van anderen te voorspellen, wat het opbouwen van sociaal vertrouwen tegengaat (Van der Meer & Tolsma 2014). Iets soortgelijks geldt voor politiek vertrouwen: de in de inleiding genoemde ‘diplomademocratie’ houdt in dat de maatschappij disproportioneel wordt beïnvloed door hoger opgeleiden (Bovens & Wille 2017). Dit heeft voor een bepaalde elitecultuur gezorgd bij overheidsinstanties, waardoor lager opgeleiden zich niet meer kunnen identificeren met de instituties die hen zouden moeten representeren, met dalend vertrouwen tot gevolg (Kemmers et al. 2018).

Over de jaren heen zijn bovengenoemde maatschappelijke ontwikkelingen alleen maar toegenomen, en daarmee ook de verwachting dat de verschillen tussen de opleidingsgroepen groter zijn geworden (Inglehart & Norris 2017). Omdat deze bijdrage vooral exploratief van aard is, bestuderen we de opleidingskloof voor verschillende maatschappelijke opvattingen<sup>1</sup> zonder specifieke hypothesen op te stellen. We focussen daarbij alleen op de verschillen tussen opleidingsgroepen (en niet op de homogeniteit binnen deze groepen).

### 3 Data en methoden

#### 3.1 *De Nederlandse European Values Study 1999-2017*

Om antwoord te geven op onze onderzoeksvraag, analyseren wij de Nederlandse data van de *European Values Study* (EVS). De eerste dataverzameling dateert van 1981, maar wij zullen gebruik maken van de data verzameld tijdens de laatste drie golven in 1999, 2008 en 2017. Dit omdat deze drie golven een geharmoniseerde meting van opleidingsniveau bevatten. Eveneens is er een grote mate van overeenstemming in de vraagstelling bij deze drie meetmomenten, waardoor getoetst kan worden of de aangenomen opleidingskloof bestaat bij dezelfde maatschappelijke opvattingen. De EVS is een langlopend, landenvergelijkend surveyonderzoek met als doel de waarden van Europeanen in kaart te brengen. In ieder land is om de negen jaar een representatieve steekproef van de bevolking ondervraagd over onderwerpen als religie, familie, werk, politiek en samenleving. In alle jaren gebeurde dat door interviewers die de vragenlijst persoonlijk met de respondenten doornamen. In 2017 is daarnaast ook een groep respondenten gevraagd om de vragenlijst online in te vullen. We combineren alle datasets in een bestand dat we hier analyseren. Voor meer informatie over de European Values Study verwijzen we naar de bijdrage van Inge Sieben elders in deze bundel en naar [www.europeanvaluesstudy.eu](http://www.europeanvaluesstudy.eu), waar de gegevens ook gedownload en geanalyseerd kunnen worden.

### 3.2 *De onderzochte maatschappelijke opvattingen*

In de EVS wordt *postmaterialisme* bevraagd door respondenten aan te laten geven wat zij het belangrijkste nationaal doel en het op een na belangrijkste nationaal doel vinden in een samenleving. Zij kunnen daarbij kiezen uit: 1) orde handhaven 2) meer mensen meer invloed verschaffen op belangrijke regeringsbesluiten, 3) prijsstijgingen tegengaan, en 4) de vrije meningsuiting beschermen. Wij labelen respondenten als postmaterialistisch als zij zowel optie 2 als optie 4 genoemd hebben (onafhankelijk van welke als belangrijkste en op een na belangrijkste is aangegeven). Alle andere combinaties worden als niet-postmaterialistisch beschouwd.

Voor het meten van *religiositeit* bestaan in de EVS verschillende vragen. Omdat uit onderzoek blijkt dat waardenveranderingen in Nederland sterk samenhangen met de ontzuiling (Bryant 1981), en vooral lager opgeleiden wilden vasthouden aan traditionelere religieuze opvattingen (De Koster et al. 2010), richten wij ons hier op het geloof in een persoonlijke God, en niet op bijvoorbeeld een algemene levenskracht of spiritualiteit. Om deze vorm van religiositeit te meten, maken we gebruik van de vraag “hoe belangrijk is God in uw leven?”. Respondenten konden deze vraag beantwoorden op een schaal van 1 (helemaal niet belangrijk) tot 10 (zeer belangrijk).

*Morele permissiviteit* kan opgedeeld worden in publieke en privé morele permissiviteit (Halman 2011). Bij de publieke vorm gaat het om het rechtvaardigen van handelingen die gerelateerd zijn aan het publieke domein zoals het onrechtmatig aanvragen van sociale uitkeringen, het ontduiken van belasting of het gratis proberen mee te rijden in het openbaar vervoer. Daarentegen gaat privé morele permissiviteit over het rechtvaardigen van zaken die vooral invloed hebben op het individu, zoals homoseksualiteit, abortus en euthanasie. Omdat normen rondom de laatstgenoemde zaken vooral voortkomen uit religie, en veranderingen in religiositeit dus gerelateerd zijn aan veranderingen in privé morele permissiviteit, focussen wij ons hier op deze vorm van morele permissiviteit. In de EVS konden respondenten aangeven in welke mate zij bepaalde zaken te rechtvaardigen vinden op een schaal van 1 (nooit) tot 10 (altijd). Uit een factor- en betrouwbaarheidsanalyse blijkt dat de vragen omtrent homoseksualiteit, abortus, scheiden, euthanasie en zelfmoord samen een goede schaal vormen voor het meten van morele permissiviteit (met een Cronbach's alpha van 0,86).

Ook normen omtrent *traditionele genderrollen* zijn voor een groot deel afgeleid van religieuze moraliteit. In de EVS is respondenten de volgende stelling voorgelegd: “Een baan is prima maar wat de meeste vrouwen eigenlijk willen is een huis en kinderen”. Vervolgens konden zij op een schaal van 1 (helemaal

mee eens) tot 4 (helemaal mee oneens) aangeven in hoeverre zij het met deze stelling eens waren. Hierbij betekent een hogere score dus meer moderne genderopvattingen.

Voor het onderzoeken van *intolerantie* kijken wij naar de vraag in de EVS die respondenten op een lijst met diverse groepen mensen laat aangeven wie zij liever niet als burens willen hebben. Hierbij zijn wij vooral geïnteresseerd in intolerantie tegenover mensen met een andere etniciteit. Een factor- en betrouwbaarheidsanalyse laat zien dat de combinatie van ‘mensen met een ander ras’, ‘moslims’ en ‘immigranten/buitenlandse werknemers’ een goede schaal vormt (met een Cronbach’s alpha van 0,73). We achten respondenten intolerant als zij hebben aangegeven een of meer van deze drie groepen mensen niet als burens te willen hebben; een hogere score betekent dus meer intolerantie.

Daarnaast kijken we ook naar *sociaal vertrouwen*, dat volgens Eric Uslaner (2002) wordt beschouwd als sociale lijm die de samenleving bij elkaar houdt. In de EVS wordt sociaal vertrouwen gemeten met de veel gebruikte vraag of respondenten vinden dat (a) de meeste mensen over het algemeen wel te vertrouwen zijn of dat (b) men niet voorzichtig genoeg kan zijn in de omgang met mensen. Deze vraag hebben wij zo gecodeerd dat optie a een één scoort, en dus meer sociaal vertrouwen betekent, terwijl optie b een nul scoort, en weinig sociaal vertrouwen indiceert.

Tot slot bekijken we de mate van *politiek vertrouwen* in Nederland. In de EVS wordt er voor verschillende instellingen naar het vertrouwen van respondenten gevraagd. Voor politiek vertrouwen zijn wij vooral geïnteresseerd in overheidsinstanties, en dus niet in instellingen zoals de kerk, de pers of grote bedrijven. Uit een factor- en betrouwbaarheidsanalyse blijkt dat de vertrouwensvragen omtrent de politie, het parlement, ambtenaren en het rechtssysteem samen een goede schaal vormen (met een Cronbach’s alpha van 0,75). Respondenten konden hun vertrouwen aangeven op een schaal van 1 tot 4, die wij uiteindelijk zo gecodeerd hebben dat een hogere score staat voor meer politiek vertrouwen.

### 3.3 *De invloed van opleidingsniveau over de tijd*

In dit onderzoek willen we nagaan of de verschillen in maatschappelijke opvattingen tussen verschillende opleidingsniveaus groter worden door de tijd heen. Twee variabelen zijn hier dus van belang: opleidingsniveau en tijd. Voor opleidingsniveau onderscheiden we drie categorieën. Ten eerste spreken we van de lager opgeleiden (33,8 percent van de steekproef) wanneer respondenten geen basisonderwijs of alleen basisonderwijs hebben genoten

(i.e. primair onderwijs) of als zij een vmbo-diploma hebben behaald (i.e. lager secundair onderwijs). De tweede groep is die van de middelbaar opgeleiden (28,6 percent); deze hebben een havo-, vwo- of mbo-diploma (i.e. hoger secundair- of postsecundair, niet-tertiair onderwijs). Tot slot is er de groep van de hoog opgeleiden (37,6), die een hbo- of wo-Bachelor of Master diploma, of een doctoraat hebben behaald (i.e. tertiair onderwijs). Zoals gezegd is tijd ook cruciaal in onze analyses. We onderscheiden hier de drie rondes van dataverzameling: 1999, 2008 en 2017. Tabel 1 vat de combinatie van deze twee variabelen samen.

**Tabel 1 Aantal respondenten per EVS ronde, naar opleidingsniveau (%)**

		EVS ronde			
		1999	2008	2017	Totaal
Opleidingsniveau	Laag	308 (30,7)	607 (43,6)	786 (29,4)	1764 (33,8)
	Middelbaar	351 (35,0)	386 (25,2)	754 (28,2)	1491 (28,6)
	Hoog	344 (34,3)	480 (31,3)	1137 (42,5)	1961 (37,6)
Totaal		1003 (100,0)	1536 (100,0)	2677 (100,0)	5216* (100,0)

\* Noot: er zijn 80 respondenten van wie het opleidingsniveau onbekend is.

### 3.4 *Methode: Covariantieanalyse*

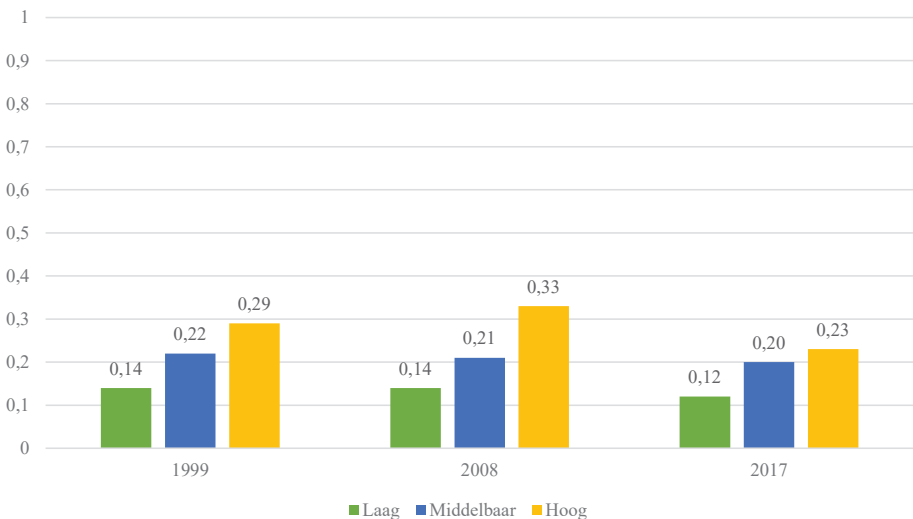
Om te onderzoeken of attitudes over het algemeen veranderd zijn over de tijd, of er verschillen bestaan tussen opleidingsniveaus, en of deze opleidingsverschillen veranderd zijn over de tijd voeren we voor elke attitude een covariantieanalyse uit (ANCOVA). Hierbij worden jaar van dataverzameling, opleidingsniveau en een interactieterm tussen jaar en opleidingsniveau (om na te gaan of de opleidingskloof verandert in de loop der tijd) gebruikt als onafhankelijke variabelen. Wanneer we in het hiernavolgende spreken over ‘verandering’ of ‘verschillen’ dan hebben we het over significante verbanden; het gaat dus om veranderingen over de tijd of verschillen tussen opleidingsgroepen die niet op toeval gebaseerd zijn. Daarnaast moet opgemerkt worden dat de gegevens zijn gewogen zodat zij overeenkomen met de verdeling van geslacht en leeftijd binnen de Nederlandse bevolking. De gegevens verkregen via persoonlijke interviews in 2017 zijn daarnaast gewogen naar opleiding en regio (voor de rest van de gegevens uit 2017 zijn geen gewichten beschikbaar).

## 4 Resultaten

### 4.1 Postmaterialisme

Uit de covariantieanalyse blijkt dat de mate van postmaterialisme in de Nederlandse samenleving over de tijd veranderd is ( $F(2, 5180) = 6,00, p < ,01$ ), dat er verschillen bestaan tussen de opleidingsniveaus ( $F(2, 5180) = 55,03, p < ,001$ ), en dat deze opleidingsverschillen veranderd zijn over de tijd ( $F(2, 5180) = 2,66, p < ,05$ ). Figuur 1 laat zien dat in alle jaren de hoger opgeleiden het meest postmaterialistisch zijn, terwijl de lager opgeleiden hier het laagst op scoren. Toch zien we over de jaren fluctuaties in de algemene mate van postmaterialisme en in de verschillen tussen opleidingsniveaus. Omdat de mate van postmaterialisme onder middelbaar en lager opgeleiden alle jaren nagenoeg gelijk blijft, worden deze fluctuaties dus vooral gedreven door veranderingen onder de hoger opgeleiden, en specifiek in het laatste decennium. De gemiddelde score van hoger opgeleiden is in 2017 lager dan het tot dan toe in de geobserveerde periode geweest is. Hierdoor is de opleidingskloof in postmaterialisme tussen 2008 en 2017 kleiner geworden.

**Figuur 1** Gemiddelde score postmaterialisme naar opleidingsniveau in 1999, 2008 en 2017

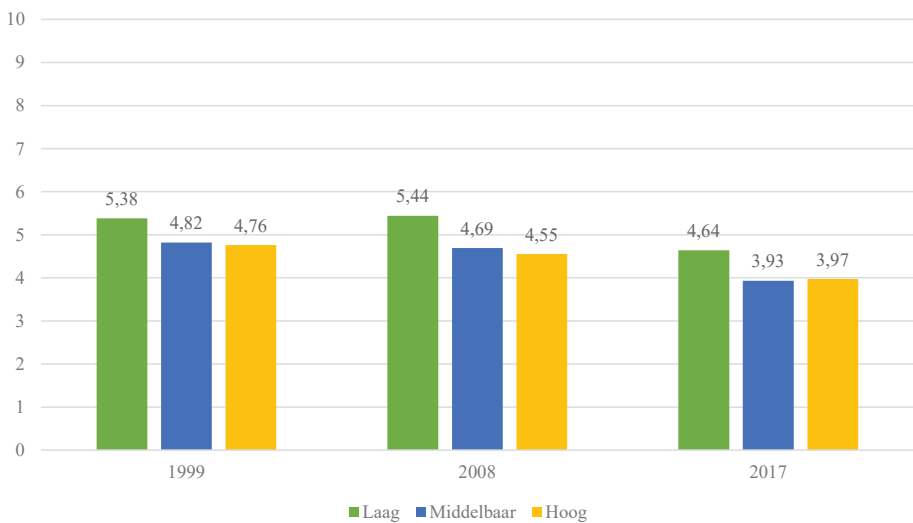


### 4.2 Religiositeit

De covariantieanalyse laat zien dat de mate van religiositeit in Nederland over het algemeen is veranderd ( $F(2, 5237) = 35,44, p < ,001$ ), dat er verschillen bestaan tussen de opleidingsniveaus ( $F(2, 5237) = 24,70, p < ,001$ ),

maar dat deze verschillen niet groter of kleiner zijn geworden over de jaren ( $F(2, 5237) = 0,34, p = ,85$ ). Als we naar Figuur 2 kijken, zien we dat het belang van God in het leven in de afgelopen jaren is afgenomen, zowel in het algemeen als voor elke opleidingsgroep apart (met uitzondering van de slechts lichte stijging onder laagopgeleiden tussen 1999 en 2008). Wel zijn de lager opgeleiden in alle jaren nog steeds overtuigend religieuzer dan de hoger opgeleiden.

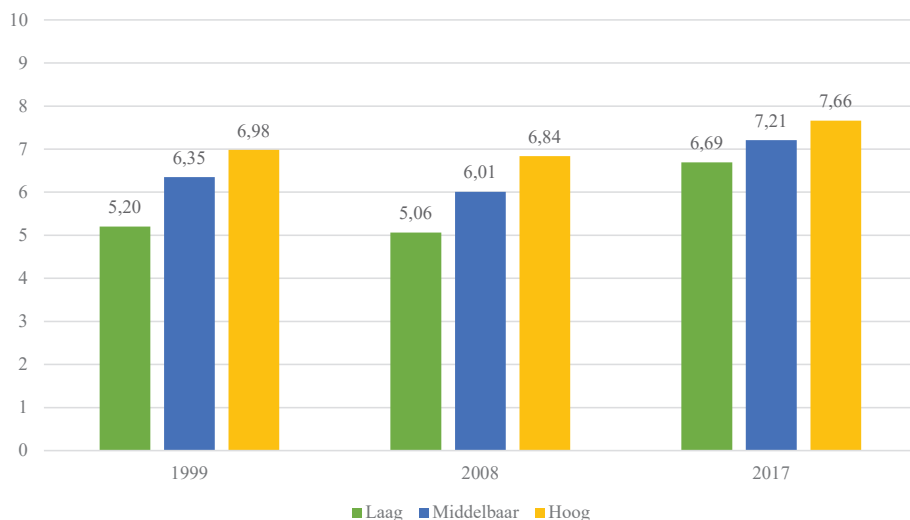
**Figuur 2 Gemiddelde score religiositeit naar opleidingsniveau in 1999, 2008 en 2017**



### 4.3 Morele permissiviteit

De covariantieanalyse laat zien dat de Nederlandse morele permissiviteit over de jaren veranderd is ( $F(2, 5368) = 197,58, p < ,001$ ), dat de opleidingsgroepen hierin van elkaar verschillen ( $F(2, 5368) = 212,53, p < ,001$ ), en dat deze opleidingsverschillen veranderd zijn over de jaren ( $F(2, 5368) = 9,23, p < ,001$ ). Uit Figuur 3 blijkt dat binnen alle opleidingsniveaus dezelfde trend heeft plaatsgevonden. Tussen 1999 en 2008 is de morele permissiviteit afgenomen, om vervolgens tussen 2008 en 2017 weer te stijgen. In 2017 zijn de scores hoger dan in de afgelopen jaren, en is de opleidingskloof een stuk kleiner geworden. In alle jaren geldt dat de hoger opgeleiden het moreel permissiefst zijn, gevolgd door de middelbaar opgeleiden en tot slot de lager opgeleiden.

**Figuur 3 Gemiddelde score morele permissiviteit naar opleidingsniveau in 1999, 2008 en 2017**

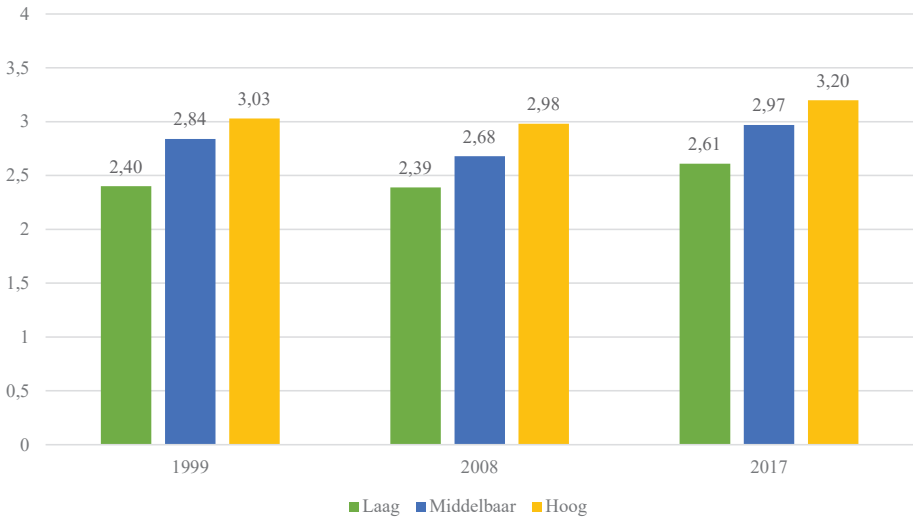


#### 4.4 *Opvattingen over genderrollen*

Uit de covariantieanalyse blijkt andermaal dat ook wat betreft rolopvattingen de meningen over de jaren zijn veranderd ( $F(2, 5040) = 54,91, p < ,001$ ) en dat er verschillen bestaan tussen opleidingsniveaus ( $F(2, 5040) = 254,46, p < ,001$ ). De opleidingskloof is echter niet groter of kleiner geworden ( $F(2, 5040) = 1,22, p = ,30$ ). Figuur 4 laat zien dat ideeën over rolopvattingen ongeveer dezelfde trend volgen als eerder genoemde waarden. Waar er tussen 1999 en 2008 een lichte daling in moderne rolopvattingen waarneembaar is, stijgt het niveau weer tussen 2008 en 2017. Ook hier geldt dat de scores voor elke opleidingsgroep in 2017 het hoogst zijn en dat hoger opgeleiden het meest modern (minst traditioneel) en lager opgeleiden het minst modern (meest traditioneel) zijn wat rolopvattingen betreft. Het is echter niet zo dat de verschillen tussen de opleidingsgroepen kleiner zijn geworden, zoals wel het geval is bij morele permissiviteit.



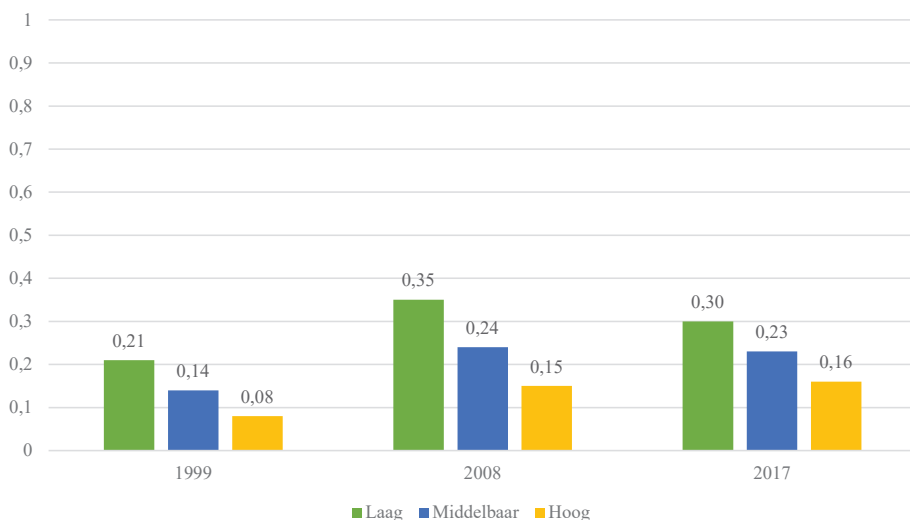
**Figuur 4 Gemiddelde score moderne rolpatronen naar opleidingsniveau in 1999, 2008 en 2017**



#### 4.5 Tolerantie

Uit de covariantieanalyse blijkt dat de mate van (in-)tolerantie onder Nederlanders over de jaren is veranderd ( $F(2, 5219) = 24,47, p < ,001$ ), dat hierin een opleidingskloof bestaat ( $F(2, 5219) = 55,95, p < ,001$ ), maar dat deze verschillen in de afgelopen jaren niet zijn toe- of afgenomen ( $F(2, 5219) = 1,24, p = ,29$ ). Figuur 5 laat zien dat lager opgeleiden in alle jaren het intolerantst zijn en hoger opgeleiden het tolerantst. Ook hier zien we tussen de verschillende jaren geen eenduidige trend: tussen 1999 en 2008 is de intolerantie flink toegenomen onder alle opleidingsgroepen, maar tussen 2008 en 2017 is het niveau nagenoeg gelijk gebleven.

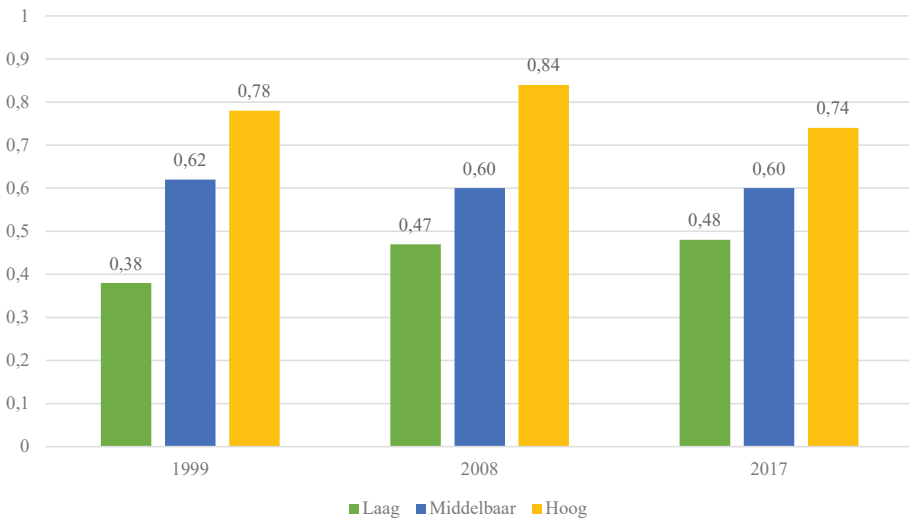
**Figuur 5 Gemiddelde score intolerantie naar opleidingsniveau in 1999, 2008 en 2017**



#### 4.6 Sociaal vertrouwen

De covariantieanalyse laat zien dat er verschillen in sociaal vertrouwen bestaan, zowel tussen jaren ( $F(2, 5385) = 3,29, p < ,05$ ) als tussen opleidingsniveaus ( $F(2, 5385) = 217,33, p < ,001$ ), en dat de opleidingsverschillen ook over de tijd veranderd zijn ( $F(2, 5385) = 5,04, p < ,001$ ). Hoewel hoger opgeleiden in elk jaar nog altijd het meeste sociaal vertrouwen hebben en lager opgeleiden het minst, blijkt uit Figuur 6 dat de fluctuatie in verschillen over de tijd vooral gedreven worden door de hoger opgeleiden. In de periode tussen 1999 en 2008 stijgt het sociaal vertrouwen voor de twee uiterste opleidingsgroepen. Tussen 2008 en 2017 blijven de lager- en middelbaar opgeleiden nagenoeg gelijk in hun sociaal vertrouwen, maar daalt het niveau van sociaal vertrouwen onder de hoger opgeleiden aanzienlijk. Zo is de opleidingskloof vooral in het laatste decennium kleiner geworden.

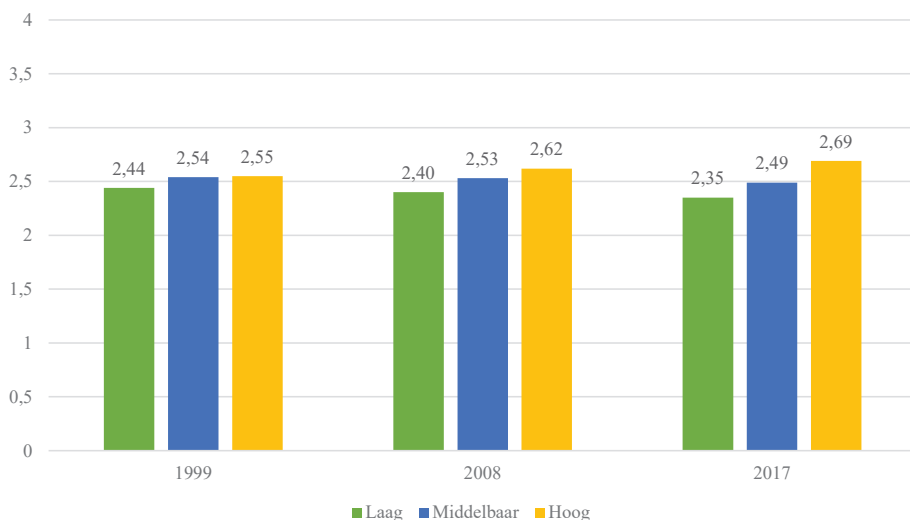
**Figuur 6 Gemiddelde score sociaal vertrouwen naar opleidingsniveau in 1999, 2008 en 2017**



#### 4.7 *Politiek vertrouwen*

Uit de covariantieanalyse blijkt dat het algemene niveau van politiek vertrouwen over de jaren niet is veranderd ( $F(2, 5431) = 0,07, p = ,93$ ), maar dat er wel een opleidingskloof bestaat ( $F(2, 5431) = 78,32, p < ,001$ ), en dat die kloof over de jaren ook veranderd is in grootte ( $F(2, 5431) = 8,51, p < ,001$ ). Figuur 7 maakt duidelijk hoe deze bevindingen uitgelegd kunnen worden. Over de jaren zijn de verschillen tussen de uiterste opleidingsgroepen alsmaar toegenomen en deze groeiende kloof wordt aangedreven door beide groepen: daar waar de lager opgeleiden steeds minder politiek vertrouwen krijgen, krijgen de hoger opgeleiden juist meer vertrouwen. De middelbaar opgeleiden laten een relatief stabiel niveau van vertrouwen zien tussen 1999 en 2008. Zij leken qua vertrouwen in 1999 meer op de hoger opgeleiden, maar zijn met hun ietwat sterkere daling tussen 2008 en 2017 meer op de lager opgeleiden gaan lijken. De tegenovergestelde ontwikkeling voor de hoger en lager opgeleiden en het relatief stabiele niveau van de middelste opleidingsgroep heeft er dus voor gezorgd dat het algemene niveau van politiek vertrouwen in Nederland niet is toe- of afgenomen.

**Figuur 7 Gemiddelde score politiek vertrouwen naar opleidingsniveau in 1999, 2008 en 2017**



## 5 Conclusie

In deze bijdrage wilden we nagaan of de maatschappelijke polarisering op basis van opleidingsniveau de afgelopen twee decennia is toegenomen. Verschillende studies, waaronder de toonaangevende studie van Mark Bovens en Anchrit Wille (2014) over de ‘diplomademocratie’, hebben namelijk gewaarschuwd voor een nieuwe scheidslijn in de Nederlandse samenleving, namelijk de scheidslijn tussen hoger opgeleiden die de vruchten van globalisering plukken, en de lager opgeleiden die gebukt gaan onder de gevolgen van hedendaagse complexe maatschappelijke veranderingen. Door drie golven (1999, 2008 en 2017) van de Nederlandse data van de European Values Study te bestuderen, hebben we kunnen nagaan in welke mate er sprake is van een groeiende kloof tussen lager en hoger opgeleiden. Om zo algemeen mogelijke uitspraken te kunnen doen, is onze studie exploratief van aard door een brede set van maatschappelijke opvattingen tegen het licht te houden, variërend van postmaterialisme, morele permissiviteit, religiositeit, intolerantie, traditionele opvattingen over rolpatronen tot sociaal en politiek vertrouwen.

Aan de verwachte toename van polarisatie in de Nederlandse samenleving op basis van opleidingsniveau geeft onze empirische toets weinig ondersteuning. Hoewel er voor alle opvattingen wel degelijk significante verschillen zijn naargelang opleidingsniveaus, zijn deze verschillen nauwelijks

toegenomen de afgelopen twee decennia. De idee dat opleidingsniveau zich aandient als nieuwe scheidslijn, lijkt op basis van onze bevindingen dus niet overeind te blijven. Wel kunnen we vaststellen dat daar waar opleidingsverschillen door de jaren heen veranderd zijn, ze tussen 1999 en 2008 vooral zijn toegenomen, maar juist weer zijn afgenomen in het laatste decennium, behalve – en niet onbelangrijk – voor politiek vertrouwen. Daar waar er nauwelijks sprake was van een opleidingskloof in politiek vertrouwen in 1999, zijn de verschillen tussen opleidingsniveaus gegroeid en nu gelijkaardig aan de patronen voor de andere maatschappelijke opvattingen.

Wat betreft postmaterialisme en sociaal vertrouwen zijn de hoger opgeleiden de drijvende kracht achter de afnemende verschillen in het laatste decennium. Ze hebben minder vertrouwen in de medemens gekregen, en zien minder dan voorheen het belang van vrijheid van meningsuiting en van meer mensen politiek te laten participeren. Dit heeft een schijnbare tegenstelling tot gevolg. Aan de ene kant zijn hoger opgeleiden het laatste decennium meer naar de lager opgeleiden toegegroeid in hun mate van postmaterialisme en sociaal vertrouwen. Aan de andere kant zijn hoger opgeleiden zich, mede dankzij hun groeiende vertrouwen in de politiek, steeds meer gaan distantiëren van de lager opgeleiden, met verder dalend politiek vertrouwen onder de lager opgeleiden als gevolg. Wat dit betreft is er dus wel degelijk bewijs voor wat Bovens en Wille (2014) de ‘diplomademocratie’ hebben genoemd.

Met betrekking tot religie zien we een algemene daling in de samenleving, maar de opleidingskloof in religiositeit is over de jaren gelijk gebleven. Dit is niet heel opmerkelijk aangezien de grootste veranderingen in religiositeit hebben plaatsgevonden voor de eeuwwisseling. Afgeleide waarden zoals morele permissiviteit lijken door de jaren heen steeds meer los te raken van hun oorsprong: de gehele Nederlandse samenleving wordt progressiever en de hoger en lager opgeleiden groeien hierin steeds verder naar elkaar toe. Opvallend zijn wel de bevindingen op het gebied van tolerantie. Met de groeiende immigratie en toenemend multiculturalisme als gevolg van globalisering werd er via culturele onzekerheid een verbreding in de opleidingskloof verwacht, maar de opleidingsverschillen zijn door de jaren heen gelijk gebleven.

Vanzelfsprekend kent deze studie ook een aantal beperkingen. Om te beginnen heeft onze exploratieve studie gefocust op verschillen tussen opleidingsniveaus. Maar de definitie van polarisering indachtig, is het eenzijdig om enkel verschillen tussen groepen te bestuderen, en niet te kijken naar gelijkenissen binnen die groepen (zie DiMaggio, Evans & Bryson 1996). Met andere woorden, de vraag of de hoger of lager opgeleiden door de tijd heen homogener (of juist heterogener) zijn geworden in hun maatschappelijke

opvattingen, hebben we in deze studie niet opgeworpen. Toekomstig onderzoek moet hier een antwoord op bieden.

We moeten er ons eveneens van bewust zijn dat deze exploratieve studie minder gedetailleerd inzoomt op kenmerken die geassocieerd zijn met opleiding, zoals aan de ene kant individuele kenmerken vaak samenhangend met sociaal-economische status, zoals sociale klasse, en aan de andere kant kenmerken die samenhangen met de tijdgeest, zoals het gegeven dat vooral ouderen relatief gezien lager opgeleid zijn dan de jongere generatie. In deze analyses valt het dus niet geheel uit te sluiten dat de conservatievere opvattingen die aanwezig zijn bij de lager opgeleiden, vooral een uitdrukking zijn van een oudere generatie. Toekomstig onderzoek moet rekening houden met deze samenhang tussen opleidingsniveau en leeftijd enerzijds, en opleidingsniveau en andere eigenschappen van sociaal-economische status anderzijds.

## Noot

- 1 We veronderstellen hier ook geen onderlinge (causale) verbanden tussen de diverse opvattingen, maar bestuderen deze afzonderlijk om zo te kunnen vaststellen of de opleidingskloof een breed pallet van maatschappelijke waarden betreft.

## Literatuur

Bovens, M. (2012),

*Opleiding als scheidslijn: Van oude en nieuwe maatschappelijke breukvlakken* (Oratie Van Doornlezing 2012). Geraadpleegd op [https://repub.eur.nl/pub/32803/FSW-oratie\\_21jun12\\_Bovens\\_%2812418%29\\_final.pdf](https://repub.eur.nl/pub/32803/FSW-oratie_21jun12_Bovens_%2812418%29_final.pdf)

Bovens, M., P. Dekker & W. Tiemeijer (2014),

*Gescheiden werelden? Een verkenning van sociaal-culturele tegenstellingen in Nederland*, Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau & Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.

Bovens, M. & A. Wille (2014),

*Diplomademocratie: over de spanning tussen meritocratie en democratie*, Amsterdam: Prometheus.

Bovens, M. & A. Wille (2017),

*Diploma Democracy. The Rise of Political Meritocracy*, Oxford: Oxford University Press.

Bryant, C. G. (1981),

Depillarisation in the Netherlands, in: *British Journal of Sociology*, 32 (1), 56-74.

- Delhey, J. & K. Newton (2005),  
Predicting cross-national levels of social trust: global pattern or Nordic exceptionalism?,  
in: *European Sociological Review*, 21 (4), 311-327.
- DiMaggio, P., J. Evans & B. Bryson (1996),  
Have American's social attitudes become more polarized?, in: *American Journal of Sociology*, 102 (3), 690-755.
- DiPrete, T. A., D. Goux, E. Maurin & A. Quesnel-Vallee (2006),  
Work and pay in flexible and regulated labor markets: A generalized perspective on  
institutional evolution and inequality trends in Europe and the US, in: *Research in Social Stratification and Mobility*, 24 (3), 311-332.
- Durkheim, E. (1951),  
*Suicide*, (Translated by J. A. Spaulding & G. Simpson), New York: Free Press.
- Duyvendak, J.W. (2004),  
*Een eensgezinde, vooruitstrevende natie. Over de mythe van 'de' individualisering en de toekomst van de sociologie*, Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Esping-Andersen, G. (1990),  
*The Three Worlds of Welfare Capitalism*, Cambridge: Polity Press.
- Flanagan, C. A. & M. Stout (2010),  
Developmental patterns of social trust between early and late adolescence: Age and school climate effects, in: *Journal of Research on Adolescence*, 20 (3), 748-773.
- Gabennesch, H. (1972),  
Authoritarianism as world view, in: *American Journal of Sociology*, 77 (5), 857-875.
- Halman, L. (2011),  
'Moet kunnen', toch?, in: Halman, L. & I. Sieben (red.), *Respect man! Tolerantie, solidariteit en andere moderne waarden*, Amersfoort: Celsus, 39-50.
- Hooghe, M., S. Marien & T. de Vroome (2012),  
The cognitive basis of trust. The relation between education, cognitive ability, and generalized and political trust, in: *Intelligence*, 40 (6), 604-613.
- Houtman, D. (2017),  
*Class and Politics in Contemporary Social Science: Marxism Lite and Its Blind Spot for Culture*, London/New York: Routledge.
- Ignazi, P. (1992).  
The silent counter-revolution: Hypotheses on the emergence of extreme right-wing parties in Europe, in: *European Journal of Political Research*, 22 (1), 3-34.
- Inglehart, R. (1997),  
*Modernization and postmodernization: Cultural, economic, and political change in 43 societies*, Princeton, N. Jersey: Princeton University Press.
- Inglehart, R. (2000),  
Globalization and postmodern values, in: *Washington Quarterly*, 23 (1), 215-228.

- Inglehart, R. & P. Norris (2016),  
*Trump, Brexit, and the rise of populism: Economic have-nots and cultural backlash*,  
 (HKS Faculty Research Working Paper No. RWP16-026). Geraadpleegd op de HKS  
 Faculty Research Working Paper Series website: [https://research.hks.harvard.edu/  
 publications/workingpapers/Index.aspx](https://research.hks.harvard.edu/publications/workingpapers/Index.aspx)
- Inglehart, R. & P. Norris (2017),  
 Trump and the Populist Authoritarian Parties: The Silent Revolution in Reverse, in:  
*Perspectives on Politics*, 15 (2), 443-454.
- Kemmers, R., J. van der Waal & W. de Koster (2018),  
 Burgers op afstand? Naar een beter begrip van ontevreden burgers, in: Lange, S. L. de  
 & J. Zuure (red.), #WOEST: *De kracht van verontwaardiging*. Amsterdam: Raad voor het  
 Openbaar Bestuur/Amsterdam University Press, 72-87.
- Koster, W. de & J. van der Waal (2008),  
 Moreel conservatisme en autoritarisme theoretisch en methodisch ontward, in: *Mens  
 en Maatschappij: tijdschrift voor sociale wetenschappen*, 81 (SOC-2006-012), 121-141.
- Koster, W. de, P. H. J. Achterberg, D. Houtman & J. van der Waal (2010),  
 Van God los: Post-Christelijk cultureel conflict in Nederland, in: *Sociologie*, 6 (3), 27-49.
- Kriesi, H. P., E. Grande, R. Lachat, M. Dolezal, S. Bornschieer & T. Frery (2006),  
 Globalization and the Transformation of the National Political Space: Six European  
 Countries Compared, in: *European Journal of Political Research*, 45 (6), 921-956.
- Lange, M. de, J. Tolsma & M. H. Wolbers (2016),  
 Opleiding als sociale scheidslijn, in: *Tijdschrift voor Beleid, Politiek en Maatschappij*,  
 43, 61-68.
- Lechner, F. J. (2008),  
*The Netherlands: Globalization and National Identity*, New York/Londen: Routledge.
- Lijphart, A. (1969),  
 Consociational democracy, in: *World politics*, 21 (2), 207-225.
- Lijphart, A. (1980),  
*Democracy in plural societies: A comparative exploration*, New Haven: Yale University  
 Press.
- Lucero, S. M. (2013),  
*Job insecurity and religious/spiritual coping: Sacred resources for employment uncertainty*,  
 (diss. Bowling Green State University).
- Meer, T. van der & J. Tolsma (2014),  
 Ethnic diversity and its effects on social cohesion, in: *Annual Review of Sociology*,  
 40, 459-478.
- Uslaner, E. M. (2002),  
*The moral foundations of trust*, Cambridge: Cambridge University Press.



Stolz, J. (2009),

Explaining Religiosity: Towards a Unified Theoretical Model, in: *British Journal of Sociology*, 60 (2), 345-376.

Waal, J. van der, W. de Koster & J. van Noord (2017),

Opleidingsverschillen in maatschappelijk onbehagen en wantrouwen in de politiek in Nederland, 1970-2012, in: Engbersen, G., E. Snel & M. Kremer (red.), *De val van de middenklasse? Het stabiele en kwetsbare midden*, Den Haag: WRR, 199-231.

# Jongeren en hun waarden

Monique van Dijk-Groeneboer & Briene van Herpen-de Regt\*

## Summary

*A longitudinal survey was conducted amongst 2300 pupils of secondary confessional schools in the Netherlands. Their religious background, activities and opinions are described and trends therein are searched for. There is a further decline in religious belonging towards traditional religious frameworks. Pupils find inspiration amongst family and friends, in music, sports and nature. Their values are not changing much over time, so still 'being free and independent', 'enjoying life' and 'being happy with oneself' as well as 'being a good human being' and 'adding towards a just society' is valued. When searching for their own words for existential issues their language is found. In the future this language might add to the open dialogues in the classroom. By doing so, a new way has to be found on which religious education and youth ministry can be based.*

## I Inleiding

Sinds 1997 wordt er door de Faculteit Katholieke Theologie van de Universiteit van Tilburg<sup>1</sup> vijfjaarlijks onderzoek gedaan onder middelbare scholieren. Er wordt een enquête afgenomen onder leerlingen van 4 HAVO en 5 VWO. Daarbij is de centrale vraag: Hoe ziet de religie en zingeving van jongeren eruit? Om deze gegevens in de tijd te vergelijken wordt het grootste deel van de vragen gelijk gehouden. Dit betekent dat een deel van de enquête van 1997 ook in 2017 weer is afgenomen. Dat maakt vergelijking over de tijd mogelijk. Het zijn voornamelijk gesloten vragen. In 2007 hebben we voor het eerst ook een open vraag toegevoegd omdat duidelijk werd dat de oude vragen zich

---

\* Monique van Dijk-Groeneboer is hoogleraar Religieuze Educatie aan de Faculteit Katholieke Theologie van de Universiteit van Tilburg. Zij publiceert nationaal en internationaal over jongeren, hun zingeving en hun religie. Zij is lid van de Executive Board van de International Association for the Study of Youth Ministry, redactielid van het tijdschrift *Handelingen* en coördineert de lerarenopleiding voor docenten Godsdienst en Levensbeschouwing.

Briene van Herpen-de Regt deed haar bachelor aan de Fontys Hogeschool voor Theologie en Levensbeschouwing en is masterstudent Theologie aan de Universiteit van Tilburg. Op dit moment werkt zij, als student-assistent van prof. Monique van Dijk-Groeneboer, mee aan het onderzoek Jongeren & Religie.

voornamelijk op traditionele, christelijke religie richtten en we merkten dat deze niet meer goed aansloten bij de doelgroep. Daarom wordt sindsdien ook gevraagd welk woord jongeren zelf het liefst gebruiken voor religie, zingeving of levensbeschouwing en wat zij belangrijk vinden op dat gebied. In dit artikel wordt voor het eerst een overzicht gegeven van de kwantitatieve data van 2017 en een eerste indruk van dit laatst beschreven kwalitatieve materiaal. Omdat het om grote aantallen gaat, is de analyse van de antwoorden op de open vraag nog in volle gang en hierover zal later gepubliceerd worden.

Deze enquête is een mooie aanvulling op het onderzoek 'God in Nederland' (Bernts & Berghuijs 2016) dat de trend van marginalisering van het christendom beschrijft en probeert nieuwe vormen van spiritualiteit en quasireligieuze rituelen toch enigszins in cijfers uit te drukken. Ten tweede bouwt dit onderzoek voort op het Nijmeegse SOCON-project van oorspronkelijk Felling en Schreuder<sup>2</sup> en inmiddels van Elsinga, Scheepers, Kraaykamp en Thijs (2012), die data hebben verzameld waaruit trends als secularisering en individualisering kunnen worden beschreven en vergeleken. Ten derde en zeker niet ten minste vult dit onderzoek het grote Europese waardenonderzoek (European Values Studies<sup>3</sup>) aan, dat mede door Tilburgse collega's van Tilburg School of Social and Behavioral Sciences elke negen jaar wordt uitgevoerd en waarvan elders in deze bundel een bijdrage is aan te treffen. Zij beschrijven hoe in postindustriële, kennisgedreven samenlevingen seculiere, bureaucratische en rationele waarden terrein winnen terwijl in agrarische en industriële samenlevingen religieuze en traditionele waarden belangrijker worden gevonden. De aanvulling van onderhavig onderzoek onder jongeren op de genoemde studies bestaat er vooral uit dat het hier gaat om onderzoek onder middelbare scholieren, en dus om mensen onder de 18, die in de andere onderzoeken meestal niet meedoen. Juist de identiteitsvorming en het ontwikkelen van waarden is op deze leeftijd zo belangrijk en derhalve extra interessant voor onderzoek in het kader van religieuze educatie.

Door het gebruik van de originele vragen uit 1997 vragen we naar institutioneel georganiseerde religies op een traditionele manier. Er wordt gevraagd naar religieuze activiteiten, godsbeelden en opvattingen over geloof en kerk. Wel zijn er bij enkele vragen sinds 2012 opties bijgevoegd voor moslimleerlingen, bijvoorbeeld moskeebezoek naast kerkbezoek en lezen in de Koran naast in de Bijbel. Deze gegevens kunnen we in de tijd vergelijken. Tevens zijn sinds 1997 waarden voorgelegd waarvan de leerlingen moeten aangeven of deze voor hen belangrijk zijn of niet. Die waarden geven meer inzicht in wat zij verder in hun leven van waarde vinden, wat hen inspireert. Sinds 2007 vragen we hen dan ook specifiek wie hen inspireert en wat voor hen een inspirerende

omgeving is. Met de toen ook geïntroduceerde open vraag naar hun eigen woorden voor zingeving, religie of levensbeschouwing krijgen we meer zicht op de taal van jongeren. De centrale vraag in dit onderzoek en derhalve in dit overzichtsartikel is: hoe ziet de religiositeit van jongeren eruit, als we deze traditionele concepten daarvoor gebruiken, en kunnen we in hun waarden en inspiratie taal vinden om tot nieuwe concepten van religiositeit te komen?

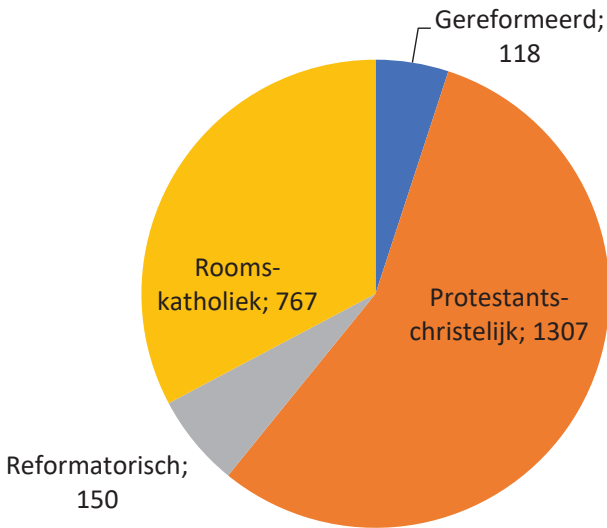
## 2 Achtergrondgegevens

Aan de enquête 2017/2018 deden 33 scholen mee, met in totaal 2302 leerlingen uit 4 en 5 havo/vwo. De scholen zijn verzameld via oud-studenten die nu docent Levensbeschouwing zijn op confessionele scholen, via contacten die zij hebben met collega's van andere scholen, via deelnemers aan studiedagen over Levensbeschouwelijk onderwijs en via een oproep in *Narthex*, tijdschrift voor docenten Godsdienst/Levensbeschouwing. Dit betekent dat het geen representatieve groep scholen is. Ook zijn er scholen die vijf jaar geleden wel meededen maar nu niet meer, omdat de docent met wie het contact was er niet meer werkt. In 1997 is begonnen met alleen katholieke scholen en sinds 2012 doen ook protestantse scholen mee. Het vak Levensbeschouwing wordt in het openbaar onderwijs niet gegeven waardoor deze scholen niet worden gevraagd mee te doen. Gezien alle ontwikkelingen hierin<sup>4</sup> is het goed denkbaar dat in 2022 ook daarin verandering wordt gebracht maar voor nu is dat een beperking in het onderzoek. Dit betekent dat er relatief meer leerlingen met een christelijke achtergrond in onze populatie zitten dan landelijk gemiddeld het geval is. Ook zullen er dus minder moslimleerlingen of humanistische leerlingen op deze scholen zitten dan landelijk gemiddeld. Deze kanttekeningen moeten goed in gedachten gehouden worden wanneer in dit artikel – waar dat relevant en mogelijk is – er over de tijd gegevens zullen worden vergeleken. Vergeleken wordt vooral met het peiljaar 2012.

Het onderzoek is uitgevoerd onder jongeren tussen de 14 en de 19, met als gemiddelde leeftijd 16 jaar. De grootste groep leerlingen, 45 procent, was 16 jaar ( $n=1.053$ ). 26 procent van de jongeren was 17 jaar ( $n=608$ ). 24 procent van de scholieren was 15 jaar oud ( $n=563$ ). De kleine groepen waren die van de leeftijd van 14 (2 procent; 41 leerlingen), de leeftijd van 18 (3 procent; 72 leerlingen) en de leeftijd van 19 jaar (0,01 procent; 5 leerlingen). De verdeling tussen jongens en meisjes bij dit onderzoek was ongeveer gelijk. Er was 47% jongen ( $n=1096$ ) en 53% van de respondenten was meisje ( $n=1253$ ).

De 33 scholen die meededen zijn van verschillende confessionele achtergronden. We hebben hierbij gekeken naar wat in hun visie en soms ook op hun gevel staat. Soms is dit ‘protestants-christelijk’, soms specifiek, bijvoorbeeld ‘reformatorisch’. In grafiek 1 is de verdeling qua aantallen deelnemende leerlingen in het onderzoek zichtbaar.

**Grafiek 1 Verdeling van scholen naar denominatie**



Het grootste gedeelte leerlingen is afkomstig van een ‘protestants-christelijke’ school. Het gaat hierbij om 1307 leerlingen van 17 scholen. Er waren 12 ‘rooms-katholieke’ scholen met samen 767 leerlingen. Een ‘reformatorische’ school deed mee met 150 scholieren en er waren 2 ‘gereformeerde’ scholen met 118 leerlingen. In 2012 deden vooral veel katholieke scholen mee wat de populatie anders maakt dan in 2017 en bij de vergelijking over de tijd in acht moet worden genomen.

### 3 Religiositeit van leerlingen

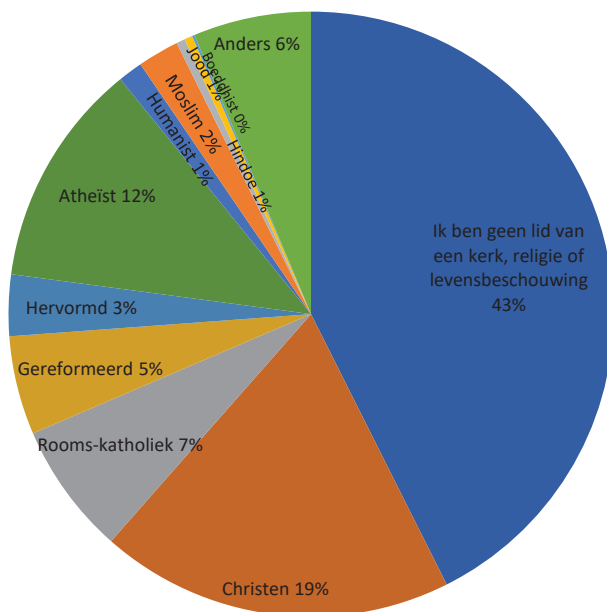
Iedere vijf jaar proberen we inzicht te krijgen in de religiositeit van leerlingen. We zoeken daarnaar op een traditionele en ondertussen verouderde manier, omdat we vanuit een katholiek praktisch-theologisch perspectief zijn vertrokken in 1997. Daarin zitten op traditionele, christelijke religie gestoelde denkbeelden die tot uiting komen in vragen zoals het naar de kerk gaan, bidden,

bijbellezen en bepaalde godsbeelden. Al in de loop van de onderzoeken blijkt, zoals ook uit ander onderzoek naar voren komt, dat deze elementen van kerkelijke religie voor jongeren, evenals voor jongvolwassenen ondertussen, minder relevant aan het worden zijn. Toch houden we, zoals gezegd, deze opzet van de enquête in stand om de gegevens over de jaren te kunnen blijven vergelijken. Daarom presenteren we hier opnieuw hun eigen keuze van hun levensbeschouwing, de identiteit van de school, religieuze activiteiten, bidden en godsbeelden. In de laatste paragraaf van dit hoofdstuk koppelen we deze data aan de eerder ontwikkelde typologie van de religiositeit van jongeren (Van Dijk-Groeneboer 2010).

### 3.1 *Levensbeschouwing van leerlingen*

We hebben de leerlingen gevraagd aan te geven hoe ze zichzelf noemen qua levensbeschouwing. Dit geeft de volgende verdeling te zien.

**Grafiek 2** Religieuze zelfbeschrijving van leerlingen



Het grootste deel van de leerlingen geeft aan ‘geen lid van kerk of religie of levensbeschouwing’ te zijn (43 procent). 19 procent noemt zich christen, 3 procent hervormd, 5 procent gereformeerd en 7 procent rooms-katholiek. Doordat niet duidelijk is wat ze bedoelen als ze aankruisen ‘christen’, is het niet helder of ze geschaard kunnen worden bij een van de andere drie opties

van christelijke religies. In totaal noemt 34 procent van de leerlingen dus een christelijke religie. 12 procent noemt zich atheïst, 2 procent moslim, 1 procent humanist, 1 procent jood en 1 procent hindoe. Bij 'anders' (6 procent totaal) noemden 22 leerlingen zichzelf pastafari. 19 leerlingen gaven een andere vorm aan van protestantisme. 18 leerlingen zeiden niet gelovig te zijn, en hadden dus ook voor 'geen lid...' kunnen kiezen. 17 leerlingen noemden zich agnost. 13 leerlingen gaven een ietsistische beschrijving, zoals: 'Beetje humanist, maar ik geloof wel dat er 'iets' is dat ons begrip te boven gaat.'

In 2012 deden zoals gezegd meer katholieke scholen mee en was ook de religieuze zelfbeschrijving van de leerlingen anders dan in de huidige populatie. In 2012 noemde 16 procent van de respondenten zichzelf rooms-katholiek, 3 procent hervormd, 3 procent gereformeerd, 14 procent christelijk, 3 procent moslim, 14 procent atheïst, 2 procent humanist en 38 procent gaf aan geen lid te zijn van een kerk, religie of levensbeschouwing.

In 2007 deden alleen katholieke scholen mee aan het onderzoek, en toen noemde 40 procent van de leerlingen zich katholiek en 4 procent christelijk. 43 procent zei toen 'geen lid van kerk of religie' te zijn maar de optie 'atheïst' was in 2007 nog niet toegevoegd wat doet vermoeden dat deze groep zich bij die 43 procent schaarde.

Wanneer de achtergrond van de scholen niet in ogenschouw wordt genomen, zou geconcludeerd kunnen worden dat het aantal katholieke leerlingen afneemt en het aantal dat geen lid is van een religie of levensbeschouwing of atheïst is toeneemt. Nadere bestudering hiervan is zinvol, maar daarvoor is eerst meer informatie nodig over de identiteit van de scholen die in dit onderzoek hebben meegedaan.

### **3.2 Identiteit van de school**

Wanneer we de formele identiteit van de school verdelen in protestants-christelijk, gereformeerd, reformatorisch en katholiek, kunnen we kijken hoe leerlingen bijvoorbeeld zichzelf noemen en hoe zich dit verhoudt tot die identiteit van de school.

**Tabel 1 Zelfbeschrijving van leerlingen verdeeld naar denominaties van scholen**

School/leerling	Protestants-christelijk	Reformatorisch	Gereformeerd	Rooms-katholiek
Rooms-katholiek	3,5	0	0	15,5
Hervormd	1,8	22,7	7,6	1,4
Gereformeerd	2,1	36,7	31,4	0,5
Christen	20,4	34,7	47,5	9
Moslim	1,9	0,7	0	3,4
Jood	0,2	0	0	0,9
Boeddhist	0	1,3	0	0
Hindoe	0,5	0	0	0,5
Atheïst	11,7	2	3,4	15,9
Humanist	1,2	0	0,8	1,8
Geen lid	50,3	1,3	0,8	43,9
Anders	6,4	0,6	8,5	7,2
Totaal	100% (N=1307)	100% (N=150)	100% (N=118)	100% (N=767)

Uit tabel 1 blijkt dat op protestants-christelijke scholen en katholieke scholen veel leerlingen (respectievelijk de helft en bijna de helft) aankruisen ‘geen lid te zijn van een religie of levensbeschouwing’. Ook geeft ruim een tiende deel van de populatie op deze scholen aan atheïst te zijn. Op reformatorische en gereformeerde scholen is meer dan 90 procent hervormd, gereformeerd of christen. Het gaat om een gering aantal scholen dus we kunnen dit cijfer niet generaliseren voor alle schooltypen in Nederland, maar het geeft wel een indicatie.

We hebben ook gevraagd waarom voor deze confessionele school gekozen is. Er konden meerdere antwoorden worden aangekruist. In het totaal werd vooral voor de school gekozen vanwege de sfeer op school (41,2 procent), de afstand (36,6 procent), dat de school goed bekend staat (31,1 procent), of omdat er vrienden op zaten (25,5 procent). Het antwoord ‘vanwege de (religieuze) identiteit van de school’ werd – mede, naast andere antwoorden – aangekruist door 52,5 procent van de leerlingen op gereformeerde scholen, 68,7 procent van de leerlingen op reformatorische scholen, 5,4 procent van de leerlingen op protestants-christelijke scholen en 0,9 procent van de leerlingen op katholieke



scholen. Voor deze laatste twee speelt identiteit van de school dus nauwelijks een rol. Deze cijfers verschillen nauwelijks van die uit 2012, waar ook de afstand, de bekendheid en de sfeer van de school het meest belangrijk waren.

Wanneer we 'hoe je jezelf omschrijft qua levensbeschouwing' als uitgangspunt nemen, zijn er ook interessante dwarsverbanden te leggen. Wanneer we dan kijken welke leerlingen de school hebben gekozen mede vanwege de identiteit van de school, dan geldt dit voor 3 procent van de katholieke leerlingen, 40,3 procent van de hervormde leerlingen, 60,2 procent van de gereformeerde leerlingen, 26,2 procent van de christelijke leerlingen, 0,4 procent van de atheïstische leerlingen, 9,7 procent van de humanistische leerlingen en 0,5 procent van de leerlingen die zich geen lid van religie of levensbeschouwing noemen. Voor de moslimleerlingen speelde de identiteit van de school geen rol bij de schoolkeuze.

### 3.3 *Geloof, religie en instituut*

Het blijft zoeken hoe de begrippen geloof, religie en kerk- en moskeegang met elkaar verband houden bij jongeren van nu, die opgroeien in een tijd waar deze woorden uit het taalveld verdwenen zijn en ook de gewoonte van kerk- en moskeegang sterk is afgenomen. Daartoe hebben we hen vier stellingen voorgelegd waarop zij konden aangeven met welke stelling zij het meest instemden. De vier stellingen vertegenwoordigen vier posities omtrent de samenhang van gelovig zijn, een religie nodig hebben en het bijwonen van diensten. De antwoorden hebben we ook uitgesplitst naar religieuze achtergrond, en in procenten weergegeven. Dus van de 149 (=100 procent) katholieke leerlingen koos 8 procent voor de eerste stelling, van de 114 gereformeerde leerlingen koos 45 procent voor deze stelling, enzovoorts.

**Tabel 2** Percentages leerlingen die stelling bevestigen, per religieuze zelfbeschrijving, allen en in vergelijking met 2012

Levens- beschouwing\ Stelling	Als je gelovig bent moet je lid zijn van een religie en met regelmaat diensten (in kerk, moskee of tempel) bijwonen	Als je gelovig bent hoef je niet lid te zijn van een religie, maar je moet wel met zekere regelmaat diensten bijwonen	Als je gelovig bent heb je geen religie nodig en hoef je ook niet diensten bij te wonen.	Als je gelovig bent hoor je bij een bepaalde religie/ bepaald geloof, maar je hoeft niet per se diensten bij te wonen. Je kunt echter niet zonder officiële religie	
Rooms-katholiek	8	9	49	34	100 (N=149)
Hervormd	37	22	14	27	100 (N=73)
Gereformeerd	45	21	10	25	100 (N=114)
Christen	18	12	33	37	100 (N=394)
Moslim	39	12	17	32	100 (N=41)
Atheïst	6	7	52	35	100 (N=265)
Humanist	0	11	61	29	100 (N=28)
Geen	6	10	48	34	100 (N=904)
Alle leerlingen	13	11	42	34	100 (N=1968)
Data 2012	9	12	46	33	100 (N=1400)

In totaal vindt 42 procent van alle respondenten dat je geen religie nodig hebt en geen diensten hoeft bij te wonen als je gelovig bent. Het bijwonen van diensten wordt vooral door gereformeerde, hervormde en moslimleerlingen gekoppeld aan gelovig zijn. Dit uit zich vooral ook in een lidmaatschap (gemiddeld 40 procent) of in elk geval in het bezoek van diensten (nog eens 21,5 procent van de protestantse en 12 procent van de moslimleerlingen). Het lid zijn van een religie wordt vooral door gereformeerde, hervormde en moslimleerlingen gekoppeld aan gelovig zijn. Het bijwonen van diensten is voor gemiddeld een derde van alle leerlingen niet essentieel om gelovig te zijn, maar tegelijk is wel het hebben van een officiële religie nodig. In deze vraag is nauwelijks verschil te zien met de cijfers uit 2012.

### 3.4 Religieuze activiteiten

We hebben de leerlingen naar andere opvattingen aangaande religie en naar hun religieuze activiteiten gevraagd. We hebben de percentages op de antwoorden ‘mee eens’ en ‘helemaal mee eens’ bij elkaar opgeteld en vervolgens uitgesplitst naar de zelfbeschrijving van hun levensbeschouwing.

**Tabel 3** Percentages leerlingen die op de stelling ‘mee eens’ of ‘helemaal mee eens’ antwoorden, uitgesplitst naar religieuze zelfbeschrijving

	RK (N=153)	Hervormd (N=75)	Gereformeerd (N=119)	Christen (N=417)	Moslim (N=45)	Atheïst (N=271)	Humanist (N=30)	Geen (N=959)
Ik ben religieus of gelovig	65	90	90	78	93	3	11	7
Ik weet precies waarin ik geloof	48	63	67	57	90	48	54	36
Ik wil wel geloven maar kan het niet	25	34	31	25	5	12	46	10
Ik vind ‘geloof’ ouderwets en achterhaald	34	4	4	15	5	58	39	40
Als ik later trouw wil ik dat in kerk/moskee	45	75	79	59	64	5	7	10
Als ik kinderen krijg ga ik hen religieus opvoeden	25	73	77	58	85	0	0	3
Ik wil een religieuze begrafenis	43	79	78	63	79	4	4	6
Ik ga ooit een religieuze pelgrimstocht maken	10	4	5	5	63	3	4	4

Uit tabel 3 wordt duidelijk dat de hervormde, gereformeerde en moslimjongeren zich bijna altijd religieus noemen. Voor viervijfde van de christelijke en tweederde van de katholieke leerlingen is dit ook het geval. Atheïsten, humanisten, leerlingen zonder lidmaatschap van religie of levensbeschouwing en katholieke leerlingen geven regelmatig aan dat ze geloof ouderwets of achterhaald vinden (een derde tot de helft van hen). Trouwen, begraven worden of opvoeden van kinderen wordt door een meerderheid van de

protestantse en islamitische leerlingen aan religie gekoppeld, en door de helft van de katholieke leerlingen eveneens.

Ook een aantal religieuze evenementen hebben we de leerlingen voorgelegd met de vraag of ze de intentie hebben eraan deel te nemen, en we hebben gevraagd of ze thuis een heilig boek hebben. Hieronder wordt het percentage weergegeven dat 'ja' antwoordde op de geformuleerde vraag.

**Tabel 4 Percentages leerlingen die op de vraag 'mee eens' of 'helemaal mee eens' antwoorden, uitgesplitst naar religieuze zelfbeschrijving**

	RK (N=145)	Her- vormd (N=71)	Gerefor- meerd (N=108)	Christen (N=371)	Moslim (N=39)	Atheïst (N=260)	Huma- nist (N=28)	Geen (N=875)
Hebben jullie thuis een heilig boek (Koran, Bijbel, Tenach bv)	45	96	97	85	95	36	32	34
Zou je willen deelnemen aan een stille tocht?	10	10	9	9	5	5	4	4
Zou je willen deelnemen aan de katholieke Wereldjongerendagen?	3	0	2	1	0	0	7	1
Zou je ooit op bedevaart naar Mekka willen gaan (Hadj)?	0	0	0	2	77	1	4	1
Zou je met de Ramadan willen meedoen?	8	3	2	3	87	3	18	5
Zou je de EO-jongerendag willen meemaken?	4	27	22	25	0	1	21	2
Zou je Chanoeka willen vieren?	1	4	1	1	0	2	11	2
Zou je naar Taizé willen gaan?	5	3	2	4	0	2	18	2

Een heilig boek is in veel huizen aanwezig. De overige activiteiten krijgen niet veel bijval met als uitzondering de Ramadan en de Hadj voor moslimleerlingen.

Vervolgens is gevraagd hoe vaak jongeren de volgende activiteiten doen. In de tabel staan de gewogen gemiddelden op een vijfpuntschaal van nee/nooit tot heel vaak.

**Tabel 5 Gewogen gemiddelden van de antwoorden op een vijfpuntschaal van nee/nooit tot heel vaak, uitgesplitst naar religieuze zelfbeschrijving**

	RK (N=153)	Hervormd (N=75)	Gereformeerd (N=119)	Christen (N=417)	Moslim (N=45)	Atheïst (N=271)	Humanist (N=30)	Geen (N=959)
Lees je in een Heilig Boek, zoals Koran of Bijbel?	1.46	3.49	3.72	2.69	2.82	1.15	1.43	1.17
Ga je vaak naar diensten in moskee, kerk, synagoge?	2.15	4	4.07	3.15	2.62	1.24	1.61	1.25
Praat je met je ouders over religie of godsdienst?	2.1W	3.17	3.28	2.9	3.72	2.07	2.21	1.78
Ga je met belangrijke feestdagen naar vieringen/diensten?	2.66	4.27	4.31	3.5	3.33	1.39	1.82	1.4
Gaan je ouders naar diensten/vieringen?	2.28	4.1	4.31	3.43	3.44	1.46	1.89	1.33
Verplichtten je ouders jou vroeger mee te gaan naar diensten/vieringen?	2.39	3.93	3.88	3.38	2	1.52	1.71	1.41
Ben je gelovig opgevoed?	2.93	4.52	4.52	4.07	4.44	1.65	1.89	1.57

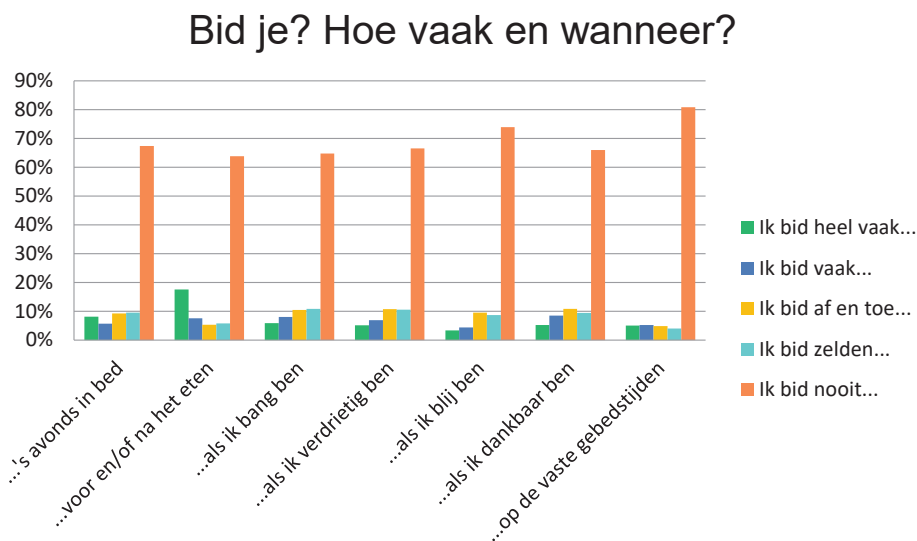
Er wordt door hervormde, gereformeerde en in iets mindere mate door christelijke en moslimleerlingen gelezen in de Bijbel of Koran. De betrokkenheid bij een religieus instituut, dat zich uit in bezoek van diensten of vieringen, is vooral zichtbaar bij hervormde en gereformeerde leerlingen en in iets mindere mate ook bij christelijke en moslimleerlingen. Katholieke leerlingen gaan daar opvallend minder vaak naartoe, ook bij feestdagen. De ouders gaan volgens de leerlingen nagenoeg vergelijkbaar vaak of weinig. Verplichten naar diensten te gaan gebeurde vroeger bij hervormde en gereformeerde leerlingen en in mindere mate bij christelijke leerlingen. De hervormde, gereformeerde, christelijke en islamitische leerlingen vinden zichzelf gelovig opgevoed, de

anderen niet of nauwelijks. Naast deze cijfers is ook door 2,2 procent van alle leerlingen twee keer of vaker meegedaan aan een stille tocht en 7 procent zou dat wel willen. Door 4,6 procent is twee of meer keer meegedaan aan de EO-jongerendag (11,2% van de hervormde leerlingen, 9,2% van de gereformeerde leerlingen, 14,5% van de christelijke jongeren, 10,7% van de humanistische jongeren en 0,9% van de leerlingen die geen lid van een religie of levensbeschouwing zijn) en 9 procent zou dat wel willen. Van alle moslimleerlingen heeft 84,6 procent twee keer of vaker meegedaan aan de Ramadan en 7,1 procent van de humanistische leerlingen ook. 87 procent van de moslimleerlingen heeft de intentie mee te doen aan de Ramadan en 77 procent om mee te doen aan de Hadj.

### 3.5 *Bidden*

In ieder onderzoek vragen we of jongeren bidden, en zo ja hoe vaak en wanneer dan. Dit werd gescoord op een vijfpuntschaal.

Grafiek 3 Percentages van bidden



Deze gegevens hebben we ook uitgesplitst naar religieuze zelfbeschrijving van leerlingen, wat een volgend overzicht geeft. Hierbij zijn de percentages 'vaak' en 'heel vaak' bij elkaar opgeteld.

**Tabel 6** Vaak of heel vaak bidden op diverse momenten, uitgesplitst naar religieuze zelfbeschrijving, allen (N=1897) èn in vergelijking met 2012 (N=1400)

	's Avonds	Rond maaltijd	Bang	Verdrietig	Blij	Dankbaar	Vaste tijden
Rooms-katholiek (n=145)	9	9	10	9	5	11	3
Hervormd (n=71)	49	84	46	42	21	49	37
Gereformeerd (n=108)	51	89	49	36	21	42	38
Christen (n=371)	30	63	31	28	16	29	21
Moslim (n=39)	49	31	52	44	36	62	46
Atheïst (n=260)	3	5	3	3	3	2	3
Humanist (n=28)	0	7	0	0	0	0	0
Geen (n=875)	2	5	3	2	2	3	1
Alle leerlingen	13,7	25,1	13,8	12	7,3	12,5	9,9
Data 2012	10	18	9	9	6	12	7

In totaal bidt 13,7 procent van de leerlingen vaak of heel vaak 's avonds in bed en 77,1 procent zelden of nooit. Ongeveer de helft van de hervormde, de gereformeerde en de moslimleerlingen bidt vaak of heel vaak 's avonds in bed, maar de katholieke, atheïstische, humanistische leerlingen en leerlingen die niet lid zijn van een religie of levensbeschouwing bidden zelden of nooit.

25,1 procent bidt vaak of heel vaak voor en/of na het eten en 69,7 procent zelden of nooit. Vooral hervormde, gereformeerde en christelijke leerlingen bidden vaak of regelmatig rond de maaltijden en een derde van de moslimleerlingen.

13,8 procent van de leerlingen bidt vaak of heel vaak als ze bang zijn en 75,3 procent zelden of nooit. Dit geldt voor de helft van de gereformeerde en islamitische leerlingen en voor twee-vijfde van de hervormde leerlingen. 12 procent bidt vaak of heel vaak als ze verdrietig zijn en 77 procent zelden of nooit. 7,3 procent van de leerlingen bidt als ze blij zijn en 83 procent zelden of nooit. Dit geldt voor 36 procent van de moslimleerlingen en voor 20 procent van de hervormde en de gereformeerde leerlingen. 12,5 procent van de leerlingen bidt vaak of heel vaak als ze dankbaar zijn terwijl 75,6 dat zelden of nooit doet. Dit geldt voor 62 procent van de moslimleerlingen, 49 procent van de hervormde en 42 procent van de gereformeerde leerlingen.

Op vaste gebedstijden wordt gebeden door 9,9 procent van de leerlingen terwijl 85 procent dat zelden of nooit doet. 46 procent van de moslimleerlingen bidt vaak of heel vaak op vaste gebedstijden evenals 38 procent van

de gereformeerde en 36 procent van de hervormde leerlingen. Ten opzichte van 2012 laten deze cijfers zien dat het bidden niet minder is geworden. Voorzichtigheid is geboden vanwege de andere religieuze achtergrond van de leerlingen in de twee cohorten.

### 3.6 Godsbeelden

Iedere vijf jaar wordt de leerlingen een reeks stellingen over godsbeelden voorgelegd met de vraag in hoeverre zij het daarmee eens zijn. In tabel 7 is het overzicht te zien van de antwoorden.

**Tabel 7 Godsbeelden. Percentages respondenten die respectievelijk ‘zeer mee eens’ of ‘mee eens’ (samengevoegd tot ‘eens’) scoorden en ‘zeer mee oneens’ of ‘mee oneens’ (samengevoegd tot ‘oneens’)**

Stelling\percentage eens of helemaal mee eens\percentage mee oneens of helemaal mee oneens	eens	oneens
God is voor mij het waardevolle in de mens	14,2	60,3
Er is een God die zich met ieder mens persoonlijk bezighoudt	23,1	53,5
Er bestaat iets hogers dat we niet in woorden kunnen vatten	36,2 *	37,9
God is dichtbij, in de harten van de mensen	26	48,3
Ieder mens heeft in zijn diepste zelf een goddelijke vonk	13,1	55,5
Er bestaat een hogere macht	32,9 *	38
Ik beschouw God als een man met een baard die op een wolk zit	16	65,3 *
Ieder mens is zelf een onderdeelje van God	13,4	60,6
God straft als iemand iets verkeerd doet	11,6	62,2
God is gewoon een ander woord voor de natuur	9,7	65 *
God is degene die jouw levenspad bepaalt	17,5	63,7
De mensen hebben God uitgevonden om hun verantwoordelijkheid daarop af te kunnen schuiven	20,9	63,8
Er bestaat ‘iets hogers’ dat in alle godsdiensten weer anders wordt genoemd	30,5	42
Er bestaat een God wiens rijk komende is	19,5	56,3
God is degene die van tevoren ziet wat in jouw leven gebeurt	19,8	59,3
God is overal en altijd	28,7	48
God is de schepper van al wat is	24,6	44,5
God is de rechter der rechters	20,5	56,6
God is goed en rechtvaardig	32,4 *	38,1
God is groter dan mensen ooit kunnen bevatten	29,5	47,8
God roept mij	12,5	66,7 *



De top drie van stellingen die het meest is gescoord als ‘mee eens’ of ‘helemaal mee eens’ is:

Er bestaat iets hogers dat we niet in woorden kunnen vatten	36,2%
Er bestaat een hogere macht	32,9%
God is goed en rechtvaardig	32,4%

Het hogere van God wordt door de leerlingen dus vaak instemmend beoordeeld, dit kan ook passen bij ietsisten bijvoorbeeld, die wel van mening zijn dat er ‘iets’ is. Ook het goede en rechtvaardige van God wordt door een derde van de leerlingen erkend. In 2012 was de top drie vergelijkbaar:

Er is iets hogers dat we niet in woorden kunnen vatten	33%
Er bestaat ‘iets hogers’ dat in alle godsdiensten weer anders wordt genoemd	29%
Er bestaat een hogere macht	29%

Het antwoord ‘God is goed en rechtvaardig’ kwam toen op de vijfde plek met 26 procent.

De verdeling over denominaties en levensbeschouwingen, uitgedrukt in de religieuze zelfbeschrijving van leerlingen, bij de scores op deze stellingen is als volgt (in percentages die scoorden ‘mee eens’ of ‘helemaal mee eens’).

**Tabel 8 Drie meest vaak als belangrijk gescoorde godsbeelden, uitgesplitst naar religieuze zelfbeschrijving**

	RK (N=140)	Her- vormd (N=68)	Gerefor- meerd (N=107)	Christen (N=359)	Moslim (N=38)	Atheïst (N=249)	Huma- nist (N=27)	Geen (N=851)
Er bestaat iets hogers dat we niet in woorden kunnen vatten	43	72	68	60	68	16	33	22
Er bestaat een hogere macht	37	79	78	61	58	12	26	16
God is goed en rechtvaardig	46	81	87	71	87	4	4	11

Dat er iets hogers bestaat wordt door de meerderheid van de gereformeerde, hervormde, christelijke en humanistische leerlingen erkend, evenals dat er een hogere macht bestaat en in nog grotere mate dat God goed is en rechtvaardig. Vooral die laatste stelling vindt geen bijval van atheïstische en humanistische leerlingen. De katholieke leerlingen zijn voor een derde tot bijna de helft instemmend over deze stellingen maar duidelijk minder dan de vier andere religieuze groepen jongeren.

De ‘min drie’ van stellingen, dus die het meest is gescoord als ‘mee oneens’ of ‘helemaal mee oneens’, is:

God roept mij	66,7%
Ik beschouw God als een man met een baard die op een wolk zit	65,3%
God is gewoon een ander woord voor natuur	65%

In 2012 was de min drie:

God roept mij	66%
God is degene die jouw levenspad bepaalt	65%
God straft als iemand iets verkeerd doet	64%

‘God als man met baard op een wolk’ werd toen vierde met 64 procent en ‘God als ander woord voor natuur’ vond toen nog iets meer bijval dan in 2017.

De verdeling over denominaties bij deze scores op deze stellingen is als volgt (in percentages die scoorden ‘mee oneens’ of ‘helemaal mee oneens’).

**Tabel 9 Drie meest vaak als onbelangrijk gescoorde godsbeelden, uitgesplitst naar religieuze zelfbeschrijving**

	RK (N=140)	Her- vormd (N=68)	Gerefor- meerd (N=107)	Christen (N=359)	Moslim (N=38)	Atheïst (N=249)	Huma- nist (N=27)	Geen (N=851)
God roept mij	71	21	16	31	29	95	70	84
Ik beschouw God als een man met een baard die op een wolk zit	66	75	66	66	87	68	63	62
God is gewoon een ander woord voor natuur	59	69	78	71	81	65	44	63

Dat God een ander woord voor natuur zou zijn wordt door humanisten het minst ontkend maar ook van hen vindt bijna de helft dat niet. Het kinderlijke beeld dat God een man met een baard op een wolk zit, wordt door alle categorieën verworpen. De grote meerderheid van zowel de katholieke, als atheïstische, humanistische leerlingen en ook van de leerlingen die geen lid zijn van een religie of godsdienst zijn het oneens met dit godsbeeld. De gedachte van een God die je roept, is echter door gereformeerde leerlingen beduidend minder als oneens gescoord, net als door een vijfde van de hervormden en bijna een derde van de christelijke en moslimleerlingen.

### 3.7 Typen jongeren

De vragen die tot nu toe zijn besproken hebben vooral betrekking op het betrokken zijn bij een religieus instituut en het actief bezig zijn met religie of levensbeschouwing. Op grond van soortgelijk materiaal heeft Van Dijk-Groeneboer (2010) vier typen jongeren onderscheiden. Die typologie deelt jongeren in naar deze twee dimensies: hun betrokkenheid bij een religieus instituut (wel/niet) en of ze actief bezig zijn met religie of levensbeschouwing in hun leven (wel/niet). Zo ontstaan vier typen jongeren. Fortissimo's zijn verbonden aan een religieus instituut en actief bezig met religie. Spirituoso's zijn actief bezig met religie of levensbeschouwing maar voelen zich niet aan een religieus instituut verbonden. Legato's zijn wel verbonden aan een religieus instituut maar niet actief met religie of levensbeschouwing bezig en Tranquillo's zijn niet actief met religie of levensbeschouwing bezig en voelen zich ook niet verbonden aan een religieus instituut. In de vragenlijst in 2017 hebben we voor het eerst een vraag opgenomen om de leerlingen ook zelf hierin een keuze te laten maken. Dus in hoeverre zijn ze volgens zichzelf actief met een religie of levensbeschouwing bezig, bijvoorbeeld in de keuzes die ze maken in hun leven, en in hoeverre voelen ze zich verbonden aan een religieus instituut of juist helemaal niet. Ook is de optie 'verbonden aan meerdere instituten' toegevoegd omdat dat in de praktijk meer voor begint te komen.

**Tabel 10** Typologie van jongeren op basis van zelfbeschrijving

	Actief met religie/ levensbeschouwing bezig	Niet actief met religie/ levensbeschouwing bezig
Verbonden aan een religieus instituut (of meer)	Fortissimo's: 11% (6%)	Legato's: 20%
Niet verbonden aan een religieus instituut	Spirituoso's: 10%	Tranquillo's: 53%

Meer dan de helft van de leerlingen kan tot de Tranquillo's worden gerekend; ze voelen zich niet verbonden aan een religieus instituut en zijn niet actief bezig met religie of levensbeschouwing. Een vijfde voelt zich wel verbonden aan een religieus instituut maar is niet actief bezig met religie of levensbeschouwing. Een tiende deel is wel actief bezig met religie of levensbeschouwing maar voelt zich niet verbonden aan een instituut. 17 procent is wel actief bezig met religie of levensbeschouwing en voelt zich verbonden met een (11% van de 17%) of meer (6% van de 17%) religieuze instituten.

Bij nadere analyse blijkt dat de Fortissimo's vooral hervormd (40% van alle hervormde leerlingen) zijn, gereformeerd (44%), christen (25%) of moslim (51%). Van alle katholieke leerlingen zegt slechts 6 procent zich verbonden te voelen aan een religieus instituut. Ook de Fortissimo's die zich aan meerdere organisaties verbonden voelen, laten een dergelijke verdeling zien (4% van de RK, 23% van de hervormde, 22% van de gereformeerde, 15% van de christelijke, 17% van de moslimleerlingen) en ook 4 procent van de humanistische leerlingen zegt zich actief met religie of levensbeschouwing bezig te houden en zich aan meerdere religieuze of levensbeschouwelijke instituten verbonden te voelen.

De Spirituoso's voelen zich niet verbonden aan een religieus instituut, en dit geldt voor 10 procent van de katholieke leerlingen, 6 procent van de hervormde, 9 procent van de gereformeerde leerlingen en 16 procent van de leerlingen die zich christen noemen. Wellicht vandaar ook de meer algemene keuze 'christen' in plaats van een van de andere opties. 10 procent van de moslimleerlingen kiest voor dit alternatief. Van de humanistische leerlingen is 25 procent wel actief met religie of levensbeschouwing bezig in hun leven. Ook 8 procent van de leerlingen die geen lid zijn van een religie of levensbeschouwing en 7 procent van de atheïstische leerlingen geven aan wel actief met religie of levensbeschouwing bezig te zijn in hun leven.

De uitspraak "Ik ben totaal niet met religie of levensbeschouwing bezig maar voel me wel verbonden met één religieuze instelling" is gekozen door 55 procent van de katholieke leerlingen, 29 procent van de hervormde leerlingen en 23 procent van de gereformeerde leerlingen. Ook ruim een derde (37%) van de christelijke leerlingen koos deze uitspraak en 17 procent van de moslimleerlingen. Interessant is ook dat 10 procent van leerlingen die geen lid zijn van een religie zich wel verbonden voelt aan een religieus of levensbeschouwelijk instituut – waarvan we dus niet weten welk dat zal zijn – en dat geldt ook voor 11 procent van de humanistische leerlingen en voor 6 procent van de atheïstische leerlingen. In de typologie van Van Dijk-Groeneboer zijn dit de Legato's.

Meer dan de helft van alle respondenten zegt dus totaal niet bezig te zijn met religie of levensbeschouwing en ook niet te horen bij een religieuze organisatie. Dit antwoord wordt gegeven door 81 procent van de leerlingen die zeggen geen lid te zijn van een religieuze instelling en door 86 procent van de atheïstische leerlingen. Ook 61 procent van de humanistische leerlingen kiest deze optie. Op de vierde plaats staan de katholieke leerlingen van wie een kwart (25%) zegt niet met religie of levensbeschouwing bezig te zijn noch zich verbonden te voelen aan een religieus instituut. Hervormde (3%), gereformeerde (3%), christelijke (8%) en moslimleerlingen (5%) kiezen deze optie nauwelijks.

In 2012 is deze vraag niet expliciet gesteld aan de leerlingen waardoor vergelijking lastig is. Wel is toen op basis van andere vragen geschat hoeveel Fortissimo's en Tranquillo's er tussen de leerlingen zaten (Van Dijk & Brijan 2013, 17). Toen was 2 procent Fortissimo en 27 procent Tranquillo. Deze laatste groep lijkt verder uit te groeien, zelfs in de huidige steekproef met meer confessionele scholen, vergeleken met vijf jaar geleden. Het aantal Fortissimo's is in onderhavig onderzoek hoger dan in 2012, wat ook kan komen door de denominatie van de scholen. Bovendien is het belangrijk voorzichtig te zijn met deze conclusies omdat de vraag niet expliciet aan de orde kwam in 2012 en we dus niet weten hoe de leerlingen zichzelf zouden beschrijven.

## 4 Waarden

Iedere vijf jaar vragen we welke waarden voor leerlingen belangrijk zijn in hun leven. Het wordt steeds meer de focus omdat religie een lastiger concept aan het worden is voor veel jongeren, en we willen ontdekken wat jongeren drijft en inspireert. Om de gegevens vergelijkbaar te houden hebben we steeds dezelfde lijst met 23 waarden voorgelegd (gebaseerd op het al eerdergenoemde SOCON-onderzoek). De leerlingen konden scoren op een vijfpuntschaal, van 'helemaal onbelangrijk' tot 'helemaal belangrijk'. In tabel 11 staan de gewogen gemiddelden op deze vraag weergegeven.

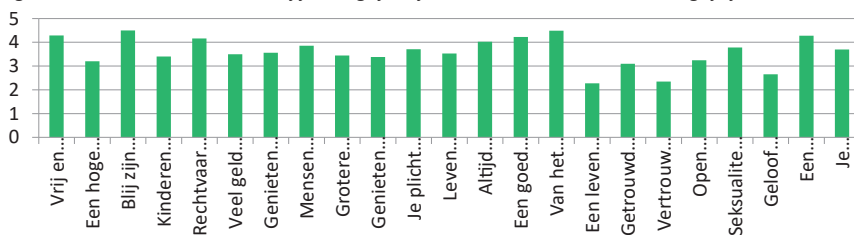
**Tabel 11 Gewogen gemiddelden van waarden (N=2233)**

Vrij en onafhankelijk zijn	4,29
Een hoge positie in de maatschappij hebben	3,2
Blij zijn met jezelf	4,5
Kinderen hebben	3,4
Rechtvaardig zijn	4,16
Veel geld verdienen	3,5
Genieten van de natuur	3,56
Mensen helpen die in moeilijkheden zitten	3,86
Grotere gelijkheid in de maatschappij bevorderen	3,44
Genieten van stille momenten	3,38
Je plicht doen	3,71
Leven voor een gezin	3,53
Altijd klaar staan voor anderen	4,02
Een goed mens zijn	4,22
Van het leven genieten	4,49
Een leven begeleid door God, Allah of een andere hogere werkelijkheid	2,27
Getrouwd zijn	3,1
Vertrouwen hebben in God, Allah of een andere hogere werkelijkheid	2,35
Open staan voor dingen buiten deze wereld	3,24
Seksualiteit beleven	3,78
Geloof hebben	2,65
Een gelukkige relatie hebben	4,28
Je inzetten voor een rechtvaardige maatschappij	3,7

In grafiek 4 is in een oogopslag te zien welke waarden het vaakst als belangrijk worden gescoord.

### Grafiek 4 Levensdoelen, gewogen gemiddelden

Hieronder volgt een aantal algemene levensdoelen waarmee mensen proberen hun leven zin te geven. Welke levensdoelen vind jij belangrijk in jouw leven? Geef aan hoe belangrijk je elk doel vindt.



In grafiek 4 wordt zichtbaar welke drie waarden het meest als belangrijk zijn gescoord: 'vrij en onafhankelijk zijn', 'blij zijn met jezelf' en 'van het leven genieten'.

Wanneer we de religieuze achtergrond (dit is: hoe ze zichzelf t.o.v. religie en levensbeschouwingen aanduiden, hun religieuze zelfbeschrijving) van leerlingen hieraan koppelen, ontstaat een volgend overzicht.

**Tabel 12 Waarden uitgesplitst naar Gewogen gemiddelden, uitgesplitst naar religieuze zelfbeschrijving (N=2069)**

	RK (N=153)	Her- vormd (N=75)	Gerefor- meerd (N=119)	Christen (N=417)	Moslim (N=45)	Atheïst (N=271)	Huma- nist (N=30)	Geen (N=959)
Vrij en onafhankelijk zijn	4.37	3.96	3.76	4.14	4.24	4.44	4.4	4.39
Blij zijn met jezelf	4.51	4.53	4.34	4.49	4.62	4.51	4.67	4.51
Van het leven genieten	4.57	4.29	4.08	4.41	4.24	4.59	4.53	4.56
Een leven begeleid door God, Allah of ander hoger	2.28	3.88	3.97	3.41	4.42	1.35	1.5	1.63
Vertrouwen hebben in God, Allah of ander hoger	2.43	3.96	4.1	3.57	4.47	1.37	1.67	1.69
Geloof hebben	2.91	3.91	4.07	3.61	4.36	1.81	2.2	2.1
Een gelukkige relatie hebben	4.35	4.47	4.29	4.32	4.56	4.13	4.3	4.27
Een hoge positie in de maatschappij	3.24	3.24	2.82	3.05	3.31	3.42	3.33	3.21
Mensen in moeilijkheden helpen	3.97	4.01	4.07	3.97	4.24	3.81	3.93	3.76
Je inzetten voor een rechtvaardige maatschappij	3.78	3.83	3.8	3.77	3.96	3.62	3.9	3.63

De drie waarden die door alle leerlingen het meest als belangrijk of heel belangrijk zijn gescoord staan in de bovenste drie rijen van tabel 12 verdeeld naar religieuze zelfbeschrijving. Hieruit blijkt dat ook per religieuze zelfbeschrijving

deze waarden hoog scoren, met opvallend verschil bij de variabele ‘vrij en onafhankelijk zijn’. Hier scoren gereformeerde en hervormde leerlingen iets lager. Vrij en onafhankelijk zijn wordt door een kleiner aantal van hen als belangrijk of zeer belangrijk gezien in vergelijking tot hun leeftijdgenoten.

Uit grafiek 4 blijkt ook dat de waarden die het minst als belangrijk, of het meest als onbelangrijk, worden gescoord juist geloof-gerelateerd zijn. In tabel 12 zien we dat vooral veel moslimleerlingen deze waarden belangrijk vinden, en ook hervormde en gereformeerde leerlingen scoren deze waarden vaker als belangrijk of heel belangrijk. Deze twee reeksen variabelen kunnen we naast elkaar leggen. Voor moslimleerlingen is vrij en onafhankelijk zijn zowel als geloof hebben en een leven begeleid door Allah belangrijk. Voor hervormde en gereformeerde leerlingen is vrij en onafhankelijk zijn minder van belang dan geloof hebben of een leven begeleid door God.

Mensen helpen die in moeilijkheden zitten is ongeacht de denominatie of levensbeschouwing voor leerlingen belangrijk, en in iets mindere mate ook je inzetten voor een rechtvaardige maatschappij. Een hoge positie in de maatschappij hebben wordt niet vaak als belangrijk gezien. Het hebben van een gelukkige relatie is voor leerlingen van alle denominaties en levensbeschouwingen van belang.

Deze lijst met variabelen wordt al sinds 1997 aan scholieren voorgelegd, al is ‘blij zijn met jezelf’ in 2012 toegevoegd. Een overzicht van de waarden door de tijd kan interessant zijn voor het ontdekken van trends, al is voorzichtigheid geboden. In 2017 doen, zoals gezegd, meer protestantse scholen mee waardoor de populatie wat onvergelykbaar kan zijn. Daarom staan in tabel 13 zowel de percentages van alle respondenten als die van de verschillende schoolsoorten, om te kijken of die factor van invloed is.

**Tabel 13 Waarden in percentages, vergelijking over de tijd en in 2017 uitgesplitst naar school identiteit**

	1997	2002	2007	2012	2017: Allen	2017: RK	2017: PC	2017: Geref.	2017: Reform.
Vrij en onafhankelijk zijn	97	97	95	91	89	93	92	76	58
Van het leven genieten	98	98	85	93	93	94	95	81	84
Een goed mens zijn	86	86	89	83	87	87	87	90	92
Blij zijn met jezelf	--	--	--	93	94	94	95	91	96



Het percentage leerlingen dat vrij en onafhankelijk zijn belangrijk vindt, is in 2017 voor de totale groep lager dan in 2012, maar de vergelijkbaarheid is lastig vanwege de andere samenstelling van deelnemende scholen. In de reeks is te zien dat met name leerlingen van reformatorische scholen en in mindere mate van gereformeerde scholen zorgen voor het lagere totaalpercentage. Op katholieke en protestants-christelijke scholen zijn de percentages hoger en dan zelfs hoger dan in 2012. ‘Van het leven genieten’ is wederom in 2017 belangrijk voor veel leerlingen, waarbij de lagere aantallen in 2007 opvallen. Voor leerlingen op gereformeerde en reformatorische scholen blijkt dit een minder belangrijke waarde te zijn. ‘Een goed mens zijn’ scoort in 2017 hoger dan in 2012, en dit komt mede door de reformatorische en gereformeerde scholen waar dit aantal hoog ligt, maar ook op de andere scholen is het gemiddelde percentage leerlingen dat het belangrijk vindt een goed mens te zijn hoog, hoger dan in 2012.

## 5 Inspiratie

We hebben ook gevraagd naar door wie jongeren geïnspireerd worden. Er werden acht mogelijkheden genoemd waarop zij konden aangeven of ze door hen werden geïnspireerd en daarna was er ruimte specifieke namen te noemen. De opties waren: ‘iemand in de eigen omgeving’, ‘filmsterren, popsterren en muzikanten’, ‘sportmannen en -vrouwen’, ‘wereldleiders en politici’, ‘mensen met een ideaal’, ‘kunstenaars en schrijvers’, ‘stichters van een godsdienst of religie’ of ‘iemand anders’. Het is opvallend dat 60% iemand in zijn/haar omgeving noemt. Hier worden soms namen genoemd van wie niet te achterhalen is wat de relatie van de genoemde persoon met de respondent is. Toch noemde bijna de helft ( $n=639$ ) zijn/haar ouders en 248 hiervan noemde andere familieleden. Vrienden worden door 147 leerlingen genoemd. Op de tweede plaats van mensen die inspireren komen filmsterren, popsterren en muzikanten, genoemd door 55%. Heel veel namen worden hier genoemd, allemaal door een klein aantal respondenten. De namen die het meest genoemd werden, zijn Ed Sheeran, Beyoncé, Shawn Mendes, Emma Watson, Martin Garrix en Michael Jackson. Op de derde plek komen sportmannen en -vrouwen, genoemd door bijna de helft (47%). Hier sprongen voetballers Lionel Messi en Cristiano Ronaldo eruit. De vierde groep zijn wereldleiders en politici, genoemd door 42%. Obama sprong hier het meest uit, met 283 respondenten. Trump en Wilders kregen samen 70 respondenten. Ook premier Mark Rutte (36) en Nelson Mandela (42) zijn genoemd. Kort hierop volgt de

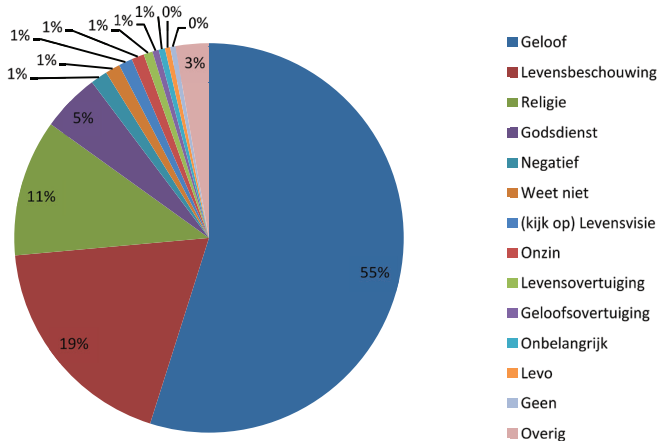
vijfde groep van mensen met een ideaal met 41%. Hier werd Nelson Mandela 92 keer genoemd, en kinderrechtenactiviste Malala 43 keer. Op de zesde plek staan kunstenaars en schrijvers (39%). Vincent van Gogh wordt door 42 leerlingen genoemd, meer dan Rembrandt die door 18 leerlingen wordt genoemd. Harry-Potter-schrijfster J.K. Rowling wordt 32 keer genoemd. Stichters van een godsdienst of religie komen op de zevende plek (36%). Jezus wordt hier 148 keer genoemd, Mohammed 28 keer en God 21 keer. Op de laatste plaats wordt 'iemand anders' genoemd. Hier zijn wederom voorbeelden zoals familie en ouders (85) en vrienden (46) door leerlingen genoemd. Ook hier wordt Nelson Mandela door 4 respondenten genoemd. Dat betekent dat hij in totaal 128 keer genoemd is. Er waren 753 leerlingen die 'niemand' hebben ingevuld bij de laatste optie.

In 2012 was de volgorde van inspiratiefiguren vergelijkbaar: op de eerste plaats iemand uit de eigen omgeving (58%), gevolgd door filmster/popster/muzikant (55%), sportman/vrouw (48%), wereldleiders/politici (40%). De vijfde plek was toen voor kunstenaars/schrijvers (39%) en de zesde voor mensen met een ideaal (38%).

## 6 Eigen woorden voor levensbeschouwing

Er is aan de leerlingen aangegeven dat woorden zoals geloof en levensbeschouwing vaak door elkaar lopen. Vervolgens is gevraagd welke woorden zij zelf het liefst gebruiken voor de thema's in deze enquête zoals geloof, religie of levensbeschouwing. Dat geeft het volgende resultaat.

Grafiek 5 Woorden die leerlingen zelf gebruiken



Ruim de helft van de jongeren zou het woord geloof gebruiken (55%). Een vijfde (19%) zou kiezen voor het woord levensbeschouwing. 11 procent van de leerlingen koos voor het woord 'religie' en slechts 5 procent jongeren koos voor het woord godsdienst. Wat opviel was dat 32 leerlingen een negatieve waardering gaven van dit terrein, zoals geld of oorlog, nep, irrelevant en tijdverspilling. Ook gaf 1 procent van de leerlingen 'onzin' als woord dat zij het liefst gebruiken, wat ook als negatief geduid kan worden. Er zijn 63 antwoorden gecategoriseerd als overig. Hier kwamen woorden naar voren zoals filosofie, overtuiging, identiteit, cultuur, liefde en geluk. In deze vraag komen we voor het eerst op het spoor van de taal die leerlingen zelf gebruiken voor religie of levensbeschouwing.

In 2012 is een bijna gelijke verdeling te zien: er werd door 46 procent van de leerlingen ook voor het woord 'geloof' gekozen en 22 procent voor 'levensbeschouwing'. Het woord 'religie' werd toen door acht procent gekozen en eveneens vijf procent koos toen voor het woord 'godsdienst'.

## 7 Wat is nu belangrijk?

In het onderzoek is tot slot de vraag gesteld aan de leerlingen wat ze belangrijk vinden in hun eigen leven op het gebied van religie, geloof, zingeving en levensbeschouwing. Dit was een open vraag, en hier kwamen heel veel verschillende en boeiende antwoorden uit. Ruim 2000 antwoorden zijn er gegeven. Ruim een vijfde van de antwoorden waren zo uiteenlopend dat hierin minder gemeenschappelijke verbanden te leggen zijn. Over de rest is wel wat te zeggen omdat daar gemeenschappelijke thema's in gevonden zijn door hun antwoorden te labelen.

433 leerlingen (21 procent) zeiden *niks* belangrijk te vinden. Wat soms uit de antwoorden bleek, was dat er een nauwe opvatting van religie/geloof/zingeving en levensbeschouwing was. In veel antwoorden hierop werd specifiek gerefereerd aan geloof en minder aan bijvoorbeeld zingeving. Zo werd gezegd niet te geloven, bijvoorbeeld door te zeggen: 'Niks, ik heb geen geloof of niets anders.' Toch waren er 125 leerlingen die wel een bredere opvatting noemden en het hadden over het doel of de zin van het leven. Hiervan waren 54 leerlingen niet-religieus. Ook leven na de dood werd genoemd.

Het meest opvallende was dat er een grote groep (18 procent) is die primair noemde dat ze *vrijheid en respect* voor elkaar belangrijk vinden. Het gaat hierbij om 379 reacties. Hiervan was het grootste gedeelte (254) niet-religieus. Zij gaven antwoorden zoals: *'Ik vind het belangrijk dat iedereen vrij is om*

te geloven wat je zelf wilt, maar dat je je geloof niet bij anderen moet opdringen. Het is ieders eigen keuze.’ Een ander voorbeeld was: *‘Ik vind het belangrijk dat mensen kunnen geloven wat ze willen, en dat iedereen geaccepteerd moet worden voor wat ze (willen) geloven.’* Er waren ook religieuze leerlingen die vrijheid en respect noemden in wat ze belangrijk vinden. Hier werd bijvoorbeeld gezegd: *‘Vrijheid dat mensen die willen geloven daar de ruimte en de vrijheid voor hebben’.*

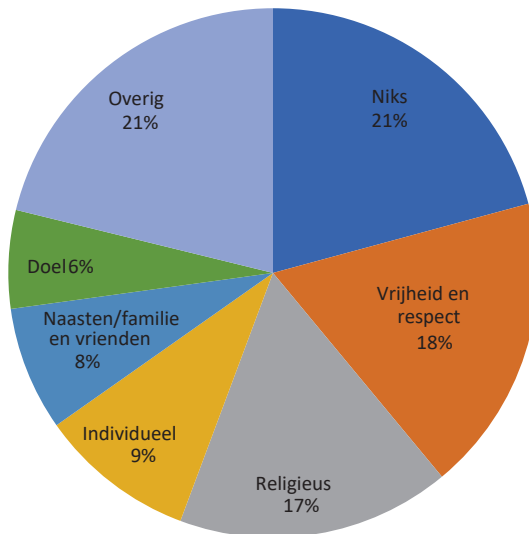
Een andere groep wordt gevormd door leerlingen die deze vraag met ‘individueel’ beantwoordt en gaat voor geluk en succes. Het gaat om 199 leerlingen. De groep van 63 scholieren die aangeven in zichzelf te geloven is hier ook bij gerekend. Antwoorden zijn *‘Gelukkig zijn met wie je bent’*, *‘Alles uit het leven halen en ‘plezier’.*

Er zijn 348 jongeren die een religieus antwoord gaven. De genoemde woorden waren bijvoorbeeld kerk, goed gevoel bij het geloof, bidden en bijbellezen en geloven in God en geloven met anderen. De verhalen waren hier zeer uiteenlopend, van erg gelovig, tot meer gericht op het sociale in de kerk. Zo was er iemand die zei: *‘Jezus speelt een belangrijke rol in mijn leven en ik probeer zoveel mogelijk te leven zoals in de Bijbel beschreven staat. Ik probeer op alle vlakken van mijn leven God erbij te betrekken.’* Iemand anders was wat meer bezig met het sociale aspect van de kerk, en zei: *‘Dat je er met mensen over kan praten’.* Ook steun en veiligheid werd belangrijk gevonden, zoals het geloven in leven na de dood.

Er zijn 158 leerlingen die het antwoord koppelen aan hun naasten, familie of vrienden (8 procent). Zo werd als belangrijk genoemd: *‘De mensen die ik lief heb’.* Een ander antwoord is: *‘Ik vind het belangrijk om goed te zijn voor anderen, maar ik geloof niet in iets bovennatuurlijks’.*

In de categorie ‘overig’ (21 procent) zit onder anderen een groep die het heel belangrijk vindt om iets ‘goeds te doen’. Het gaat hier om 97 mensen. Hierbij werd genoemd om goed voor de aarde te zorgen, normen en waarden en goed je best doen. Tevens een groep die vooral ‘kennis’ heel belangrijk vindt, bijvoorbeeld de wetenschap zelf, of meer over de wereld te weten komen. Hierbij gaat het om 72 leerlingen.

### Grafiek 6 Wat leerlingen belangrijk vinden op het gebied van religie en levensbeschouwing



Een aantal citaten van jongeren die aangeven zichzelf niet religieus te noemen, geen lid van een religie of levensbeschouwing te zijn en niet betrokken zijn bij een religie noch er actief mee bezig, zijn de moeite waard om hier specifiek te benoemen.

- Ik ben niet zo bezig met geloof of zingeving, ik doe gewoon wat goed voelt.
- Gewoon iedereen behandelen zoals jezelf behandeld wil worden.
- Dat je zelf gelukkig bent en andere mensen helpt maakt niet uit wat ze geloven, dat is persoonlijk.
- Andere meningen/religies/levensovertuigingen accepteren en erover praten en discussiëren.
- Ik vind het belangrijk dat mensen met een geloof, andere geloven ook accepteren en niet doen alsof alleen hun religie telt.
- Ik vind het belangrijk dat iedereen zich veilig en goed voelt. Dat iedereen gelijk is en dat er vrede is in plaats van al die stomme oorlogen.
- Dat iedereen het accepteert en dat je niet wordt gediscrimineerd op basis hiervan.
- Ik vind het wel belangrijk dat mensen goed met elkaar omgaan en een goed besef hebben van de wereld, maar voor mij hoort daar niet een bepaald geloof bij.
- Dat we allemaal goed met elkaar om kunnen gaan, zonder gepest of grotere problemen zoals oorlog, dat dat niet meer nodig is.

Deze uitspraken demonstreren dat er ook bij deze groep jongeren zinvolle gesprekken gevoerd kunnen worden over de kernwaarden in het leven en hoe mensen kunnen bijdragen aan de samenleving vanuit die kernwaarden. Door de antwoorden op de open vraag komen we op het spoor van een nieuwe taal om met jongeren in gesprek te gaan over hun waarden en inspiratiebronnen.

## 8 Conclusie: zingeving bij jongeren

De resultaten van dit grote kwantitatieve onderzoek brengen aan het licht dat religiositeit steeds meer in verandering is bij jongeren. Zeker wanneer we beginnen bij de traditionele opvatting van de daarmee verband houdende concepten zoals kerkgang, bidden en godsbeelden. Daarin bevestigt dit onderzoek de resultaten uit algemene kwantitatieve onderzoeken die de laatste jaren in Nederland verschenen (Bernts & Berghuis 2016; De Hart & Van Houwelingen 2018). Kerkgang neemt af, jongeren noemen zich vaker niet behorend tot een religie of levensbeschouwing en meer jongeren vinden dat als je gelooft je geen religie of kerk nodig hebt.

Tegelijk kunnen we met dit onderzoek verder kijken naar de waarden en zingeving van jongeren. Door hen te vragen naar hun eigen woorden voor wat en wie hen inspireert komen we bij hun eigen taal voor wat zij van waarde vinden. Wanneer we namelijk niet beginnen bij de genoemde verouderde concepten zoals religie, kerk, geloof, maar inzoomen op hun waarden, hun inspiratiefiguren en de woorden die zij zelf geven aan wat hen bezighoudt op dit gebied, ontstaat er een nieuw perspectief op wat religiositeit voor deze leeftijdsgroep kan inhouden. In het persoonsvormende vak levensbeschouwing op school, of hoe zich dit in de nabije toekomst ook verder ontwikkelt, kan met deze gegevens worden aangesloten bij de taal en waarden van jonge mensen. Dan kan in lessen verbinding worden gemaakt met hun waarden via hun eigen taal en van daaruit kan er gezamenlijk verder worden geleerd en geëxploreerd. Ook religieuze instellingen en organisaties die op zoek zijn naar aansluiting met jongeren kunnen beginnen bij hun taal en inspiratie. Jonge mensen vinden het belangrijk een goed mens te zijn en ook vrij en onafhankelijk te zijn. Maar een ander hebben waarmee je dit deelt, is niet voor iedereen vanzelfsprekend, zo blijkt. Spreken over wie je inspireert en delen wat voor jou van waarde is, helpt jongeren zichzelf meer bewust te worden van die waarden. Vanuit die waarden kunnen keuzes gemaakt worden voor het goede leven. Daarin kan onderwijs een rol spelen, als er echt ruimte is voor eigen woorden en vrijheid, zonder echter de ander daarbij uit het oog te verliezen.

## Noten

- 1 Zie: Dijk-Groeneboer M. van & J. Maas (2001), *Op Zoektocht: Levenslang!*, Utrecht: Katholieke Theologische Universiteit Utrecht, Dijk-Groeneboer M. van & J. Maas (2005), *Geloof? Ff checke!*, Utrecht: Katholieke Theologische Universiteit Utrecht, Dijk-Groeneboer M. van, J. Maas & H. van den Bosch (2008), *Godsdienst? Lekker belangrijk!*, Tilburg: Faculteit Katholieke Theologie Tilburg, Dijk-Groeneboer M. van & B. Brijan (2013), *Kerk uit zicht? Jongeren inspireren!*, Faculteit Katholieke Theologie Tilburg.
- 2 SOCON Datasets 1979-2005, Dans Den Haag 2005.
- 3 Bijvoorbeeld: Halman c.s. *Changing Values and Beliefs in 85 Countries*, Brill Leiden/Boston 2008.
- 4 Zie bijvoorbeeld: www.curriculum.nu, VOS/ABB: *Onderwijs om te koesteren* 2017, *Onderwijs* 2032.

## Literatuur

- Bernts, A.P.J. & J. Berghuijs (2016),  
*God in Nederland*, Utrecht: Ten Have.
- Dijk-Groeneboer M. van & J. Maas (2001),  
*Op Zoektocht: Levenslang!*, Utrecht: Katholieke Theologische Universiteit Utrecht.
- Dijk-Groeneboer M. van & J. Maas (2005),  
*Geloof? Ff checke!*, Utrecht: Katholieke Theologische Universiteit Utrecht.
- Dijk-Groeneboer M. van, J. Maas & H. van den Bosch (2008),  
*Godsdienst? Lekker belangrijk!*, Tilburg: Faculteit Katholieke Theologie Tilburg.
- Dijk-Groeneboer, M.C.H. van (2010),  
*Handboek Jongeren en Religie*, Almere: Parthenon.
- Dijk-Groeneboer M. van & B. Brijan (2013),  
*Kerk uit zicht? Jongeren inspireren!*, Tilburg: Faculteit Katholieke Theologie Tilburg.
- Elsinga, R., P. Scheepers, K. Kraaykamp & P. Thijs (2012),  
*Religion in Dutch Society 2011-2012*, Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Halman, Loek et. al. (2008),  
*Changing Values and Beliefs in 85 Countries*, Leiden/Boston: Brill.
- Hart, Joep de & Pepijn van Houwelingen (2018),  
*Christenen in Nederland. Kerkelijke deelname en christelijke gelovigheid*, De Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Platform Onderwijs 2032 (2016),  
*Ons Onderwijs 2032. Eindadvies*, Den Haag: Bureau Platform Onderwijs2032.
- SOCON Datasets 1979-2005, (2005), Den Haag: Dans.
- VOS/ABB (2017),  
*Onderwijs om te koesteren*  
 www.curriculum.nu

# Levensoriëntatie: een inductief waardenonderzoek

Edwin van der Zande\*

## Summary

*This article presents a newly developed alternative to mainstream practices in education and in value research. It is a layered model of qualitative research that creates value for education and for research practices. In this article, I claim the necessity for students at a university of applied sciences to develop and articulate their moral consciousness as part of their normative professionalisation. Mainstream educational practice often shows a preference for a deductive approach, for example, in letting students choose three values from a longer list of pre-selected values. Quantitative scientific value research is analogous to this deductive approach and neglects the complexity of a value system as a product of life-long experiences.*

*In this contribution an innovative notion of life orientation is presented, which conceptually emphasises the inductive and processual character of a developing personal and professional value system. Life orientation is an existential positioning process that needs further articulation for fostering moral awareness. In this particular alternative, in which articulation becomes part of an educational approach, students become first-line inquirers of their morality, and it invites them to broaden and deepen their moral vocabulary in relation to their increased awareness. This broadened vocabulary, furthermore, enables them to improve their dialogical competencies, which is beneficial for establishing an informed dialogue among professionals on the moral dimension of their practice. For scientific reasons, the first-line narrative inquiry of students could be subject to further narrative research. Though a narrative-inductive approach is time-consuming, it provides for a rich set of data. The exemplifying narrative of Izzy shows that within a life orientation different, sometimes opposing, views are the components of a developing but complex and contextualising narrative.*

---

\* Edwin van der Zande is post-doctoraal onderzoeker bij het kenniscentrum Leren en Innoveren en het lectoraat Normatieve Professionalisering van de Hogeschool Utrecht (HU).



## Inleiding

Het is een gewoonte in het hoger beroepsonderwijs om studenten een lijstje met 45 waarden te geven en hen er drie te laten aankruisen. Het zou de studenten meer inzicht moeten geven in de morele motivaties van hun professionele handelen. Deze deductieve onderzoeksbenadering naar waarden resulteert vaak in een selectie van abstracte woorden met een korte verantwoording. Het probleem is dat de vaak onbewuste moraliteit minder eenduidig is en juist het resultaat van een complexe samenhang van biografische, culturele en sociaal-maatschappelijke dimensies. Tegelijkertijd neemt de roep in het Nederlandse onderwijs naar persoonsvorming, subjectificatie, waarin een morele bewustwording besloten ligt, verder toe (PlatformOnderwijs2032 2016). Specifiek vraagt ook professionalisering tijdens en na de hbo-studie naar een gearticuleerd moreel bewustzijn om zo het eigen professionele handelen te rechtvaardigen tegenover de klant, de patiënt, de leerling of de cliënt, maar ook in het team, de organisatie en in de maatschappij. In dit artikel geef ik aan op welke wijze een kwalitatief-narratieve onderzoeksmethodologie een bijdrage kan leveren aan het huidige waardenonderzoek onder jongeren en adolescenten. Deze onderzoeksbenadering geeft aan student en onderzoeker meer inzicht in de complexe samenhang van biografische, culturele en sociaal-maatschappelijke invloeden op de persoonlijke morele posities.

Voor de wenselijkheid van kwalitatief waardenonderzoek wil ik met name twee actuele sociale ontwikkelingen als context noemen: individualisering en secularisatie. Ten eerste heeft individualisering betrekking op de vrijheid van het individu. De huidige generatie adolescenten heeft veel te kiezen en dient in onze tijdgeest ook de volledige verantwoordelijkheid voor die keuzes te dragen. De adolescent wordt een *homo optionis*. Ten tweede heeft secularisatie eraan bijgedragen dat veel adolescenten ook op zoek zijn naar een eigen taal voor zingeving, die niet meer automatisch doorgegeven wordt door ouders en opvoeders.

In dit artikel stel ik het begrip 'levensoriëntatie' voor als een conceptueel antwoord op het geschetste probleem, namelijk dat de moraliteit van studenten bestaat uit een complexe samenhang van meerdere dimensies. De conceptualisering van het begrip levensoriëntatie is de vrucht van mijn promotieonderzoek. Het betreft een conceptueel en narratief onderzoek naar de articulatie van een persoonlijke levensbeschouwing ten dienste van normatieve professionalisering (Van der Zande 2018).

Het dynamische en dialogische concept 'levensoriëntatie' heb ik geëxploreerd in een narratief-empirisch waardenonderzoek. Kort beschrijf ik de

methode van dataverzameling uit dit onderzoek naar 68 narratieven. Deze narratieven zijn geschreven door hbo-studenten en deze hebben zij later, als pas-afgestudeerden, nog een keer aangevuld. In dit artikel laat het verhaal van Izzy op exemplarische wijze zien hoe de gelaagdheid en complexiteit van geleefde waarden onder woorden gebracht worden. Vanuit Izzy's voorbeeld beschrijf ik uiteindelijk vier motieven voor de betekenis van een vorming in levensoriëntatie die bijdraagt aan een morele bewustwording in het bredere kader van persoonsvorming.

## Homo optionis

De afgelopen zestig jaar is de Nederlandse samenleving in snel tempo veranderd van een verzuilde samenleving tot een open samenleving, waarin individualisering, culturele diversiteit en secularisering enkele bepalende sociale ontwikkelingen zijn. Nederlanders delen niet langer een levensbeschouwelijk vocabulaire, gedeelde symbolen en waarden, die voorheen in de religieuze of seculiere zuil gepraktiseerd werden (Van den Brink 2012, 49). Secularisering, en meer specifiek ontkerkelijking, gaat gepaard met het verlaten van een 'taalgemeenschap', dat ertoe leidt dat een volgende generatie de (symbool)taal niet meer, of minder spreekt en verstaat. In overdrachtelijke zin geldt deze situatie voor adolescenten in onze tijd als het gaat om religieuze taal. Hun grootouders hadden veelal een kerkelijke opvoeding, de ouders ook, maar hebben de 'taal en symboliek' niet meer actief doorgegeven (Roebben 2015, 25). Wat wel blijft zijn de levensvragen, waartoe iedere generatie zich opnieuw verhoudt en waarvoor nieuwe taal ontwikkeld moet worden. Tegelijkertijd leven we in een globaliserende samenleving waarin religieuze taal nog altijd een rol van betekenis heeft. Juist door deze ontwikkeling neemt het belang van religieuze geletterdheid toe.

De genoemde sociale ontwikkelingen kennen een variëteit aan interpretaties en perspectieven in sociologisch onderzoek. Zo stellen bijvoorbeeld Beck en Beck-Gernsheim (2002, XXIV) dat individualisering nu iets anders betekent dan honderd jaar geleden. De verschillen hebben te maken met de context van individualisering, die zij voornamelijk als een emancipatieproces duiden. Zij zinspelen vooral op geïnstitutionaliseerde individualisering (macroniveau), waarbij zij de nadruk leggen op de verantwoordelijkheid van persoonlijke keuzes (2002, 4). In de huidige samenleving hebben individuen door stijgende welvaart en kleinere gezinnen een grotere keuze in opleiding, relatie, werk, woonplaats en vrijetijdsbesteding, hetgeen in toenemende mate

vraagt om de vaardigheid vooruit te plannen. Beck en zijn coauteur duiden deze vaardigheid van planning en coördinatie aan met het begrip ‘individualisatie’. De paradox van dit individualiseringsproces is echter dat mensen zich gevangen kunnen voelen door de eigen vrije keuzes die oneindig lijken. In dit verband spreken zij van de *homo optionis*, als de mens die leeft te midden van vele mogelijkheden (2002, 5). Alles in het leven wordt een keuze en over alles moet een besluit genomen worden, waarvoor het vrije individu dan ook de onmiddellijke verantwoordelijkheid draagt. Een verantwoordelijkheid die, in dit tijdperk van authenticiteit (Taylor 1989), het individu belast met de mogelijkheid van een foute keuze. Brannen en Nilsen (2005) stellen dat individualisering gevolgen heeft voor identiteitsvorming, waarin zij een verschuiving waarnemen van een standaardbiografie naar een keuzebiografie. Er ligt bijna niets meer vast. Identiteitsvorming is de weerslag van persoonlijke keuzes en niet, zoals vroeger van maatschappelijke processen. Niet langer staat dan de vrijheid van kiezen centraal zoals bij individualisering als een emancipatieproces, maar draait het om de vaardigheid het eigen leven te plannen en vorm te geven in een globaliserende en open samenleving. Het niet beheersen van deze vaardigheid kan leiden tot relatieve onvrijheid.

De vaardigheid om het leven zelf vorm te geven in een tijdperk van authenticiteit, legt een druk op jongeren en adolescenten, omdat juist in de adolescentiefase het bewustzijn van de persoonlijke uniciteit groeit (Feldman 2010, 511). De Beer (2007, 393) duidt individualisering eveneens als een emancipatoir proces, dat in deze tijd meer in het teken staat van loskomen van groepsdruk die uitgeoefend wordt door ‘peers’ in plaats van familie. Het loskomen van de groepsdruk vraagt van de adolescent om een eigenstandige (morele) positie in te nemen en te verantwoorden. Een vorming in en door levensoriëntatie kan een bijdrage leveren aan individuatie en zo de *homo optionis* handvatten bieden een uitweg te vinden uit de oneindigheid aan keuzes die jonge mensen paradoxaal meer en meer onvrij lijkt te maken. In de volgende paragraaf volgt een toelichting op de inhoud en betekenis van levensoriëntatie als een existentieel positioneringsproces.

## Een existentieel positioneringsproces

In deze paragraaf stel ik het begrip ‘levensoriëntatie’ voor, dat in dit artikel een conceptueel antwoord is om de complexiteit van een ontwikkelend persoonlijk waardensysteem te beschrijven. Het concept heeft ook een scharnierfunctie, omdat het methodologisch ingezet wordt voor een meer inductieve

benadering in het waardenonderzoek onder jongeren en adolescenten in het onderwijs. Bovendien is het begrip levensoriëntatie inclusiever dan het alternatief levensbeschouwing.

Godsdienstpedagogiek is de academische discipline die zich van oudsher richt op levensbeschouwelijke vorming. Binnen deze discipline is nationaal en internationaal een levendige discussie gaande over de naam van het schoolvak 'godsdienst/levensbeschouwing'. Bertram-Troost en Visser (2017) deden onlangs onderzoek naar de visie van docenten in het voortgezet onderwijs en zij beschrijven een variatie in posities met betrekking tot doel en inhoud van dit schoolvak. Posities die zich vertalen in de voorkeur voor een specifieke benaming. De reden voor de verschuiving naar de benaming levensbeschouwing heeft als belangrijkste reden 'inclusiviteit' (Roebben 2015, 13). Niet langer ligt het primaat bij godsdienst en religie, maar is er ook aandacht voor seculiere beschouwingen.

Het begrip 'levensbeschouwing' veronderstelt dat er een zekere afstand, een beschouwing plaatsvindt ten opzichte van het leven en daarmee samenhangende vragen. Tegelijkertijd is die afstand altijd relatief omdat de mens als beschouwer deel uitmaakt van het leven, dus er niet helemaal los van staat. Die betekenisvolle spanning komt goed in dit woordpaar naar voren. Daarentegen is het woorddeel 'beschouwing' minder inclusief, omdat het de voorkeur lijkt te geven aan de cognitieve vermogens van de mens en minder aan de affectieve, imaginatieve, of intuïtieve vermogens. Hiermee stel ik niet dat het huidige levensbeschouwelijk onderwijs een eenzijdig cognitieve doelstelling heeft. Geenszins, zo blijkt uit bovengenoemd onderzoek van Bertram-Troost en Visser (2017). Toch wijst de benaming wel in die richting.

Op internationaal niveau pleiten onder andere Valk (2013) en Van der Kooij (2016) voor de term 'worldview', vanwege het inclusieve karakter tegenover 'religion', of 'religious'. De vertaling van levensbeschouwelijke vorming naar het Engels luidt doorgaans ook 'worldview education' (Van der Kooij 2016, 28). Maar een visie op of van de wereld is, zowel conceptueel als gevoelsmatig, smaller dan op of van het leven. Bovendien verdwijnt de betekenisvolle spanning. Immers de verhouding tot en het deelnemen aan de wereld is van een andere orde. Ook al maakt de mens deel uit van de wereld, zij stelt niet dezelfde, soms opdringende vragen, zoals het leven dat doet. Daarnaast heeft 'worldview' een meer statische connotatie. Een visie, soms vertaald met overtuiging, is meer een afgerond resultaat. Om juist het procesmatige, het afstemmen op levensvragen in relatie met de ander te benadrukken vanuit een holistisch mensbeeld is een ander concept noodzakelijk. Een concept

dat zich ook nog eens beter laat vertalen naar het Engels. ‘Levensoriëntatie’ voldoet aan deze criteria en is als volgt gedefinieerd:

Een existentieel positioneringsproces met betrekking tot het beeld van de mens, de wereld, het meta-empirische, gericht op de horizon van het goede leven (Van der Zande 2018, 81).

Oriëntatie is in zichzelf al een dynamisch begrip en verwijst naar een constante afstemming, positionering op de vragen die het leven ons stelt. Tegelijkertijd is het niet fluïde, omdat oriëntatie wel plaatsvindt vanaf een bepaald standpunt in het hier en nu. Oriëntatie is een tijdruimtelijk begrip en heeft in dit verband betrekking op de existentie, op het bestaan. Het is evenmin oppervlakkig, omdat in dit proces de levensvragen centraal staan. Levensoriëntatie vertrekt dus principieel vanuit de vragen die mensen zichzelf stellen en hoe zij zich (on)bewust met gevoelens, beelden en woorden verhouden tot die vragen. De Canadese filosoof Charles Taylor beschrijft in zijn boek *Sources of the Self* dat de mens zich bevindt in een morele ruimte van pre-existente vragen. De vragen zijn er al voor wij bestaan. In die morele ruimte oriënteren we ons en nemen we een positie in, waarbij we ons altijd verhouden tot anderen. ‘Waar je staat, is wie je bent’, stelt hij (Taylor 1989, 29). Taylor beoogt daarmee een conceptuele koppeling tussen moraliteit en narratieve identiteitsvorming.

Met het begrip oriëntatie includeer ik ook de imaginatieve, intuïtieve en affectieve vermogens van de mens naast de cognitieve. De mens is niet een wandelend hoofd maar, om het theologisch uit te drukken, een ‘bezielde lichaam’. Oriëntatie in de morele ruimte is niet enkel rationeel, maar ook fysiek. In het lichaam ligt veel kennis en wijsheid opgeslagen, juist als het om waarden gaat. Deze meer holistische visie op de mens, beschrijven de psychologen Hermans en Hermans-Konopka (2012, 4) in de psycho-educatieve theorie van het dialogische zelf. In deze theorie zetten zij uiteen hoe mensen ervaringen uit het verleden en het heden betekenis geven en waarderen. Aan die waarderingen zijn negatieve en/of positieve gevoelens gekoppeld. In iedere nieuwe situatie spelen die eerdere waarderingen, die zij als ik-posities beschrijven, een rol in wat zij de intrapersonlijke dialoog van het meerstemmige zelf noemen (2012, 134). Met dat laatste willen zij aangeven dat elke ik-positie een eigen verhaal heeft in de intra- en interpersoonlijke dialoog en bijdraagt tot het vormen van een gestructureerd narratief van het belichaamde en dialogische zelf (2012, 2-3). Met de theorie van het dialogische zelf, zo blijkt ook in dit artikel, is het mogelijk om het filosofische concept oriëntatie voor narratieve analyse te exploreren.

Levensoriëntatie is een positioneringsproces en daarmee ook inherent dialogisch. De oriëntatie van het zelf vindt plaats in dialoog met de ander. Belangrijke vragen zijn ‘Wat maakt mijn positie anders dan die van de ander?’, ‘Hoe verhoud ik mij tot de ander?’. Het gaat niet alleen om de fysieke ander in het hier en nu, maar ook om de ingebeelde ander uit het verleden, of zelfs de toekomst. Andere personen en groepen zijn ‘stemmen’ die meespreken in de levensoriëntatie. Dus hoewel levensoriëntatie conceptueel het primaat legt bij de levensvragen, zijn tradities, groepsnormen en geleefde religie of ideologie als dialogische partners onderdeel van het positioneringsproces. Taylor (1989, 47) onderschrijft de betekenis van deze dialogische partners en stelt dat de mens juist op narratieve wijze zichzelf verstaat.

Het begrip ‘ruimte’ is inherent begrensd en vraagt derhalve om een kader. Dat kader duid ik met enkele algemeen-theologische noties. Het zijn noties die in elk zingevingskader aan de orde zijn en niet voorbehouden aan bijvoorbeeld de christelijke religie (Van der Zande 2018, 84-85). De mens, de wereld, het meta-empirische en het goede leven verwijzen naar klassiek filosofische domeinen van onder andere de antropologie en de ethiek.

Concluderend, het begrip levensoriëntatie lijkt zeer bruikbaar in het onderzoek naar levensvragen en de wijze waarop adolescenten zich positioneren. Als concept heeft het een methodologische functie om inzicht te verwerven in de geleefde waarden die onderdeel zijn van een groter narratief, dat door enkel deductief onderzoek niet aan de oppervlakte komt. In de volgende paragraaf beschrijf ik hoe het positioneringsproces van studenten onderdeel is van een gelaagde narratieve methodologie.

## Gelaagde narratieve methodologie in waardenonderzoek

Het onderzoeksmateriaal voor dit artikel is afkomstig uit het eerdergenoemde promotieonderzoek. De context van dit onderzoek betrof de hbo-minor *Filosofie. Wereldreligies. Spiritualiteit (FWS)*, die ik samen met collega’s aan de Hogeschool Utrecht (HU) heb ontwikkeld. Iedere student in het hoger beroepsonderwijs kiest een minor, een halfjaarlijkse module, aan het einde van de studie. In de minor FWS maken studenten in hoor- en werkcolleges kennis met Oosterse en Westerse filosofie, verschillende religies en levensbeschouwingen. In de leerlijn spiritualiteit maken studenten kennis met traditionele meditatievormen, yoga en mindfulness, maar ook met haptonomie, muziekbeleving, bibliodrama, theatersport, dans en beeldende vorming. Het gaat om ervarend leren, waarbij juist aandacht is voor de registratie

van fysieke prikkels. Daarnaast zijn er verschillende excursies, waaronder een driedaagse in een Haags klooster met een bezoek aan een mandir, een moskee en een gurdwara. Ook kunnen studenten deelnemen aan een facultatieve studiereis naar Rome.

De algemene doelstelling van de minor is de bevordering van normatieve professionalisering door verdieping en verwerking van verschillende bronnen van wijsheid. De filosoof Kunneman (1996) heeft het normatieve perspectief op professionalisering omschreven als de betekenisvolle verbinding tussen het goede leven, de inhoud van het werk en de sociale context. Welbeschouwd is normatieve professionalisering een pleonasme, want professionaliteit is in essentie normatief. Kunneman (2009) wilde echter kritiek uiten op de eenzijdige aandacht voor het instrumentele perspectief op professionalisering. De morele kennis leek ondergeschikt aan protocollen en economische wetten te worden.

Een belangrijk onderdeel in de minor FWS is het beschrijven van de persoonlijke levensoriëntatie. Tijdens de eerste vier weken van de minor FWS beschrijven de studenten hun antwoorden op een reeks faciliterende vragen over levensoriëntatie, beroepsvisie en hun beeld van de samenleving. Ook beschrijven ze belangrijke gebeurtenissen in hun leven en interviewen ze hun (groot)ouders over hun levensoriëntatie. Na vier weken nemen ze deel aan een inspiratiedriedaagse in een Haags klooster, waar ze over hun beschreven levensoriëntatie in dialoog gaan en deze ook door een schildering leren verbeelden. Na deze dagen krijgen ze de opdracht hun eerdere beschrijvingen te herlezen en waar mogelijk aan te vullen met nieuwe inzichten, andere woorden, of beelden. Het gaat niet om veranderen, maar om het verbinden met wat ze ervaren, gezien en gehoord hebben. Het kunnen dus ook aanvullingen zijn van posities die tegengesteld zijn. De vraag is om deze aanvullingen in een andere kleur te schrijven, waardoor de tijdsfactor inzichtelijk wordt. Daarna herhalen studenten tenminste één keer, wederom met een andere kleur, deze oefening.

De beschreven levensoriëntaties zijn na schriftelijke toestemming voorwaardelijk opgenomen in het promotieonderzoek. Van de deelnemende studenten was 82% (N=68) in de gelegenheid om drie à vier jaar na het afstuderen nog een keer hun beschreven levensoriëntatie aan te vullen. Op deze wijze ontstond er een kleurrijk overzicht van hun hermeneutische ontwikkeling. Deze narratief-biografische methodologie beschouwt de student als eerstelijns onderzoeker, waardoor er, naast de tijdsfactor, ook op het niveau van het onderzoekend subject een gelaagdheid ontstaat. Als praktijkgericht docent-onderzoeker was ik immers tweedelijns onderzoeker met als doel te

beschrijven welke betekenis en bijdrage het articuleren van een levensoriëntatie heeft voor de normatieve professionalisering van studenten en *young-professionals*.

## Een narratieve verkenning

Om een antwoord te geven op de probleemstelling van dit artikel namelijk hoe krijgen we een beter inzicht in de complexe samenhang van persoonlijke waarden als onderdeel van morele bewustwording, zoom ik in op één narratief. De keuze voor dit narratief is ad random gemaakt, omdat ieder portret exemplarisch is voor de mogelijkheden die deze methodologie biedt. Vanwege de beperkte ruimte voor dit artikel focus ik op het mens- en wereldbeeld en het beroepsbeeld in het portret van Izzy. Izzy, een pseudoniem, is een studente toegepaste psychologie. Haar eerste beschrijving van het mensbeeld luidt als volgt:

“Ik zie de mens als deels zelfstandig en deels afhankelijk. Ik vind de mens zelfstandig omdat er steeds meer mogelijkheden zijn tot ontwikkeling en iedereen eigen keuzes kan en mag maken.

Ik vind de mens afhankelijk van technologie. Ik zie technologie als een kans om een grote wereld kleiner te maken door deze dichter bij ons te brengen en om ons meer mogelijkheden te bieden haar te ontdekken. Toch worden mensen hier steeds meer afhankelijk van. Het is voor iedereen moeilijk voor te stellen om een dag zonder elektriciteit en/ of internet te zitten.” (September 2013)

In dit stukje benadrukt ze het thema zelfstandigheid en afhankelijkheid, hetgeen gerelateerd kan worden aan de waarde ‘vrijheid’. Ze spitst de afhankelijkheid toe op het toenemende belang van technologie in ons leven. Ze laat het bij een beschrijving en lijkt (nog) geen waardeoordeel uit te spreken, maar merkt wel de spanning op tussen zelfstandigheid en afhankelijkheid door technologie. Na drie maanden vult Izzy in december 2013 het volgende aan:

“Ik zie de vrouw en de man gelijk aan elkaar. In de zin van er is niet een superieur geslacht. Toch vind ik dat ze niet volledig gelijkwaardig zijn. Ze verschillen namelijk heel erg van elkaar. Los van het verschil in fysiek uiterlijk, zijn ze ook heel verschillend op het psychologische vlak. Je kan ze niet met elkaar vergelijken. Ieder geslacht blinkt op een ander vlak uit en dat is in mijn opinie ook goed en



belangrijk. Dit zorgt voor een balans. Ik vind het ook belangrijk dat er wel mogelijkheden moeten zijn voor bijvoorbeeld een man om serieus genomen te worden in een ‘vrouwenberoep’ (zoals de maatschappij dit zou noemen) maar andersom idem dito.”

In deze passage focust ze juist op de verhouding tussen man en vrouw en de waarde ‘gelijkwaardigheid’. Ze neemt een positie in die gelijkheid beaamt, maar ook het verschil onderstreept. Een verschil dat juist nodig is voor de balans. Van een afstand lijkt hier het onderscheid tussen gelijkheid en gelijkwaardigheid niet gemaakt te worden door Izzy. Door de context lijkt ze toch meer op gelijkheid te duiden. Het is een onderscheid dat in kwantitatief onderzoek wellicht minder aan bod zou zijn gekomen. Daarnaast pleit ze voor een maatschappelijke acceptatie van mannen in zogenaamde ‘vrouwenberoepen’ en andersom.

In april 2017 is Izzy inmiddels werkzaam. Over de betekenis van haar beroep – ook een vraag in dit narratief-biografisch onderzoek – schrijft ze dan het volgende:

“Ik begeleid in mijn huidige functie verschillende mensen met een afstand tot de arbeidsmarkt. Sommigen hebben lichamelijke problematieken en anderen hebben psychische beperkingen. Mijn ondersteuning en begeleiding is daarom volledig op maat en gericht op het individu. Ik geloof dat ik goed ben in mijn werk omdat ik mijzelf kan zijn. Ik zie mijn beroep als een verlenging van mijzelf.”

Als toegepast psycholoog zit ze op haar plek, het beroep is een verlenging van haarzelf. We zien dat op andere wijze terugkomen in de woorden die ze gebruikt bij de aanvulling op het mensbeeld, eveneens in april 2017.

“Voor mij is de mens van nature goed. Hij erft van vader en moeder een aantal kernkwaliteiten, ook de psychopathologie wordt via deze weg doorgegeven. De psychopathologie, of andere ziekten en voor de maatschappij slechte of negatieve gedragingen, kunnen ontwikkeld worden door externe factoren.”

Naast de eerdere thema’s ‘afhankelijkheid’ en ‘gelijkwaardigheid man en vrouw’ beschrijft Izzy nu een ethisch perspectief op de mens door de essentie van de mens als goed te duiden. Dat is het uitgangspunt, waarbij ze vanuit haar beroepsmatige achtergrond slechte of negatieve gedragingen verklaart door de psychopathologie. Wanneer we dit vergelijken met de aanvullingen

die ze schrijft bij de vraag naar haar wereldbeeld, dan lijkt er een spanning te ontstaan met het wereldbeeld.

“Ik zie de wereld als iets sterks maar niet oneindig. Ik ben bang dat de mens hier veel aan kapot maakt.” (September 2013)

“Ik ben heel erg bang voor alles wat om ons heen in de wereld gebeurt. Zowel de oorlogen maar ook de natuurrampen. We worden nu al een paar maanden zo nu en dan geteisterd door storm, iets wat ik ook helemaal niet gewend ben. Tsunami's, vulkaanuitbarstingen en aardbevingen. Ik vind dit angstaanjagend. Ook ben ik mij ervan bewust dat we steeds meer kunnen weten van wat in de wereld gebeurt. We zijn heel snel op de hoogte van alles.” (December 2013)

“De wereld raakt langzaam uit balans. De mensheid leeft voor zichzelf en vernietigt daarmee veel van de natuur en de levens om ons heen. We proberen steeds meer bewust te leven en rekening te houden met de natuur en de levens om ons heen. Ik geloof dat de wereld altijd zal bestaan.” (April 2017)

In de beschrijving van haar wereldbeeld start ze met de duiding dat de wereld sterk en eindig is en de mens krijgt een negatieve duiding. De aanvulling in december richt zich in eerste instantie op natuurkracht en het tweede deel in Izzy's beschrijving is een verwijzing naar alles wat er gebeurt, zonder dit precies te duiden. Ze zegt bang te zijn. Vier jaar later krijgt de wereld echter een oneindig karakter en de mensheid beschrijft ze nog steeds negatief.

De aanvullingen bij het mensbeeld en het wereldbeeld in april 2017 brengen de goedheid – van nature – in spanning met de mensheid – in het wereldbeeld – die voor zichzelf leeft en daarmee veel vernietigt. Ze beschrijft een zorg over de wereld, die ze vooral toespitst op natuur en milieu en niet zozeer op het sociale. Als tegenhanger beschrijft ze wel dat ‘we’ bewust proberen te leven, waarmee ze het goede wil duiden. De spanning tussen mens- en wereldbeeld lijkt in april 2017 geen rol te spelen in haar beroep en het idee van goed werk, zoals we boven kunnen lezen in haar beschrijving. Een volgende stap zou kunnen zijn om studenten door middel van werkvormen zelf ‘narratieve’ spanningen tussen waarde en realiteit in hun beschreven levensoriëntatie te laten vinden. Op deze wijze komen verschillende posities in het dialogische zelf met elkaar in gesprek en dragen bij aan morele bewustwording in het kader van normatieve professionalisering. Overigens schrijft Izzy bij haar professionele dromen het volgende in april 2017:

“Een droom is al geruime tijd om in dienst te gaan bij Defensie. Ik weet niet of dit een droom is die ik kan realiseren maar ik ben nog niet bereid om deze volledig los te laten. Ik hoop hiermee voor veiligheid in ons eigen land te kunnen zorgen en mensen met andere nationaliteiten ook veilig in hun eigen land te kunnen laten leven.”

In deze passage komt wel het maatschappelijke en sociale aan bod, waarin de waarde ‘veiligheid’ belangrijk is. Het is een droom en ideaal waar ze nog niet volledig aan wil toegeven. De vraag die het oproept, is hoe de ‘onveiligheid’ zich verhoudt met het goede in de mens en met de zorg die ze voor de wereld uitsprekt. Het zijn vragen die alleen Izzy kan beantwoorden en die als functie hebben om bewust te worden van de verschillende ik-posities.

Hoewel we maar een fractie van Izzy’s narratief zien, tonen de enkele citaten welke betekenislagen zichtbaar worden door elke waarde in een narratieve context te lezen en in de context van het gehele portret. Ook Izzy’s gebruik van de waarde ‘gelijkwaardigheid’ laat zien dat een narratieve context zicht biedt op een andere betekenis, dan waarnaar de waarde in feite verwijst. Dit voorbeeld laat zien dat een inductieve benadering in waardenonderzoek een fijnmaziger inzicht geeft in de gelaagdheid en betekenis van geleefde waarden bij adolescenten.

## Motieven voor vorming in levensoriëntatie

Het voorbeeld van Izzy laat het resultaat zien van een inductieve onderzoeksbenadering, die inzicht biedt in de betekenislagen en samenhang van persoonlijke en professionele waarden. Dit resultaat leidt tot een beschrijving van vier motieven voor een vorming in levensoriëntatie als een narratief-inductieve methodologie. Een methodologie die tenminste complementair is aan eenzijdig deductief waardenonderzoek in het kader van professionalisering.

Een eerste motief om leerlingen en studenten te vormen in levensoriëntatie is morele bewustwording. Taylor (1989), maar ook de Franse filosoof Ricoeur (1994) koppelen identiteitsvorming sterk aan morele bewustwording. Hoewel beiden een verschillende insteek hebben, komen ze overeen in hun narratieve benadering. Wanneer studenten op narratieve wijze betekenis geven aan de mens, of het goede leven, dan liggen daarin morele posities vervat. De visie op de mens bevat dan één of meerdere waarden die geworteld zijn in een biografie. Een waarde die niet abstract is, maar samengaat met een geleefde

ervaring, een gevoel. Een voorbeeld uit Izzy's portret is de waarde van natuurbehoud die gepaard gaat met angst.

Het tweede motief: het verbeelden en verwoorden van de persoonlijke levensoriëntatie levert op narratieve wijze eigen taal, beelden en vocabulaire op, waarmee de leerlingen en studenten in dialoog kunnen gaan met anderen. Het leren verwoorden van de eigen levensoriëntatie is ondersteunend in het bewust worden van de eigen positie. Ook biedt het inzicht in de andersheid, of overeenkomstigheid van een andere positie. Dit inzicht kan in dialoog onderzocht worden. Het portret van Izzy toont aan hoe zij gedurende langere tijd haar repertoire aan ik-posities uitbreidt en dat er ook tegengestelde posities zijn in mens- en wereldbeeld.

Het derde motief is het bevorderen van dialogische vaardigheden. Wanneer adolescenten onder woorden kunnen brengen waar ze voor staan, en bijgevolg wat ze willen, dan hebben ze ook taal en beeld om dat in dialoog te brengen. Hermans en Hermans-Konopka (2012, 174-190) wijzen bij het beschrijven van een goede dialoog op het fundamenteel openstellen voor andere posities. Die goede dialoog is nodig, zo stellen zij, omdat ze bijdraagt aan meer flexibiliteit en adaptiviteit in een globaliserende samenleving. De samenleving wordt groter en onoverzichtelijker en dat kan bijdragen aan een groeiende onzekerheid. Een groter repertoire aan ik-posities, verkregen door het voeren van een goede dialoog, kan bijdragen aan flexibiliteit van het zelf (2012, 6). Een dialogische oefening leidt tot een verbreding van het eigen vocabulaire en hopelijk ook tot begrip van en voor andere posities.

Het vierde motief is subjectificatie. De wijsgerig pedagoog Gert Biesta (2013) vraagt uitdrukkelijk aandacht voor subjectificatie als derde doeldomein in het onderwijs, naast kwalificatie en socialisatie. Kwalificatie richt zich op het verkrijgen van kennis en vaardigheden. Socialisatie heeft als doel leerlingen in te wijden in bestaande sociale ordes (2013, 4). In het onderwijs dient er echter ook tijd en mentale ruimte te zijn waarin leerlingen en studenten oefenen om met hun eigen unieke stem in vrijheid te spreken (Biesta 2012, 81). In het voorbeeld van Izzy, gelden de eerste antwoorden al als subjectificatie. Voor studenten is het vaak de eerste keer om onder woorden te brengen wat zij onder de mens, de wereld, of het goede leven verstaan. Deze vraag geldt als een onderbreking, die uitnodigt tot eigen woorden te komen. In haar tweede beschrijving neemt ze nog meer een eigen positie in. Subjectificatie heeft als doel de mens te laten verschijnen in een wereld die pluriform en divers is. Om dat mogelijk te maken is een pedagogiek van de onderbreking nodig, het vanzelfsprekende dient tussen haakjes gezet te worden. Zowel docent als leerling hebben elkaar iets te vertellen en dienen te oefenen in een ontvankelijke en

verantwoordelijke houding naar elkaar. Biesta stelt dat de uniciteit niet alleen draait om het verschil, maar juist om de 'onvervangbaarheid' (2012, 86). Een onvervangbaarheid die nauw samenhangt met morele bewustwording, met een inzicht in de complexe verbanden van de persoonlijke levensoriëntatie.

## Conclusie

Levensoriëntatie is een existentieel positioneringsproces waarin mensen zich telkens opnieuw afstemmen op de vragen en dilemma's die het leven biedt. Dit afstemmen is primair inductief en kan onbewust plaatsvinden. In het kader van een hoge beroepsopleiding is de ontwikkeling, bewustwording en beschrijving van een persoonlijke levensoriëntatie essentieel voor het vormen van een professionele identiteit. Een volgende stap betreft het ontwikkelen, verbreden en verdiepen van een persoonlijk vocabulaire voor de eigen waarden en normen in relatie tot andere personen. Met dit ontwikkelend vocabulaire kunnen studenten vervolgens hun dialogische vaardigheden verbeteren. Uiteindelijk draagt de narratieve vorming in levensoriëntatie, zoals hier gepresenteerd, bij aan subjectificatie van adolescenten, met als doel dat zij als persoon en professional op hun eigen unieke wijze morele verantwoordelijkheid nemen en dragen.

De beschreven kwalitatief-narratieve methodologie van dataverzameling biedt student en docent de mogelijkheid inzicht te krijgen in het repertoire van vaak onbewuste, soms tegengestelde, morele posities. Ook nodigt het studenten uit hun vocabulaire te vergroten en oog te krijgen voor nuances en de contextualiteit van hun morele posities. Enkele voorbeelden uit Izzy's beschrijving van haar levensoriëntatie tonen de rijkdom van een inductieve, narratieve onderzoeksmethodologie in waardenonderzoek. De beschreven narratieve methode stelt Izzy zelf in staat om zicht te krijgen op haar eigen waardenoriëntatie die per definitie contextueel is. Een deductief aanreiken van een waardenlijstje is minder tijdrovend, maar doet geen of minder recht aan de complexiteit van haar narratief. Voor adolescenten die zich oefenen in de vaardigheid het eigen leven te plannen, te midden van een veelheid aan keuzes, biedt de voorgestelde narratieve methode een betekenisvol zelfinzicht. Een inzicht dat de *homo optionis* handvatten biedt eigen keuzes te maken die geworteld zijn in de eigen levensoriëntatie en zo bewust de persoonlijke en professionele identiteit kan vormen.

## Literatuur

- Beck, U. & E. Beck-Gernsheim (2002),  
*Individualisation. Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*, London: Sage.
- Beer, P. de (2007),  
 How individualized are the Dutch?, in: *Current Sociology*, 55 (3), 389-413.
- Bertram-Troost, G.D. & T.D.Visser (2017),  
*Godsdienst/Levensbeschouwing, wat is dat voor vak? Docenten godsdienst/levensbeschouwing over zichzelf en hun vak, nu en in de toekomst*, Woerden: Verus.
- Biesta. (2012),  
*Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*, Den Haag: Boom Lemma.
- Biesta, G. (2013),  
*The Beautiful Risk of Education*, Boulder (CO): Paradigm Publishers.
- Brannen, J. & A.Nilsen (2005),  
 Individualisation, Choice and Structure: a Discussion of Current Trends in Sociological Analysis, in: *The Sociological Review*, 53 (3), 412-428.
- Brink, G. van den (red.) (2012),  
*De Lage Landen en het hogere: De betekenis van geestelijke beginselen in het moderne bestaan*, Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Feldman, R. (2010),  
*Ontwikkelingspsychologie*, (4de editie), Pearson Education.
- Hermans, H.J.M. & A.Hermans-Konopka, (2012),  
*Dialogical Self Theory. Positioning and Counter-Positioning in a Globalizing Society*, New York: Cambridge University Press.
- Knippenberg, T. van (2008),  
*Existentiële zielzorg. Tussen naam en identiteit*, Zoetermeer: Meinema.
- Kooij, J. van der (2016),  
*Worldview and Moral Education. On Conceptual Clarity and Consistency in Use*, Ede: GVO Drukkers & Vormgevers.
- Kunneman, H. (1996),  
 Normatieve professionalisering: Een appel, in: *Tijdschrift Sociale Interventie*, 5 (3), 107-112.
- Kunneman, H. (2009),  
*Voorbij het dikke-ik: Bouwstenen voor een kritisch humanisme*, (Deel 1), Amsterdam: SWP.
- PlatformOnderwijs2032 (2016),  
*Onderwijs2032. Eindadvies*, Den Haag: Bureau Platform.

- Ricoeur, P. (1994),  
*Oneself as Another*, (Translated by Kathleen Blamey from the original *Soi-même comme un autre*), Chicago: The University of Chicago Press.
- Roebben, B. (2015),  
*Inclusieve godsdienstpedagogiek. Grondlijnen voor levensbeschouwelijke vorming*, Leuven/Den Haag: Acco.
- Taylor, C. (1989),  
*Sources of the Self*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Valk, J. (2013),  
Knowing Self and Others: Sustaining Ethical Leadership, in: Beauvais, C. S.-B., *Ethical Leadership and Contemporary Challenges. Philosophical Perspectives*, Leuven: Peeters.
- Zande, E. van der (2018),  
*Life Orientation for Professionals. A Narrative Inquiry into Morality and Dialogical Competency in Professionalisation*, Almere: Parthenon.

# Persoonsvorming in het voortgezet onderwijs: pleidooi voor een contemplatieve pedagogiek

Juliëtte van Deursen-Vreeburg\*

## Summary

*Young people in the Netherlands enjoy a lot of freedom to make their own choices. Because of processes of secularization and individualization, they are expected to base their life choices on their own personality and search for their own individual and authentic sources of meaning. This pressure results in an increase of mental health problems among secondary school students in the Netherlands. It is necessary and important that secondary schools pay more attention to the personhood formation of their students. Not only for individual young people, but also for society. This paper analyses the concept of personhood formation in order to formulate a definition of this concept for confessional schools. Personhood formation is a process of moral and existential transformation of students. To promote this process of transformation, we need a different pedagogical approach in secondary education: a contemplative pedagogy. Through contemplative pedagogy the teacher can create in his or her classroom opportunities for a slower and deepening learning process. This means we must create contemplative forms, for example by using forms from the monastic tradition such as lectio divina. These forms need to be re-interpreted to fit into our contemporary, diverse and secularized schools.*

*'Education understood to involve formation and the whole person implies an effort to foster an increased openness, attentiveness, and truthful responsiveness to a deeper reality and a deeper experience of the whole self.'*

(Del Prete 1990, 10)

## I Inleiding

Jongeren in het Nederland van de 21<sup>ste</sup> eeuw hebben veel ontwikkelingsmogelijkheden en keuzevrijheid. Dit gaat tegelijkertijd gepaard met onzekerheid over keuzes die moeten worden gemaakt. Uit recent onderzoek blijkt

---

\* Juliëtte van Deursen-Vreeburg is docent vakdidactiek en interreligieuze dialoog aan Fontys Hogeschool Theologie Levensbeschouwing (FHTL) te Utrecht en docent en promovendus religieuze educatie aan de Tilburg School of Theology te Utrecht.



dat middelbare scholieren een hoge prestatiedruk ervaren en last hebben van klachten veroorzaakt door stress. Veelvuldig gebruik van sociale media leidt, naast alle plezier en voordelen, ook tot een toename van psychische problemen, die vooral samenhangen met het streven naar een ‘perfect plaatje’ van het eigen leven (RIVM 2018). Juist daarom is het belangrijk dat middelbare scholen jongeren leren om te gaan met prestatie- en keuzestress en dat zij zorg dragen voor een schoolsysteem dat niet eenzijdig de nadruk legt op prestaties en uiterlijk succes. Jongeren hebben een innerlijk moreel kompas nodig om zich in de ingewikkelde hedendaagse samenleving te kunnen ontplooiën. Dit vraagt om meer aandacht voor persoonsvorming in het voortgezet onderwijs (Van Dijk-Groeneboer 2018, 272-273).

Het begrip persoonsvorming wordt op veel verschillende manieren gebruikt en roept verwarring op. Wie googelt op ‘persoonsvorming’ stuit al snel op: ‘spraakverwarring’, ‘wat bedoel je?’, ‘een complex begrip’ etc. In dit artikel wordt de betekenis van het begrip persoonsvorming verkend vanuit godsdienstpedagogisch perspectief. In de godsdienstpedagogiek als wetenschappelijke discipline komen theologie en pedagogiek samen in een fundamentele spanning, waarbij beide vakgebieden elkaar idealiter wederzijds aanvullen. Het gaat hier om wetenschapsgebieden die beide zowel descriptief als normatief-reflectief zijn, dus gericht op het beschrijven van de levensbeschouwelijke opvoeding én op het nadenken over een ideaal waar die opvoeding zich op zou kunnen richten. In dit artikel wordt vanuit literatuurstudie gekeken naar verschillende (godsdienst)pedagogische invullingen van het begrip persoonsvorming (descriptief) met als doel om te komen tot een godsdienstpedagogische definitie van persoonsvorming die richting geeft aan het confessioneel onderwijs in Nederland (normatief-reflectief). Vervolgens wordt een nieuw pedagogisch paradigma voorgesteld als antwoord op de vraag *hoe* persoonsvorming vorm kan krijgen in het onderwijs, namelijk via een contemplatieve pedagogiek (Alii 2009, 11-37).<sup>1</sup>

Het maatschappelijk belang van persoonsvorming in het onderwijs wordt breed gedeeld in de onderwijswereld. De eerste paragraaf van dit artikel schetst een beeld van de actuele maatschappelijke discussie over persoonsvorming aan de hand van enkele (overheids)rapporten. Deze rapporten worden besproken om duidelijk te maken waarom juist in onze hedendaagse samenleving het onderwijs meer ruimte dient te maken voor persoonsvorming. Ook maken deze rapporten duidelijk dat de vraag ‘Wat is persoonsvorming nu eigenlijk?’, niet eenvoudig te beantwoorden is. In paragraaf twee worden drie categorieën van visies op persoonsvorming beschreven die in de hedendaagse discussie te onderscheiden zijn. Hiermee wordt duidelijk

wat het onderscheidende is van het (godsdienst)pedagogische perspectief op persoonsvorming. Vervolgens wordt op basis van een analyse van de benaderingen van verschillende (godsdienst)pedagogen een voorstel gedaan voor een (godsdienst)pedagogische definitie van persoonsvorming (paragraaf 3). Tot slot (paragraaf 4) beargumenteer ik dat het serieus nemen van persoonsvorming een andere pedagogische aanpak veronderstelt in het voortgezet onderwijs en dat het ontwikkelen van een contemplatieve pedagogiek daarvoor volop mogelijkheden biedt. Het artikel sluit af met een conclusie.

## 2 De actuele maatschappelijke discussie over persoonsvorming in het onderwijs

De laatste jaren wordt er in Nederland veel gesproken en gepubliceerd over de vraag: wat is goed onderwijs? Dient onderwijs zich te richten op het opleiden van jongeren voor een plek op de arbeidsmarkt of moet er (meer) ruimte komen voor de persoonsvorming van leerlingen? Onder docenten, ouders, leerlingen, pedagogen en filosofen komt een onderliggende onvrede over de huidige situatie van het voorgezet onderwijs samen in een oproep om meer aandacht te besteden aan persoonsvorming, culturele vorming en burgerschapsvorming. Dit om tegenwicht te bieden aan de eenzijdige nadruk op het meetbare en het beheersbare, op toetsing en controle (Derkse 2011).

De Onderwijsraad, adviesraad voor de regering en de Tweede Kamer op het gebied van onderwijsbeleid, publiceerde in 2011 een uitgebreid rapport over de vraag of scholen wel genoeg aandacht besteden aan de vorming van leerlingen. In dit rapport, getiteld *Onderwijs vormt*, stelt de Onderwijsraad de vraag waarom de vormingstaak momenteel zo leeft in de samenleving. Verschillende redenen worden genoemd om de opleving van het maatschappelijk debat over het belang van vorming in het onderwijs te verklaren. Allereerst de al genoemde tendens om het onderwijs te beoordelen vanuit het paradigma van economisch nut en rendement. Vervolgens dat de traditionele levensbeschouwelijke instituties hun invloedrijke positie in de vorming van jongeren zijn verloren ('het einde van de grote verhalen'). Het wegvallen van deze morele en levensbeschouwelijke kaders bemoeilijkt de vormingstaak van het onderwijs. De vraag is door wie en hoe deze taak kan worden overgenomen. De toename van de culturele en religieuze diversiteit in de Nederlandse samenleving stelt bovendien nieuwe eisen aan de sociale vaardigheden van jongeren om in een complexe samenleving te kunnen functioneren. De hedendaagse samenleving biedt jongeren veel individuele speelruimte.

De keerzijde is echter dat een vanzelfsprekende inbedding in een sociaal verband is weggefallen. Jongeren zijn vrij om zelf richting te geven aan hun leven, maar het is ook een verplichting geworden om als individu keuzes maken. De bron voor zingeving komt steeds minder 'van buitenaf': van jongeren wordt (impliciet of expliciet) verwacht dat zij zichzelf leren kennen en op zoek gaan naar zingeving als uitdrukking van hun eigen authenticiteit. De huidige samenleving is een netwerksamenleving waarin mensen deel uitmaken van veel verschillende vluchtige ('lichte') gemeenschappen waarmee ze veelal kortdurende verbanden aangaan. Voor het onderwijs betekent dit dat er meer bewuste aandacht nodig is voor het creëren van stabiele en duurzame pedagogische gemeenschappen.

De Onderwijsraad baseert zich op de filosofische analyse van het moderne persoonsbegrip van Charles Taylor (Taylor 1989). De moderne mens heeft zelf tot taak om zin te geven aan zijn bestaan. Bovendien moet hij of zij de bron van zin steeds meer zoeken in het eigen innerlijk. Door ontdekking van 'wie hij/zij eigenlijk is' en door ontplooiing vormt de mens zichzelf. Zo komt er een grote nadruk te liggen op het streven naar authenticiteit en op 'trouw zijn aan jezelf'. De subjectieve ervaring vormt hiermee het startpunt én het uiteindelijke beoordelingscriterium voor de persoonsvorming. Veel jongeren worstelen daardoor met identiteitsvragen en onzekerheid en hebben problemen met het maken van keuzes. Volgens Taylor legt de huidige doorgeschoten subjectivering de eenzijdigheid bloot van het moderne persoonsbegrip met zijn nadruk op autonomie en vrijheid. Jongeren hebben ook tradities, geschiedenis en gemeenschap nodig om hun eigen morele identiteit vorm te kunnen geven (Onderwijsraad 2011, 10-20).

Uit een veelheid van vormingsidealen, legt de Onderwijsraad de nadruk op twee aspecten die relevant zijn voor deze tijd en die elkaar aanvullen. Het eerste aspect is de inhoudelijke kant van vorming, namelijk het geven van een oriëntatie aan jongeren. Hierbij gaat het om een brede vorming van kennis over tradities van onze samenleving, waarbij wordt ingegaan op morele inzichten, waarden en vragen over zingeving. Doel van deze brede vorming is niet alleen het opdoen van kennis over verschillende tradities, maar ook het in staat stellen van jongeren om met behulp van deze kennis verstandig en wijs te leren oordelen. Het tweede aspect is de procesmatige kant van vorming, namelijk de uitnodiging tot zingeving. Benadrukt wordt dat het hier om een open proces gaat, waarvan de uitkomst niet van tevoren te bepalen is en zeker niet kan worden opgelegd aan jongeren. Centraal staat de dialoog met waarden en zingeving, zodat leerlingen zelf kunnen ontdekken wat voor hen richtinggevend kan zijn en wat niet, zodat ze leren zich daartoe te verhouden:

*‘Gedacht kan worden aan een proces waarbij een leerling of student zich verdiept in zaken, zaken van verschillende kanten beziet en ze kritisch bevraagt, en zaken in verband brengt met eerder verworven inzichten of persoonlijke ervaringen. Op deze manier krijgt een leerling of student een bepaalde betrokkenheid bij waarden, doelen en idealen. Deze affectieve dimensie zorgt ervoor dat morele kennis wordt verbonden met handelen, en juist dit wordt beoogd bij vorming’ (Onderwijsraad 2011, 10-11).*

De persoonlijkheid van de docent is van groot belang in dit vormingsproces: de docent die authentiek en via persoonlijk doorleefde verhalen lesgeeft, kan invloed uitoefenen op jongeren en ze een spiegel voorhouden. Kennis en vorming staan niet los van elkaar: kennis van cultuur en tradities biedt juist mogelijkheden om, via de pedagogisch-didactische aanpak van de docent, de leerlingen te vormen in hun persoonlijke en sociaal-maatschappelijke ontwikkeling. De Onderwijsraad roept overheid, schoolbesturen, lerarenopleidingen en docenten op zich bewust te worden van hun vormende taak en samen te zoeken naar mogelijkheden om deze taak binnen de eigen schoolgemeenschap te bevorderen. Dit gebeurt natuurlijk al, er zijn voorbeelden genoeg uit de praktijk van het onderwijs, maar vaak verbrokken en afhankelijk van de persoonlijke inzet van enkele docenten (Onderwijsraad 2011, 23).

De oproep van de Onderwijsraad is: neem de vormende taak van het onderwijs serieus. Deze nadruk op persoonsvorming zien we inderdaad terug in de jaren daarna, als vanuit de overheid een brede curriculumontwikkeling op gang komt. In opdracht van staatssecretaris Sander Dekker wordt in 2015 het Platform Onderwijs2032 opgericht. Doel is het uitbrengen van een advies over de vraag welke kennis en vaardigheden leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs nodig hebben om volwaardig te kunnen functioneren in de toekomstige samenleving. In januari 2016 wordt het eindrapport *Ons Onderwijs 2032* uitgebracht, daarna is het proces voortgezet onder de naam Curriculum.nu. Het eindadvies besteedt veel aandacht aan persoonsvorming.<sup>2</sup> Het Platform onderscheidt drie doelen van onderwijs: kennisontwikkeling, persoonsvorming en maatschappelijke toerusting (‘vaardig, waardig en aardig’). Wat wordt in het adviesrapport *Ons Onderwijs 2032* precies verstaan onder persoonsvorming? Het Platform schaaft een zeer breed scala van doelstellingen (levensbeschouwelijk, moreel, identiteitsvormend, pedagogisch, psychologisch en sociaal) onder de paraplu van persoonsvorming. *‘Het onderwijs helpt leerlingen te ontdekken wie ze zijn en willen worden, wat ze belangrijk vinden en hoe ze zich tot anderen en de wereld om hen heen verhouden. (...) Leerlingen leren zelfstandig keuzes maken en verantwoordelijkheid dragen voor hun eigen*

*handelen. Ze ontwikkelen een ondernemende, initiatiefrijke houding: ze worden weerbaar, krijgen zelfvertrouwen en leren dat het plezierig is om samen met anderen tot een mooi resultaat te komen. Persoonsvorming houdt ook in dat leerlingen op een gepaste manier vorm leren geven aan hun emoties en rekening houden met de positie, de belangen en de gevoelens van anderen'* (Platform Onderwijs2032 2016, 22).

Zowel de Onderwijsraad als het Platform Onderwijs2032 zijn overtuigd van het belang van persoonsvorming voor het onderwijs in Nederland. Beide adviesorganisaties hanteren in hun rapport een brede visie op wat dit vormingsbegrip inhoudt. De manier waarop deze vorming concreet gestalte moet krijgen in het onderwijs, wordt overgelaten aan de (godsdienst)pedagogische visie van de school. Het advies aan scholen is om daarbij aansluiting te zoeken bij een bepaalde, al dan niet levensbeschouwelijke, traditie.

### 3 Het (godsdienst)pedagogische perspectief op persoonsvorming

In 2016 publiceert het SLO (Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling) een vooronderzoek naar het begrip persoonsvorming. Dit vooronderzoek is uitgevoerd naar aanleiding van het verschijnen van *Ons Onderwijs 2032*. Het SLO stelt vast dat de beschrijving van persoonsvorming in dat rapport conceptueel onhelder is. Het SLO constateert vervolgens dat het definiëren van het begrip persoonsvorming complex is, vanwege de verschillende onderwijsidealen die richting geven aan het doel van persoonsvorming. Onder die onderwijsidealen gaan allerlei verschillende visies schuil over mens-zijn, religie en levensbeschouwing. Het is niet duidelijk of en hoe we onderscheid kunnen maken tussen begrippen als persoonsvorming, burgerschapsvorming en maatschappelijke vorming. De begrippen vorming, bildung, persoonsvorming, persoonlijke ontwikkeling, identiteitsvorming, karaktervorming en subjectificatie lopen bovendien door elkaar heen in het publieke debat (SLO 2016, 4-10).

Het SLO onderscheidt in het hedendaagse onderwijsdebat drie categorieën van visies op persoonsvorming. Ten eerste de *personalisering*, waarbij het doel van het onderwijs is om individuele talenten van leerlingen naar boven te halen en te ontwikkelen ('excellentie') door zoveel mogelijk tegemoet te komen aan de individuele leerbehoeften van leerlingen. Ten tweede de *pedagogisering*. De pedagogiek heeft in Nederland de afgelopen decennia moeilijke tijden gehad, maar momenteel is er een hernieuwde interesse in de pedagogiek (SLO 2016) (Biesta 2018). De godsdienstpedagogiek heeft zich in die periode daarentegen

wel sterk ontwikkeld en geprofessionaliseerd. De (godsdienst)pedagogische beweging zet zich sterk af tegen het rendementsdenken in het onderwijs. De school moet méér zijn dan een plek om jongeren klaar te stomen voor een nuttige carrière: de school moet ook een vrije ruimte bieden voor leerlingen om zich te leren verhouden tot zichzelf, tot anderen en tot de wereld. Reflectie, levensbeschouwing en filosofie zouden meer ruimte en tijd moeten krijgen in de school. Ten derde onderscheidt het SLO de stroming van de *psychologisering*, die vooral invloedrijk is in de VS. De basisgedachte van deze stroming is dat bepaalde eigenschappen, zoals doorzettingsvermogen, veerkracht en optimisme, belangrijk zijn voor geluk, gezondheid en succes. Al van jongs af aan zouden kinderen moeten worden gestimuleerd om in hun persoonlijkheidsvorming deze positieve eigenschappen te ontwikkelen (SLO 2016, 9-11).

Dit artikel past, vanwege de godsdienstpedagogische insteek, binnen de tweede stroming van de pedagogisering. Het is inderdaad opvallend dat de godsdienst- en moraalpedagogiek zich de afgelopen decennia sterk hebben ontwikkeld en geprofessionaliseerd. Toch lijkt er een grenslijn te zijn tussen de algemene pedagogiek en de godsdienstpedagogiek. Die grenslijn wordt zichtbaar door te kijken naar de geringe mate waarin de algemene (onderwijs) pedagogiek gebruik maakt van de inzichten uit de godsdienst- en moraalpedagogiek. Een keuze die naar mijn overtuiging niet door inhoudelijke overwegingen wordt bepaald – de godsdienstpedagogiek richt zich immers steeds meer op de morele en levensbeschouwelijke ontwikkeling van álle leerlingen ongeacht hun achtergrond –, maar door de angst om in een levensbeschouwelijke ‘hoek’ te worden geduwd. Als het gaat om onderzoek naar persoonsvorming van leerlingen in het onderwijs hebben de algemene pedagogiek en de godsdienstpedagogiek elkaar echter hard nodig.

Er is in dit artikel bewust gekozen voor het gebruik van de term persoonsvorming en niet voor ‘subjectificatie’ (Biesta 2018), ‘karaktervorming’ (Van der Ven 1998), ‘Bildung’ (Von Humboldt) of ‘levensbeschouwelijke vorming’ (Roebben 2007). Deze keuze is ingegeven door de onderwijscontext, waarin de term persoonsvorming meer is ingeburgerd dan de andere termen. Subjectificatie is een term die specifiek wordt gebruikt in de onderwijspedagogiek van Biesta. Bildung in de zin van brede, culturele vorming is wel van belang als inhoudelijke basis voor persoonsvorming maar het begrip is te weinig specifiek. De term karaktervorming roept mogelijk beelden op over morele indoctrinatie van jongeren, hoewel Van der Ven zich juist met klem verzet tegen het opleggen van een ‘ideaal karakter’. Roebbens beschrijving van levensbeschouwelijke vorming kent ook een grote overlap met de visies van Biesta en Van der Ven, maar richt zich voornamelijk op het vak

Levensbeschouwing, terwijl de term persoonsvorming een bredere invulling mogelijk maakt. Vandaar de keuze voor de term persoonsvorming. Een complex begrip dat zonder goede (godsdienst)pedagogische definitie te vaag blijft om daadwerkelijk invloed te kunnen uitoefenen op concrete onderwijsontwikkelingen.

#### 4 Een (godsdienst)pedagogische definitie van persoonsvorming

De complexiteit van het begrip persoonsvorming leidt tot een conceptueel onduidelijke beschrijving in *Ons Onderwijs*2032. De Onderwijsraad legt wel accenten, maar laat het geven van richting over aan de scholen zelf. Het vooronderzoek van het SLO geeft kaders voor een verder curriculaire proces, dat echter ook door scholen zelf moet worden ingevuld. In deze paragraaf doe ik op grond van een beschrijving van drie visies (descriptief) een voorstel voor een (godsdienst)pedagogische definitie van persoonsvorming (normatief-reflectief). Dit vanuit de overtuiging dat een richtinggevende definitie nodig is om persoonsvorming in het confessionele voorgezet onderwijs pedagogisch-didactisch ‘handen en voeten’ te kunnen geven. Om tot deze definitie te komen is een analyse gemaakt van drie visies die invloedrijk zijn in Nederland. Allereerst het onderwijspedagogisch perspectief van Biesta op subjectificatie, vervolgens het godsdienstpedagogisch perspectief van Roebben op levensbeschouwelijke vorming en tot slot het moraaltheologisch/moraalpedagogisch perspectief van Van der Ven op karaktervorming. Deze verschillende begrippen kunnen worden gevat onder het overkoepelende begrip persoonsvorming. Aan de hand van zes aspecten zijn de drie verschillende benaderingen met elkaar vergeleken. De eerste vier aspecten geven het (godsdienst)pedagogisch kader aan van de verschillende visies: de fundamentele uitgangspunten, de filosofische en/of theologische basis van het persoonsbegrip, het maatschappelijk belang van persoonsvorming en de beoogde kerninhouden/doelen. De laatste twee aspecten vloeien daaruit voort en leggen nadruk op de didactiek: de rol van de docent en de didactische aanpak.

Voor wat betreft het eerste aspect, de fundamentele uitgangspunten, verschillen Biesta, Roebben en Van der Ven van elkaar, omdat zij vertrekken vanuit andere wetenschappelijke disciplines. Biesta (o.a. 2018) richt zich met zijn normatieve onderwijspedagogiek op de omvorming van leerlingen tot volwassen vrijheid (subjectificatie). Roebben (2015) bepleit een mystagogisch-communicatieve benadering van levensbeschouwelijk leren, waarbij het leren een pelgrimage is, een transformatieproces vanuit een existentiële

zoektocht. Van der Ven (1998) stelt, vanuit praktisch-theologisch perspectief, de morele karaktervorming van leerlingen centraal, die plaatsvindt in de concrete interactie tussen individu en omgeving. Bij alle drie betekent persoonsvorming dat de leerling zich ontwikkelt, dat er sprake is van verandering en groei (transformatie of omvorming). Zij baseren zich – het tweede aspect – deels op verschillende theologen en filosofen in de onderbouwing van hun persoonsbegrip. De visies van Aristoteles, Dewey, Ricoeur en Taylor komen echter herhaaldelijk terug. Bij het derde aspect – het maatschappelijk belang van persoonsvorming in het onderwijs – zijn Biesta, Roebben en Van der Ven het grotendeels met elkaar eens: dit belang is groot, zowel voor de ontwikkeling van jongeren zélf als voor het daarmee verbonden welzijn van onze samenleving.

Bij het vierde aspect, de kerninhouden en -doelen van persoonsvorming, krijgen we een duidelijker beeld van wat de verschillende pedagogen voor ogen hebben. Bij Biesta is persoonsvorming de ‘vorming-tot-persoon-willenzijn’, waarbij het omgaan met vrijheid als existentiële vraag centraal staat. Jongeren worden in relatie gebracht met hun eigen vrijheid en er wordt in hen het verlangen gewekt om zich op volwassen (niet-egocentrische) wijze tot deze vrijheid te verhouden. De wereld en de ander zorgen voor begrenzing: de jongere is niet het centrum van de wereld. Het persoon-zijn is zowel gave (inherent in ieder van ons aanwezig) als opgave (we moeten ermee leren omgaan). Roebben benadrukt, net als Biesta dat persoonsvorming dialogisch is: we hebben anderen nodig om ons te kunnen vormen. Existentiële levensvragen moeten, binnen de complexe context van het concrete samenleven in diversiteit, besproken worden om jongeren in te leiden in het geheim van hun bestaan. Door de confrontatie met kleine en grote levensverhalen komt een transformatieproces op gang (narratieve identiteit). Van der Ven beschrijft persoonsvorming als karaktervorming: een open, interactief en narratief vormingsproces gericht op een ‘gelukt’ (goed en gelukkig) leven. Jongeren worden uitgedaagd om praktische wijsheid (onderscheidingsvermogen) te ontwikkelen om in de complexiteit van het concrete samenleven de goede keuzes te kunnen maken.

Kort samengevat: Biesta, Roebben en Van der Ven benadrukken alle drie dat persoonsvorming een open proces is waarvan de uitkomst niet vast staat, omdat het zoekproces van de jongere centraal staat. De drie visies hebben bovendien met elkaar gemeen dat het vormingsproces dialogisch is: vanuit de confrontatie met anderen in de weerbaarheid van het concrete samenleven vindt groei plaats. Persoonsvorming omvat bij Biesta, Roebben en Van der



Ven zowel existentiële als morele vorming. Deze twee horen onlosmakelijk bij elkaar.

Om persoonsvorming in de school mogelijk te maken is de rol van de docent, het vijfde aspect, cruciaal. De docent schept ruimte om persoonsvorming mogelijk te maken in de klas. Dit vraagt een andere didactische aanpak, het zesde aspect. Er is een 'pedagogiek van de onderbreking' nodig (Biesta 2012 en 2017), waarbij ruimte wordt vrijgemaakt waarin de leerlingen in contact kunnen komen met hun verlangens. Roebben noemt dit een narthicale leerruimte waarin plaats is voor daadwerkelijke aandacht en waarin het leerproces zich verlangzaamt zodat een diepere laag van de persoon naar boven kan komen. De term narthex wordt hier als metafoor gebruikt voor een godsdienstpedagogische methode en niet als een opstapje naar het christelijk geloof. De narthex is de ruimte voor pedagogische en theologische confrontatie. De ruimte waar de ontmoeting tussen het profane en het sacrale kan gebeuren. Van der Ven pleit ervoor dat leerlingen leren van concrete ervaringen uit het leven van alledag. Biesta, Roebben en Van der Ven benadrukken alle drie dat de leerling uiteindelijk *zichzelf vormt* en dat er geen sprake mag zijn van indoctrinatie.

In het onderstaande schema worden de belangrijkste bevindingen van deze analyse samengevat in enkele kernzinnen. De pedagogische visie van de Onderwijsraad (zie paragraaf 1) is hierin meegenomen.

## Afbeelding 1 Analyzeschema persoonsvorming

Visies →	Onderwijsraad (2011) <i>Algemeen pedagogisch</i>	Biesta (2012, 2015, 2017, 2018) <i>Onderwijspedagogiek als normatieve handlingswetenschap</i>	Roebben (2007, 2015) <i>Godsdienstpedagogische visie op levensbeschouwelijke vorming</i>	Van der Ven (1998) <i>Praktisch theologische visie op morele educatie/ moraalpedagogiek</i>
Aspecten van analyse ↓				
1. Fundamentele uitgangspunten	Morele vorming op basis van brede cultuuroverdracht als onderdeel van de pedagogische opdracht van de school.	Subjectificatie is omvorming: van onbegrensde vrijheid naar existentiële, volwassen vrijheid.	Mystagogisch-communicatief leren op basis van ontmoetingsleren. Levensbeschouwelijke vorming is een pelgrimage: een existentieel transformatieproces.	Karaktervorming is het hoogste doel van morele educatie. Morele vorming baseren op het paradigma van interactionisme.
2. Filosofische/theologische basis persoonsbegrip	Taylor: modern persoonsbegrip.	Deugdenethiek Aristoteles; Dewey: democratisch onderwijs; ethische filosofie van Levinas	Theologie van Tillich; moraalpedagogiek van Van der Ven; Ricoeur: narrativiteit en hermeneutiek	Ethiek van Plato en Aristoteles; Dewey; Ricoeur: narrativiteit en hermeneutiek; Taylor: modern persoonsbegrip
3. Maatschappelijk belang van persoonsvorming	Tegenwicht bieden aan paradigma van economisch nut en rendement in het onderwijs. Aandacht voor persoonsvorming noodzakelijk voor jongeren én samenleving.	Tegenwicht bieden tegen meetbaarheidscultuur in het onderwijs. Onze democratie vraagt om een volwassen vrijheid.	Het is voor jongeren zelf én voor onze complexe samenleving van groot belang dat jongeren de kans krijgen een identiteit te ontwikkelen.	Morele vorming is noodzakelijk voor het welzijn van personen én van de samenleving.

## Afbeelding 1 Analyzeschema persoonsvorming (vervolg)

Visies →	Onderwijsraad (2011) Algemeen pedagogisch	Biesta (2012, 2015, 2017, 2018) Onderwijspedagogiek als normatieve handlingswetenschap	Roebben (2007, 2015) Godsdienstpedagogische visie op levensbeschouwelijke vorming	Van der Ven (1998) Praktisch theologische visie op morele educatie/ moraalpedagogiek
Aspecten van analyse ↓	<p>Oriëntatie op wat van waarde is met oog op zowel de persoonlijke als de sociaal-maatschappelijke ontwikkeling van jongeren.</p> <p>Doel is om te leren verstandig en wijs te oordelen in een open proces van zingeving.</p> <p>Op grond van kennis en affectieve betrokkenheid een persoonlijke levensvisie opbouwen.</p>	<p>Subjectificatie: het omgaan met vrijheid als existentiële vraag.</p> <p>Subjectificatie is vorming tot 'persoon-willen-zijn': bij jongeren het verlangen wekken om zich op een volwassen wijze tot de eigen vrijheid te verhouden en met anderen samen te leven.</p>	<p>Trage, existentiële levensvragen staan centraal vanuit de weerbaarheid van het concrete samenleven in diversiteit. Doel is jongeren inleiden in het geheim van het bestaan. Dat vraagt om een transformatieproces van zinontdekking door confrontatie tussen kleine en grote verhalen (narratieve identiteit).</p>	<p>Hoogste doel is karaktervorming, gericht op een gelukt, goed en gelukkig leven.</p> <p>Karaktervorming is een open, interactief en narratief, dialectisch vormingsproces.</p> <p>De ontwikkeling van de deugd van de praktische wijsheid (het onderscheidingsvermogen) is essentieel.</p>
5. Rol van de docent	<p>Docent is cruciaal in het vormingsproces als authentiek voorbeeldfiguur met een brede culturele basis.</p>	<p>Docenten dienen gevormd te zijn in de deugd van de praktische wijsheid.</p> <p>Docent en school moeten ruimte scheppen om jongeren in contact te laten komen met hun verlangens.</p>	<p>Docent is cruciaal in levensbeschouwelijke vorming. Docent leert leerlingen taal aan om dit leerproces mogelijk te maken.</p>	<p>Rol van alle opvoeders is essentieel.</p>
6. Didactische aanpak	<p>Dialogisch, kritisch en zelf-ontdekkend leren via personen en verhalen.</p>	<p>Een pedagogiek van de onderbreking en vertraging moet ontwikkeld worden om omvorming mogelijk te maken.</p> <p>Omvormingsprocessen zijn niet beheersbaar of voorspelbaar.</p>	<p>Openen van een narthicale leer-ruimte: aandacht, leegte en verlangzaming. De klas omvormen tot een spirituele leergemeenschap (SLC). Narthicaal leren is 'learning by doing'. Vorming is uiteindelijk 'zelfvorming'.</p>	<p>Cognitief-sociaal ervaringsleren vanuit complexe, kwetsbare en concrete situaties in het leven van jongeren. Via kleine en grote verhalen (tradities): narrativiteit. Gewetensvrijheid is essentieel. Indoctrinatie moet te allen tijde worden voorkomen.</p>

De bovenstaande analyse geeft zicht op de gemeenschappelijke tendensen in de drie besproken visies. Op grond van deze overeenkomsten én van enkele aspecten uit de visie van de Onderwijsraad is de volgende (godsdienst)-pedagogische definitie voor persoonsvorming in het voorgezet onderwijs opgesteld, die vervolgens verder wordt uitgewerkt:

*Persoonsvorming is een open omvormingsproces gericht op zowel de existentiële als de morele vorming van leerlingen in de context (1) van cultureel-religieuze tradities (2) van de hedendaagse pluralistische samenleving en (3) van de contingentie van het menselijk bestaan. Door middel van dialogische interactie tussen leerlingen en anderen in heden en verleden en met behulp van kleine en grote verhalen, vormt de leerling zich in brede zin (hoofd, hart en handen) met het oog op volwassen vrijheid, dat wil zeggen: met het oog op een voor zichzelf én voor de samenleving zinvolle en moreel goede levenshouding. Dit omvormingsproces vereist aandacht, openheid, ruimte, onderbreking en verlangzaming.*

Persoonsvorming wordt gezien als een brede *pedagogische opdracht* van de hele schoolgemeenschap. Het is een *open proces van omvorming (transformatie)*, waarin het uiteindelijk de jongere zélf is die zichzelf vormt, daarbij gestimuleerd en uitgedaagd door anderen. Dit omvormingsproces is open en (dus) risicovol: het is niet te beheersen of te voorspellen (Biesta 2015). De *gewetensvrijheid* van jongeren is essentieel. Persoonsvorming kan alleen plaatsvinden in *dialogische interactie* tussen leerlingen en anderen in verleden en heden waarbij de onderwijscontext van *diversiteit en pluralisme* wordt gezien als een gegeven beginsituatie én als een mogelijk vruchtbare bodem voor dialoog, kritische afweging, confrontatie en ontmoeting. Persoonsvorming omvat zowel de *existentiële zoektocht* van jongeren als de *morele vorming*. Die twee aspecten zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden, want persoonsvorming omvat steeds twee perspectieven: die van jongeren op zoek naar levensoriëntatie én die van de samenleving op zoek naar zinvolle verbindingen met het oog op gemeenschappelijk welzijn. Persoonsvorming is daarom géén ‘ego-gerichte’ vorming die los staat van het belang van goed samenleven. In die twee perspectieven ligt dan ook de verbinding tussen persoonsvorming en burgerschapsvorming, zolang burgerschapsvorming niet wordt ingevuld als het opleggen van een bepaald ideaal van ‘de goede burger’ aan leerlingen. Vanwege de complexiteit van onze pluralistische samenleving is de ontwikkeling van *de praktische wijsheid* (het onderscheidingsvermogen; verstandig en wijs leren oordelen) een centrale deugd in de persoonsvorming, omdat de

praktische wijsheid het jongeren mogelijk maakt om moreel te handelen in de concrete werkelijkheid van het alledaagse leven.

Persoonsvorming omvat cognitieve, affectieve en gedragsmatige aspecten en is gericht op een volwassen, zorgzaam, vrij, goed en gelukkig leven. Daarbij worden de kwetsbaarheid en de contingentie (de beperktheid, de grenzen) van het menselijk bestaan nadrukkelijk meegenomen: persoonsvorming richt zich niet op een onhaalbaar ideaal van een ‘perfecte mens’. In dit omvormingsproces is *narrativiteit* onmisbaar: in de confrontatie tussen persoonlijke levensverhalen en de grote verhalen uit de tradities, ontstaat een proces waarin leerlingen zichzelf vormen en worden gevormd. Ten diepste is *het geheim* van het mens-zijn-onderweg (‘ziel’, ‘narratieve identiteit’) de basis van dit omvormingsproces. Dat betekent in de context van de school dat er ruimte nodig is om dit proces te laten plaatsvinden. Die ruimte wordt gekenmerkt door aandacht, openheid, verlangzaming en pedagogische onderbreking.

## 5 Ruimte voor persoonsvorming door een contemplatieve pedagogiek

Om de persoonsvorming van leerlingen in het voorgezet onderwijs te bevorderen is aandacht, verlangzaming en pedagogische onderbreking nodig. Persoonsvorming is immers een omvormingsproces gericht op zowel de existentiële als de morele vorming van leerlingen. Natuurlijk vormen leerlingen zichzelf sowieso door het leven, door het leerproces en door het contact met docenten en medeleerlingen. De vraag is of het onderwijs in staat is om dit omvormingsproces actief en bewust te bevorderen. En zo ja, hoe scholen en docenten dit kunnen aanpakken.

Het vak Levensbeschouwing/Godsdienst-Levensbeschouwing in het confessioneel onderwijs richt zich expliciet op de pedagogische taak van (levensbeschouwelijke) persoonsvorming. Dit vak streeft ernaar om de ethische, existentiële en zingevende vorming van alle leerlingen, *ongeacht hun levensbeschouwelijke achtergrond*, te bevorderen. Ook bij andere vakken in het voortgezet onderwijs zijn volop mogelijkheden om bewust ruimte te maken voor persoonsvorming, maar bij Levensbeschouwing is persoonsvorming een belangrijk onderdeel van het kerncurriculum (Visser, Van der Zande, Schelberg & Van der Heijden 2018).<sup>3</sup> De roep vanuit het onderwijs om meer aandacht te besteden aan de persoonsvorming van leerlingen, kan dus deels worden ingevuld door het vak Levensbeschouwing meer ruimte te geven. Dat

het aantal uren voor dit vak op veel scholen minder wordt, staat dan ook in schril contrast met de maatschappelijke roep om aandacht voor persoonsvorming in het onderwijs.

We hebben persoonsvorming gedefinieerd als een omvormingsproces. Welke pedagogische aanpak is nodig om ruimte te maken voor een verdiept leerproces waarbij jongeren hun eigen existentiële en morele levensvragen durven in te brengen? Waarbij zij niet alleen kennis opdoen, maar zich ook open stellen om zich daadwerkelijk door nieuwe inzichten te laten omvormen? Dit vergt een andere pedagogische aanpak dan doorgaans gebruikelijk is in het voorgezet onderwijs.

In de Verenigde Staten is in het hoger onderwijs een contemplatieve beweging gaande, die zich bezighoudt met het implementeren en bestuderen van contemplatieve praktijken in het hoger onderwijs.<sup>4</sup> Deze beweging put inspiratie uit verschillende religieuze en filosofische tradities. Onderdeel van die beweging is de opkomst van een contemplatieve pedagogiek. In die contemplatieve pedagogiek is persoonsvorming een belangrijke doelstelling (Komjathy 2018). Parker Palmer is één van de voorlopers geweest van deze beweging met zijn pleidooi voor spiritualiteit in het hoger onderwijs. Zijn boek *Leraar met hart en ziel* is ook in Nederland een bestseller geworden (Palmer 2005). In Nederland houdt het Titus Brandsma Instituut zich bezig met het thema spiritualiteit in het onderwijs (zie onder andere: Aalsum 2011). Theoloog Erik Borgman pleit in zijn recente werk ook voor het ontwikkelen van een contemplatief standpunt in het onderwijs om contact te maken met het verlangen van jongeren naar een leven in volheid en waarheid (Borgman 2017, 181-202). Geïnspireerd door het werk van deze pedagogen en theologen pleit ik voor het ontwikkelen van een contemplatieve pedagogiek voor het voorgezet onderwijs in Nederland.

In mijn onderzoek, dat zich richt op het confessioneel onderwijs, wordt aansluiting gezocht bij de monastieke contemplatieve traditie. De monastieke traditie biedt immers eeuwenoude contemplatieve praktijken die de tand des tijds hebben doorstaan en gericht zijn op de persoonsvorming van monniken en monialen. Deze contemplatieve praktijken kunnen worden geherinterpreteerd en toegepast in de hedendaagse onderwijscontext (zie bijvoorbeeld Keator 2016; ook Lichtmann 2005). Ook in de monastieke traditie is immers de ontwikkeling van de hele mens een centraal uitgangspunt voor de monastieke vorming. De monastieke spiritualiteit kan bovendien op veel aandacht rekenen in de huidige samenleving, ook onder jongeren, juist vanwege de praktische levenskunst die in de kloosters wordt gevonden. De monastieke

spiritualiteit kan zo een bron van inspiratie zijn voor het huidige onderwijs dat zoekt naar inbedding, vormen en uitgangspunten om daadwerkelijk te werken aan de persoonsvorming van leerlingen (Grün, Pieper, Dullemans, Boersman & Roumen 2012, 149-161).

Quartier introduceert de term 'kiemcellen' voor de kracht die de monastieke spiritualiteit kan bieden voor het welzijn van de samenleving. 'Kiemcellen zijn afgezonderd van het weefsel van de aarde, maar ze horen er wel bij. Ze bergen een kracht in zich om een nieuwe werkelijkheid te laten ontstaan' (Quartier 2016, 6). Kiemcellen uit de monastieke traditie bevatten spirituele groei-kracht om in de samenleving verbinding tot stand te brengen tussen spiritualiteit en maatschappelijk engagement. Het gaat hierbij zowel om structuur (monastieke vormen) als om het geven van betekenis (wat is uiteindelijk van waarde? wat is ons heilig?). De vraag is hoe monastieke kiemcellen kunnen bijdragen aan het ontwikkelen van een contemplatieve pedagogiek (Quartier 2015; 2016).

In mijn onderzoek richt ik me op de contemplatieve praktijk, de kiemcel, van de *lectio divina*, de kunst van de heilige lezing. De *lectio divina* heeft tot doel om de lezer te openen voor de persoonlijke en omvormende kracht van een tekst door het cultiveren van een houding van aandacht en openheid voor het onverwachte dat zich aandient. *Lectio divina* sluit aan bij één van de manieren van leren die in het voortgezet onderwijs veel wordt gebruikt, namelijk het lezen van en werken met teksten. De *lectio* biedt ruimte voor het werken met een breed spectrum aan (inter)religieuze, literaire en levensbeschouwelijke teksten en ook voor andere 'media' dan teksten. Bovendien vormen de verschillende stappen in de *lectio divina* (*lectio*, *meditatio*, *oratio* en *contemplatio*) een methodiek die goed past bij een gestructureerd leerproces.

In verschillende bronnen uit de monastieke traditie wordt de omvormende kracht van het leesproces voor de ontwikkeling van de monnik uitgewerkt (zie bijvoorbeeld: Didascalicon en Scala claustralium). In de 20<sup>ste</sup> eeuw wordt die middeleeuwse traditie 'herontdekt' en toegankelijk gemaakt voor mensen buiten de kloosters. Ook in de filosofie en psychologie ontstaat interesse in het bestuderen van de transformatieve kracht van het leesproces, zoals bijvoorbeeld bij Paul Ricoeur en Michel de Certeau.

De *lectio* is de eerste ontmoeting met de tekst: langzaam lezen en luisteren met ruimte voor verwondering over wat er blijft hangen. In de *meditatio* wordt stilgestaan bij datgene wat onverwacht is binnengekomen. In deze fase zijn aandacht, tijd en discipline nodig om te zoeken naar betekenis. De *oratio* is het reflectieve antwoord op de tekst. In de fase van *contemplatio* staat de ervaring van wijsheid, schoonheid en goedheid centraal om van daaruit concreet handelend de wereld in te gaan (Quartier 2015; Keator 2016, 126-252). 'Dan

*gaat het niet om de vaardigheid om letters op papier op een bepaalde wijze te kunnen lezen, maar om een manier van waarneming die een existentiële vorm van monastiek lezen genoemd kan worden'* (Quartier 2015, 67-68). De kiemcel van lectio divina biedt door de structuur (de opbouw in stappen) ruimte voor een verdiept en verlangzaamend leerproces. De gekozen teksten geven toegang tot verhalen die, met behulp van verschillende opdrachten en dialogische werkvormen, door de leerlingen persoonlijk worden toegeëigend met het oog op hun eigen morele en existentiële omvorming.

## 6 Conclusie

De druk op jongeren om zelf tot goede levenskeuzes te komen is toegenomen door het wegvallen van traditionele kaders en door individualiseringsprocessen. Jongeren in Nederland hebben veel individuele vrijheid en speelruimte, maar er ontbreekt een vanzelfsprekende inbedding in een sociaal verband. Van jongeren wordt verwacht dat ze zichzelf leren kennen en dat ze vervolgens op zoek gaan naar eigen, authentieke bronnen van zingeving. De druk om de juiste keuzes te maken, leidt tot een toename van stress en psychische problemen onder middelbare scholieren. Meer aandacht voor persoonsvorming in het voortgezet onderwijs is daarom belangrijk en noodzakelijk. Niet alleen voor de ontwikkeling van jongeren zelf, maar ook voor het – daarmee verbonden – welzijn van onze samenleving als geheel. Persoonsvorming hebben we in dit artikel vanuit (godsdienst)pedagogisch perspectief gedefinieerd als een open omvormingsproces gericht op zowel de existentiële als de morele vorming van leerlingen. Dit vraagt om een contemplatieve pedagogiek die zorgt voor ruimte om stil te staan bij existentiële en morele vragen. Hiervoor zijn contemplatieve vormen nodig die leiden tot onderbreking, verlangzaming en verdieping van het onderwijsproces. Die vormen kunnen onder andere worden gevonden in de eeuwenoude monastieke traditie die ons kiemcellen aanreikt om dit omvormingsproces mogelijk te maken. Hiervoor is van belang om deze oude en beproefde tradities, zoals de lectio divina, te herinterpreteren om ze krachtig te kunnen inzetten in de hedendaagse, laatmoderne onderwijscontext die wordt gekenmerkt door individualisering en door culturele en levensbeschouwelijke diversiteit. Hoe lectio divina concreet kan worden toegepast in de lespraktijk van het voortgezet onderwijs om bij te dragen aan de persoonsvorming van leerlingen, is het onderwerp van mijn verdere onderzoek.



## Noten

- 1 Dit artikel gaat over het eerste deel van mijn promotieonderzoek. In dit promotieonderzoek wordt de vraag onderzocht welke mogelijkheden monastieke praktijken, zoals lectio divina (de kunst van het lezen voor het leven, 'heilige lezing'), kunnen bieden voor het bevorderen van persoonsvorming in het confessionele voorgezet onderwijs in Nederland. Dit promotietraject wordt begeleid door prof. dr. Monique van Dijk-Groeneboer (TST) en prof. dr. Thomas Quartier (o.a. KU Leuven).
- 2 In het eindrapport *Ons Onderwijs 2032* wordt echter niet verwezen naar *Onderwijs vormt* van de Onderwijsraad (2011), terwijl andere rapporten van de Onderwijsraad wel zijn geraadpleegd.
- 3 Het kerncurriculum voor GL is momenteel in ontwikkeling. Het is bedoeld voor alle scholen, ook voor openbare scholen voor voorgezet onderwijs.
- 4 Zie bijvoorbeeld: <http://www.contemplativemind.org/> en <http://www.sandiego.edu/cas/contemplative-studies/>

## Literatuur

- Aalsum, L. van (2011),  
*Spiritualiteit in het onderwijs. Een handreiking*, Delft: Eburon.
- Alii, E. (2009),  
*Godsdienstpedagogiek. Dimensies en spanningsvelden*, Zoetermeer: Meinema.
- Biesta, G. (2012),  
*Goed onderwijs en de cultuur van het meten*, Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Biesta, G. (2015),  
*Het prachtige risico van onderwijs*, Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Biesta, G. (2017),  
*The Rediscovery of Teaching*, New York: Routledge.
- Biesta, G. (2018),  
*Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*, (Inaugurale rede; Universiteit voor Humanistiek).
- Borgman, E. (2017),  
*Leven van wat komt. Een katholiek uitzicht op de samenleving*, Utrecht: Meinema.
- Del Prete, T. (1990),  
*Thomas Merton and the education of the whole person*, Birmingham: Religious Education Press.
- Derkse, W. (2011),  
 Vorming en het belang daarvan, in: *Essays over vorming in het onderwijs*, (Uitgave van de Onderwijsraad, Den Haag), 7-16.

- Dijk-Groeneboer, M. van (2018),  
 Het vak levensbeschouwing op middelbare rooms-katholieke scholen. Waar moet het aan voldoen? in: *Religie & Samenleving*, 13 (3), 271-280.
- Grün, A., H. Pieper, N. Dullemans, P. Boersman & T. Roumen (2012),  
*Levenslessen. Inspiratiebron voor het onderwijs*, Utrecht: Ten Have.
- Keator, M. (2016),  
*Re-appropriating the ancient monastic practice of Lectio Divina: a contemplative pedagogical method of inquiry to experience wisdom embedded in the humanities*, Newport: ProQuest.
- Komjathy, L. (2018),  
*Introducing Contemplative Studies*, Wiley Blackwell.
- Lichtmann, M. (2005),  
*The Teacher's Way. Teaching and the Contemplative Life*, New Jersey: Paulist Press.
- Onderwijsraad (2011),  
*Onderwijs vormt*, Den Haag.
- Palmer, P. J. (2005),  
*Leraar met hart en ziel. Over persoonlijke en professionele groei*, Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Platform Onderwijs2032 (2016),  
*Ons Onderwijs 2032 Eindadvies*, Den Haag.
- Quartier, T. (2015),  
*Anders leven. Hedendaagse monastieke spiritualiteit*, Berne: Berne Media.
- Quartier, T. (2015),  
 'Een school voor de dienst aan de Heer'. Perspectieven voor liturgische en monastieke spiritualiteit, in: *Tijdschrift voor Theologie*, 55 (3), 219-230.
- Quartier, T. (2016),  
*Kiemcellen. Van klooster naar wereld*, Heeswijk: Berne Media.
- Rijksinstituut voor Volksgezondheid (2018),  
*Opgave voor de toekomst: de mentale druk op jongeren en jongvolwassenen neemt toe*, Bilthoven.
- Roebben, B. (2007),  
*Godsdienstpedagogiek van de hoop. Grondlijnen voor religieuze vorming*, Leuven/Voorburg: Acco.
- Roebben, B. (2015),  
*Inclusieve godsdienstpedagogiek. Grondlijnen voor levensbeschouwelijke vorming*, Leuven/Den Haag: Acco.
- SLO (2016),  
*Persoonsvorming als curriculaire uitdaging?! Een conceptueel vooronderzoek*, Enschede.

Taylor, C. (1989),

*Sources of the self. The making of the modern identity*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Ven, J. A. van der (1998),

*Formation of the Moral Self*, Michigan/Cambridge: William B. Eerdmans Publishing Company.

Visser, T., S. van der Zande, B. Schelberg & G. van der Heijden (2018),

Kerncurriculumvoorstel vanuit de beroepsgroep, in: *Narhex*, 18 (4), 3-9.

# Levensbeschouwing: dé basis voor burgerschapsvorming!

Eline Bakker & Angelique Heijstek-Hofman\*

## Summary

*Every child in The Netherlands is entitled to a form of decent citizenship education. At the moment, citizenship education is not given in a goal oriented and coherent way at schools in The Netherlands. Especially since education can be seen as the place in particular where students can learn how to fully participate in a democratic society in coherence with their own personal identity. This article will argue that good citizenship education requires a maximum interpretation of citizenship education and that worldview education needs to be taken as the starting point for this complete form of citizenship education. Good education has three functions: qualification, socialization, and subjectification. Citizenship education consists out of three concepts: democracy, participation and identity. These functions and domains of citizenship education overlap with worldview education. Precisely from a personal worldview a person can determine how he or she wants to participate in the democratic society. Worldview education is therefore an essential part of citizenship education.*

## Inleiding

Het burgerschapsonderwijs in Nederland stagneert. De sociale binding in de samenleving neemt af, burgers maken zich zorgen om het gebrek aan respect en gedeelde normen en waarden, en ook de kennis, attitudes en vaardigheden van leerlingen wat betreft burgerschapsvorming blijven achter vergeleken met

---

\* Eline Bakker is adviseur identiteit, levensbeschouwing en burgerschapsvorming bij VOS/ABB (de landelijke vereniging voor openbaar en algemeen toegankelijk onderwijs). Tijdens de master Religie en Samenleving (Universiteit Utrecht) deed zij onderzoek naar de overlap tussen levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming en hoe deze vormingsgebieden de actief-pluriforme identiteit van het openbaar onderwijs kunnen versterken. Bakker is daarnaast één dag in de week basisschoolleerkracht op een openbare school te Amsterdam.

Angelique Heijstek-Hofman doet een PhD aan de Tilburg School of Catholic Theology van de Universiteit Tilburg. Haar onderzoek richt zich op levensbeschouwelijk onderwijs op openbare middelbare scholen. Ze heeft een BA Hebreeuwse en Joodse Studies, MA Religious Studies (beide Universiteit Leiden) en een MA Religie en Beleid (Radboud Universiteit Nijmegen) afgerond.

leeftijdgenoten van andere vergelijkbare landen (ICCS 2016; Inspectie van het Onderwijs 2017; Ministerie van OCW 2018). De huidige burgerschapswet, die dateert van 2006, heeft een weinig verplichtend karakter: de Inspectie van het Onderwijs kan alleen ingrijpen als een school expliciet ingaat tegen de burgerschapsopdracht, de waarden van de democratische staat of als de school aan geen enkele vorm van burgerschap doet, maar zij kan geen commentaar geven op de *kwaliteit* van burgerschapsonderwijs.

Wij stellen in dit artikel dat alle kinderen in Nederland goed burgerschapsonderwijs verdienen en dat 'goed burgerschapsonderwijs' een maximale invulling van burgerschapsvorming vereist. Hiervoor zullen wij eerst kort een situatieschets geven van de huidige burgerschapsopdracht en het burgerschapsonderwijs in Nederland. Daaropvolgend zal worden besproken welke opvattingen er bestaan over burgerschapsonderwijs. Dit gebruiken wij als basis om onze eigen visie op burgerschapsvorming te onderbouwen, namelijk dat levensbeschouwelijke vorming een essentieel inhoudelijk onderdeel is van een maximale invulling van burgerschapsonderwijs. Tot slot doen wij een aantal aanbevelingen voor het op een maximale wijze invullen van burgerschapsvorming.

## De burgerschapsopdracht

Het onderwijs is de plek waar ieder individu in onze democratische samenleving de mogelijkheid wordt geboden zichzelf op verschillende manieren te ontwikkelen. Van kennisuitbreiding tot het versterken van vaardigheden en attitudes en van het communiceren en samenwerken met andere individuen tot het ontwikkelen van een 'moreel kompas'. Het onderwijs is, idealiter, de ontmoetingsplaats bij uitstek en zou kunnen worden gezien als de plek waar kinderen leren hoe zij als volwaardige burgers kunnen leven in onze democratische samenleving. De plek waar kinderen een rijk 'palet' aangereikt kunnen krijgen dat hen handvatten biedt bij het ontwikkelen van een weldoordachte en kritische kijk op zichzelf en de wereld om hen heen. De plek waar verbinding tussen verschillende bevolkingsgroepen kan ontstaan. De plek ook waar nieuwe gedeelde waarden kunnen ontstaan. Het is echter de vraag of het Nederlandse onderwijs dit potentieel optimaal benut. De pluriforme westerse samenleving en maatschappelijke problematieken, zoals toenemend wij-zij-denken en opkomst van rechts-extremisme, stellen actuele discussies over 'goed onderwijs' (waartoe dient ons onderwijs?) en de vormende kant van het onderwijs op scherp. De versterking van burgerschapsvorming binnen

het funderend onderwijs is, hiermee samenhangend, een actueel thema binnen debatten over het Nederlandse onderwijs.<sup>1</sup>

Het lukt Nederlandse scholen namelijk nog niet goed om op doelgerichte en samenhangende wijze aan hun (sinds 2006 wettelijk vastgelegde) burgerschapsopdracht (Ministerie van OCW 2005), die aanspoort tot het 'bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie', te voldoen. Uit het onderzoeksrapport 'Burgerschap op school' van de Onderwijsinspectie blijkt namelijk dat, ten aanzien van burgerschapsvorming in het funderend onderwijs: de activiteiten vaak te weinig verband tonen; er dikwijls geen planmatige aanpak is; scholen vaak niet formuleren wat ze leerlingen willen leren; en scholen maar weinig zicht hebben op wat leerlingen leren (Inspectie van het Onderwijs 2017). Hiermee is het erg afhankelijk van de school en de individuele leraar op welke wijze er vorm en inhoud wordt gegeven aan het burgerschapsonderwijs. De huidige burgerschapsopdracht lijkt dus te weinig richting te geven aan scholen.

Ook uit de *International Civic & Citizenship Education Study* (ICCS 2016), het internationale onderzoek naar burgerschap onder leerlingen in het voortgezet onderwijs<sup>2</sup>, is gebleken dat het burgerschapsonderwijs in Nederland aan versterking toe is. Geconstateerd wordt dat Nederlandse jongeren minder weten over democratie dan leeftijdsgenoten in vergelijkbare landen, dat Nederlandse scholen weinig aan burgerschap doen en dat een relatief laag percentage Nederlandse leraren zich bekwaam voelt om les te geven over verkiezingen of de grondwet. Kortom: de Nederlandse uitkomsten van het ICCS-onderzoek 'onderstrepen' de door de Onderwijsinspectie aangehaalde urgentie van verdere versteviging van burgerschapsvorming in het funderend onderwijs (Inspectie van het Onderwijs 2017).

De stagnatie van het Nederlandse burgerschapsonderwijs heeft onze bewindslieden niet onberoerd gelaten: de burgerschapsopdracht voor het funderend onderwijs moet worden versterkt en verduidelijkt. De huidige minister voor Basis- en Voortgezet Onderwijs en Media, Arie Slob, heeft om deze redenen een wetsvoorstel geformuleerd waarbij het burgerschapsonderwijs voortaan in ieder geval moet gaan om de ontwikkeling van respect voor en kennis van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat en de mensenrechten en om het bijbrengen van sociale en maatschappelijke competenties die leerlingen in staat stellen om deel uit te maken van en bij te dragen aan de samenleving.<sup>3</sup> Een groot verschil met de huidige burgerschapswet is dat scholen het burgerschapsonderwijs nu op doelgerichte en samenhangende wijze moeten gaan vormgeven. De nieuwe burgerschapswet, die hoogstwaarschijnlijk in 2020 van kracht zal worden, moet scholen meer

richting geven bij het vormgeven van hun burgerschapsonderwijs terwijl zij nog steeds ruimte hebben voor eigen invulling, aansluitend op de identiteit van de school.

Niet alleen wil de overheid scholen meer richting geven, ze wil scholen ook meer handvatten bieden om deze burgerschapsopdracht uit te voeren. De overheid is van mening dat de huidige kerndoelen van het primair en voortgezet onderwijs geactualiseerd moeten worden. Deze ‘herijking’ wordt uitgevoerd door middel van een curriculumherziening, genaamd Curriculum.nu (voorheen ‘Platform2032’). Binnen Curriculum.nu zijn er ontwikkelteams aan de slag die op verschillende domeinen visie en bouwstenen ontwikkelen voor het onderwijs van de toekomst – zo ook voor burgerschap. Hoewel de curriculumherziening op het moment van schrijven nog bezig is, blijkt uit de voorlopige visie die het ontwikkelteam Burgerschap heeft geformuleerd dat het de inhoudelijke kern van burgerschapsonderwijs zoals de Onderwijsraad deze verwoordt, heeft overgenomen. Onder burgerschapsonderwijs wordt volgens Curriculum.nu namelijk verstaan dat ‘jongeren leren functioneren, vanuit eigen idealen, waarden en normen, in een pluriforme, democratische samenleving, en bij hen het vermogen ontwikkelen om aan deze samenleving een bijdrage te willen leveren’ (Onderwijsraad 2012, 14; Curriculum.nu 2018, 1).

De inhoudelijke kern die Curriculum.nu heeft overgenomen van de Onderwijsraad bevat, globaal gezien, twee belangrijke componenten, namelijk ten eerste de kennis over de democratische rechtstaat en de waarden en spelregels die daaraan ten grondslag liggen en ten tweede de identiteitsontwikkeling van leerlingen, dat wil zeggen de ontwikkeling van en de reflectie op eigen idealen, normen en waarden en de eigen positie in de samenleving (Onderwijsraad 2012). Bovenstaande ontwikkelingen kunnen voor scholen het momentum betekenen om een doelgerichte(re) visie en samenhangende(r) aanpak op het (burgerschaps)vormingsonderwijs op hun scholen te ontwikkelen – en het liefste natuurlijk vanuit een maximale invulling van burgerschapsvorming, waarbij naast aandacht voor democratie ook identiteitsontwikkeling een fundamentele plek heeft.

## **Burgerschapsvorming – wat verstaan we er eigenlijk onder?**

Het aanleren van een democratische houding en de identiteitsontwikkeling van leerlingen zijn belangrijke pijlers voor burgerschapsvorming; dit wordt ook onderstreept door de SLO (2009), het nationale expertisecentrum voor curriculumontwikkeling. De SLO onderscheidt drie domeinen binnen

burgerschapsvorming: democratie, participatie en identiteit. De verschillende domeinen kunnen zowel samen als los van elkaar werken en beïnvloeden elkaar altijd binnen onderwijsleerprocessen. Binnen het domein identiteit gaat het niet alleen om de persoonlijke vorming van een leerling maar ook om het omgaan en het waarderen van diversiteit, bijdragen aan sociale integratie en het leren van een democratische houding. Deze ‘democratische houding’ waar de SLO van spreekt, is gebaseerd op het idee van John Dewey (1916) die stelt dat democratie niet alleen gezien kan worden als een regeringsvorm, maar voornamelijk een vorm is van samenleven, oftewel *democracy as a way of life*. Volgens hem is de school een ‘samenleving in het klein’, waar kinderen leren hoe als volwaardige burgers te leven in de maatschappij en burgerschap oefenen door middel van actieve participatie. Dit laat zien dat democratie, (actieve) participatie en identiteitsontwikkeling, de drie pijlers van SLO, intrinsiek met elkaar verweven zijn.

Desondanks is het verwerven van kennis, vaardigheden en competenties op dit moment nog steeds de meest kenmerkende functie van het huidige onderwijs (de zogeheten ‘toetscultuur’). Gert Biesta (2012) noemt dit onderwijsdoeldomein (of onderwijsfunctie) *kwalificatie*. Maar naast *kwalificatie* wordt de zin en richting van ‘goed’ onderwijs ook bepaald door twee andere domeinen, namelijk *socialisatie* en *subjectificatie*. Hiermee zegt hij dat onderwijs naast het doorgeven van kennis en het aanleren van vaardigheden ook aandacht moet schenken aan de vraag hoe de leerlingen een onderdeel kunnen zijn en zich onderdeel kunnen voelen van een culturele of sociale gemeenschap, zodat ze niet alleen actief kunnen participeren maar ook intrinsiek sociaal betrokken willen zijn bij de samenleving (*socialisatie*). In het laatste domein, *subjectificatie* – ook wel persoonlijke vorming of persoonsvorming genoemd –, staat de identiteitsontwikkeling van de leerling centraal. Dit domein heeft tot doel dat leerlingen leren hoe ze in hun denken en handelen onafhankelijk kunnen zijn van de eigen omgeving waardoor zij zich bewust worden van hun eigen identiteit, hun eigen mening en de uniciteit daarvan. Het ontdekken van persoonlijke waarden en drijfveren staat centraal binnen persoonsvorming.

Subjectificatie als domein binnen burgerschapsvorming betekent niet alleen dat aandacht moet worden gegeven aan hoe leerlingen als persoon *willen* zijn en waarom, maar ook aan hoe zij zich verhouden tot anderen en de samenleving. Dit maakt actief deelnemen aan de eigen omgeving en de samenleving, dus *participatie*, een even essentieel onderdeel van burgerschapsvorming als *democratie* en *identiteit*.

Kritisch en onafhankelijk nadenken, sociaal betrokken zijn bij de samenleving, omgaan met en het waarderen van de pluriforme samenleving, actieve



participatie in dialogen en zelfontplooiing zijn aspecten die behoren tot het *kritisch-democratisch burgerschap*. Dit is een van drie typen burgerschap die Wiel Veugelers (2017) onderscheidt naast aanpassingsgericht (waarbij de nadruk ligt op het aanpassen van een persoon aan de gemeenschap) en individualistisch burgerschap (waarvoor geldt dat er meer belang wordt gehecht aan de autonomie van een persoon dan aan de gemeenschappelijke belangen). Deze typeringen kunnen worden gezien als verschillende oriëntaties op burgerschap die mogelijk zijn, en hoewel deze typen niet staan voor goede of slechte vormen van burgerschap, wordt het kritisch-democratisch burgerschap gezien als het ideale type. Kritisch-democratisch burgerschap legt namelijk de nadruk op kritische en democratische betrokkenheid bij de gemeenschap, waarbij het ruimte laat voor de autonome ontwikkeling van een persoon (Veugelers 2017). Ook dit type burgerschap laat zien dat democratie, de ontwikkeling van een persoonlijke identiteit en willen participeren in de maatschappij onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. De verbondenheid van deze concepten zorgt, volgens ons, voor een sterke en complete vorm van burgerschap.

Op basis van verschillende opvattingen hebben wij in deze paragraaf willen aantonen dat burgerschapsonderwijs bestaat uit drie verschillende inhoudelijke concepten, namelijk *identiteit*, *participatie* en *democratie*. Daarnaast heeft goed onderwijs drie functies of doeldomeinen: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie (of persoonsvorming). Aan de hand van het op elkaar betrekken van bovenstaande inhoudelijke onderwijsconcepten en onderwijsdomeinen concluderen wij in de volgende paragraaf dat levensbeschouwelijke vorming een onmisbaar onderdeel is binnen een compleet burgerschapscurriculum.

## **Compleet burgerschapscurriculum? Levensbeschouwelijke vorming!**

Bovenstaande theorieën en concepten brengen ons tot de conclusie dat het vormen van een weldoordachte visie op de eigen identiteit en de wereld om je heen als essentieel en zelfs onmisbaar onderdeel van burgerschapsvorming kan worden beschouwd. Oftewel: levensbeschouwelijke vorming is een onmisbaar onderdeel van een compleet burgerschapscurriculum. In deze opvatting staan wij niet alleen. De theorie van Siebren Miedema over ‘levensbeschouwelijke burgerschapsvorming’ sluit naadloos aan bij deze aanname en daarom zullen we zijn theorie hieronder kort belichten.

Al sinds 2000 voert Siebren Miedema een nationaal en internationaal pleidooi om levensbeschouwelijke vorming te verbinden aan burgerschapsvorming, onder de noemer ‘levensbeschouwelijke burgerschapsvorming’. Daarnaast pleit hij voor levensbeschouwelijke vorming voor *alle* leerlingen op alle scholen. Volgens Miedema behoort levensbeschouwelijke vorming tot een volledig burgerschapscurriculum (Miedema, Bertram-Troost & Veugelaers 2013). In 2011 publiceerden Miedema en Ina ter Avest het artikel *In the flow to maximal interreligious citizenship education*, waarin zij pleiten voor een maximale invulling van burgerschapsvorming, interreligieus onderwijs en waarin zij stellen dat de levensbeschouwelijke identiteit een integraal deel is van het concept ‘persoonlijke identiteitsontwikkeling’. Het ontwikkelen van een persoonlijke identiteit is namelijk niet mogelijk zonder het ontwikkelen van eigen normen en waarden, idealen en een visie op het leven en (hoe bij te dragen aan) de wereld (Miedema & Ter Avest 2011).

Wij onderstrepen deze visie in hoge mate en willen deze opvatting onderbouwen door dieper in te gaan op de definitie en inhouden van levensbeschouwelijke vorming. De term ‘levensbeschouwing’ is immers een ambigu begrip dat aan veel betekenissen onderhevig is. Wij gaan uit van de definitie zoals geformuleerd door Van den Berg, Ter Avest en Kopmels (2013, 21), namelijk: ‘levensbeschouwing is een samenhangend geheel van ideeën, ervaringen, waarden en beelden dat een persoon ontwikkelt over zichzelf, over het samenleven met anderen en over de wereld.’ Oftewel: ‘het leven beschouwen’ is iets dat *elk* persoon in meer of mindere mate doet en de levensbeschouwing van een persoon kan beïnvloed worden door een religie of door een seculiere levensbeschouwing zoals het humanisme. Hoewel niet altijd bewust, begint het beschouwen van het leven al van kinds af aan. Levensbeschouwing is een integraal deel van de persoonlijke identiteitsontwikkeling van *ieder* kind en is onlosmakelijk verbonden met het ontwikkelen van een visie op het samenleven met anderen en op de wereld.

Belangrijke aspecten die binnen levensbeschouwelijke vorming, naar onze mening en aansluitend op bovenstaand verhaal, in ieder geval een vaste plek zouden moeten hebben, zijn: ontwikkeling van en reflectie op de eigen identiteit (‘Wie ben ik?’, ‘Waar sta ik voor?’, ‘Waar ben ik goed in?’, ‘Wie wil ik worden?’), het onderzoeken van universele bestaansvragen, aandacht voor zingeving (‘Waar geloof ik in?’, ‘Wat vind ik belangrijk in het leven?’) maar ook het leren openstaan voor andere perspectieven en zich leren verhouden tot ‘het andere’ en de omringende wereld (zoals voor het primair onderwijs wettelijk vastgelegd is in kerndoel 38, waarin staat dat kinderen hoofdzaken over geestelijke stromingen leren die in onze multiculturele samenleving een

belangrijke rol spelen én respectvol leren om te gaan met verschillende opvattingen van mensen). Maar ook zouden kinderen moeten worden uitgedaagd om vanuit een kritisch-democratische en reflectieve houding een visie te vormen op de vraag hoe zij vanuit hun eigen unieke identiteit willen gaan meedoen in de democratische samenleving. Het is belangrijk dat kinderen niet alleen (actief) *kunnen* participeren in een gemeenschap, maar ook dat zij dit *willen*, vanuit hun eigen identiteit en vanuit hun eigen visie op het leven en de wereld. Vanuit een persoonlijke levensbeschouwing kan een leerling bepalen hoe hij of zij wil participeren in de samenleving.

Dit laat weer de onlosmakelijke verbondenheid tussen levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming zien. Op een systematische manier aandacht geven aan de levensbeschouwelijke en persoonlijke ontwikkeling van kinderen draagt in hoge mate bij aan het op een maximale wijze invulling geven aan de burgerschapsopdracht. Ook als we de verschillende initiatieven van de overheid en het theoretisch kader met elkaar verbinden, constateren wij dat levensbeschouwelijke vorming (waarbij wij de definitie hanteren zoals hierboven genoemd) een *essentieel* onderdeel is van burgerschapsvorming. Bovenstaande mogelijke inhouden van levensbeschouwelijke vorming (en dus eigenlijk ook van burgerschapsvorming) doen recht aan Biesta's onderwijsdoel domeinen socialisatie en persoonsvorming – de onderwijsdomeinen die op moment van schrijven nog te vaak overschaduwed worden door de kwalificatiefunctie van het onderwijs.

Hoe op een complete of 'maximale' manier invulling te geven aan de burgerschapsopdracht is hierboven besproken: goed en volledig burgerschapsonderwijs is gestoeld op de drie functies en doeldomeinen van onderwijs die Biesta onderscheidt, namelijk *kwalificatie*, *socialisatie* en *persoonsvorming*, en gaat om drie basisconcepten: *democratie*, *participatie* en *identiteit*. Wij willen hiermee de overlap aantonen tussen de verschillende inhoudelijke concepten van burgerschapsvorming en levensbeschouwelijke vorming en de functies van goed onderwijs. Door levensbeschouwelijke vorming onderdeel te maken van burgerschapsvorming wordt er op een persoonsgerichte manier aandacht gegeven aan burgerschap. Wij pleiten er dan ook voor om structurele aandacht te geven aan levensbeschouwelijke vorming op *alle* scholen – zowel in het openbaar als in het bijzonder onderwijs. Levensbeschouwing hoeft hierbij niet per definitie een apart vak te zijn, het kan ook geïntegreerd worden in vakgebieden zoals Mens en Maatschappij of het kan op systematische en concrete wijze onderdeel zijn binnen andere vakgebieden.

## Naar een maximale invulling van burgerschapsvorming

Het op een maximale wijze invulling geven aan burgerschap is iets dat raakt aan het fundament van de school: de identiteit van de school, de waarden waar de school voor staat. Het wetsvoorstel *Verduidelijking burgerschapsopdracht in het funderend onderwijs* (2018), waarin naar voren komt dat scholen op een doelgerichte en samenhangende wijze invulling moeten geven aan burgerschapsvorming maar waarbij er ruimte blijft voor de eigen identiteit van de school, kan als ‘trigger’ worden gezien om het onderwijs (en naast de kwalificerende juist ook de socialiserende en subjectiverende pijlers) weer eens kritisch onder de loep te nemen. Wij stellen levensbeschouwelijke vorming als onderdeel van goed burgerschapsonderwijs centraal, omdat op die manier aandacht kan worden gegeven aan de drie functies van goed onderwijs: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming.

Naast Biesta en Curriculum.nu die persoonsvorming als doel centraal stellen en die prioriteit geven aan identiteit als onderdeel van de burgerschapsopdracht, komt er ook vanuit een andere hoek een roep om concretere en systematische aandacht voor de levensbeschouwelijke vorming van leerlingen. Het recent opgerichte expertisecentrum Levensbeschouwing en Religie in het Voortgezet Onderwijs (LERVO) onderschrijft het belang van levensbeschouwelijke en burgerschapsvorming als voorbereiding op het functioneren in de pluriforme samenleving. Dit expertisecentrum betoogt dat iedere leerling recht heeft op goede levensbeschouwelijke educatie in het voortgezet onderwijs.<sup>4</sup> De inrichting van dit levensbeschouwelijk onderwijs kan op verschillende manieren worden ingevuld, ook als onderdeel van burgerschapsvorming, zodat er rekening kan worden gehouden met de bestaande en diverse onderwijspraktijk (Visser et al 2018).

De school is een samenleving in het klein waar kinderen kunnen oefenen met het aannemen van een democratische houding, eigen waarden en visie op het leven leren ontwikkelen, leren hoe zich in te leven in anderen en hoe om te gaan met diversiteit. Waar kinderen leren hoe zij hun steentje zouden willen bijdragen aan de samenleving, aansluitend op hun eigen identiteit. Het lijkt ons daarom van belang dat de context waarin dit oefenen gebeurt, zoveel mogelijk een afspiegeling is van de pluriforme Nederlandse samenleving, waar leerlingen met verschillende culturele, sociaal-economische of levensbeschouwelijke achtergronden elkaar kunnen ontmoeten en leren begrijpen. Burgerschapsonderwijs maximaal invullen zou ook moeten inhouden dat het terugkomt in de cultuur en het pedagogisch klimaat van de school en in de relatie tussen de school en de omgeving (participatie). Denk hierbij aan

(duurzame) samenwerkingsprojecten in de omgeving van de school, zoals een samenwerking met het bejaardenhuis of andere ‘stakeholders’ uit de buurt van de school.

Het openbaar onderwijs lijkt ons bij uitstek de plek waar een maximale invulling kan worden gegeven aan burgerschap, zowel inhoudelijk, organisatorisch én contextueel. Openbare scholen zijn scholen van én voor de samenleving en staan open voor *iedereen*, waarbij culturele, levensbeschouwelijke en seksuele diversiteit wordt gewaardeerd. Door de ontmoeting met andersdenkenden leren kinderen van elkaar, en dit kan het onderling begrip bevorderen. Dit is ook precies wat behoort tot de opdracht van het openbaar onderwijs, namelijk de opdracht tot *actieve pluriformiteit*. In artikel 42 van de Wet op het voortgezet onderwijs wordt deze opdracht beschreven: openbare scholen dienen bij te dragen ‘aan de ontwikkeling van de leerlingen met aandacht voor de godsdienstige, levensbeschouwelijke en maatschappelijke waarden zoals die leven in de Nederlandse samenleving, en met onderkenning van de betekenis van de verscheidenheid van die waarden’.<sup>5</sup> Juist op een systematische en concrete manier aandacht geven aan levensbeschouwelijke vorming kan een eerste stap zijn naar het versterken van het burgerschaps-onderwijs als onderdeel van de actief-pluriforme opdracht voor het openbaar onderwijs.

Om op maximale wijze invulling te geven aan burgerschapsonderwijs (dus met aandacht voor kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming en identiteit, participatie en democratie en met structurele aandacht voor levensbeschouwelijke vorming), stellen wij voor om per school een burgerschapscoördinator aan te stellen die zich kan verdiepen in theorieën over ‘goed onderwijs’, theorieën over burgerschapsvorming, levensbeschouwelijke vorming en identiteitsontwikkeling, de nieuwe burgerschapswet die medio 2020 in zal gaan, de integratie tussen verschillende vak- en vormingsgebieden, de inhoud van curriculum.nu en uiteraard de context, visie en praktijken van de school. Hoe wordt er vorm en inhoud gegeven aan deze vormingsgebieden? Vaak gebeuren er al veel dingen op een school die raken aan levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming en aan de waarden waar de school voor staat. De burgerschapscoördinator zou op doelgerichte en samenhangende wijze in kaart kunnen brengen wat er al gebeurt op de school, en daarop aansluitend welke aspecten versterkt zouden moeten worden om tot concrete en samenhangende leerlijnen te komen die aansluiten bij de visie van de school. Bij het vormen van een heldere visie op bovenstaande punten is het van belang dat docententeams de dialoog aan gaan met elkaar over de identiteit en pedagogische visie van de school en daarop aansluitend de koers die zij willen

varen ten aanzien van burgerschap en de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van de kinderen. Zo wordt recht gedaan aan de onderwijsfuncties en -doel domeinen kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. Óp naar een rijkere invulling van burgerschapsvorming voor *ieder* kind, door de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling als startpunt te nemen!

## Noten

- 1 Met het funderend onderwijs wordt het primair onderwijs en de onderbouw van het secundair onderwijs bedoeld.
- 2 De *International Civic & Citizenship Education Study* is in 24 landen uitgevoerd. In Nederland is dit onderzoek uitgevoerd door de Universiteit van Amsterdam en het Kohnstamm Instituut. Het onderzoek is gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en het Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap.
- 3 Het hier beschreven wetsvoorstel, genaamd *Verduidelijking burgerschapsopdracht in het funderend onderwijs* is begin juni 2018 gepubliceerd.
- 4 In het primair onderwijs moeten alle scholen aandacht geven aan geestelijke stromingen en op openbare basisscholen kan er godsdienst of humanistisch vormingsonderwijs worden aangeboden.
- 5 Dezelfde wet geldt ook voor het primair onderwijs, zie artikel 46 van de Wet op het primair onderwijs.

## Literatuur

- Berg, B. van den, I. ter Avest & T. Kopmels, (2013),  
*Geloof je het zelf?! Levensbeschouwelijk leren in het basisonderwijs*, Bussum: Coutinho.
- Biesta, G. (2012),  
*Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*, Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Bron, J., W. Veugelers & E. van Vliet (2009),  
*Leerplanverkenning actief burgerschap. Handreiking voor schoolontwikkeling*, Enschede: SLO.
- Curriculum.nu (2018),  
*Visie op het leergebied Burgerschap*, (Curriculum.nu, december 2018).
- Dewey, J. (1916),  
*Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*, New York: Macmillan.
- Inspectie van het Onderwijs (2017),  
*Burgerschap op school. Een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage*, Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

- International Civics and Citizenship Education Study (2016),  
*International Civics and Citizenship Education study 2016 Nederland*, (ICCS/IEA).
- Miedema, S. & I. ter Avest (2011),  
 In the Flow to Maximal Interreligious Citizenship Education, in: *Religious Education*,  
 106 (4), 410-424.
- Miedema, S., G. Bertram-Troost & W. Veugelers (2013),  
 Onderwijs, Levensbeschouwing en het Publiek Domein. Inleiding op het Thema-  
 nummer, in: *Pedagogiek*, 33 (2), 73-89.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2005),  
*Wetsvoorstel 29959 'Bevordering actief burgerschap en sociale integratie'*, Den Haag:  
 OCW.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2018),  
*Verduidelijking burgerschapsopdracht in het funderend onderwijs*, Den Haag: OCW.
- Onderwijs (2012),  
*Verder met burgerschap in het onderwijs*, Den Haag: Onderwijsraad.
- Veugelers, W. (2017),  
 Education for Critical-Democratic Citizenship. Autonomy and Social Justice in a  
 Multicultural Society, in: Aloni, N. & L. Weintrob (eds.), *Beyond Bystanders. Educational  
 Leadership for a Humane Culture in a Globalizing Reality*, Rotterdam: SensePublishers,  
 47-59.
- Veugelers, W. & E. Oostdijk (2013),  
 Humanistische Levensbeschouwelijke Vorming. Levensbeschouwelijke vorming in  
 het Nederlands onderwijs, in het bijzonder HVO, in: *Pedagogiek*, 33 (2), 136-152.
- Visser, T., J.M. Praamsma, M. van Dijk-Groeneboer, M.A. Davidsen & T. de Beer (2018),  
 Het vakgebied levensbeschouwing en religie in het voortgezet onderwijs, in: *Narhex*,  
 18 (4), (26-37).

# Europese waarden in de les godsdienst/ levensbeschouwing

## Een verkenning van de mogelijkheid het materiaal van het European Values Education project in te zetten in het vak godsdienst/levensbeschouwing

*Gijs van Gaans\**

### **Summary**

*European students and teachers both seem to lack a precise knowledge of European Values. The European Value Education (EVE)-project therefore developed educational materials that would help secondary teachers to discuss these values in schools. These materials were made available for free online. They were developed in such a manner that would allow teachers to apply them directly in their own classes. The EVE-project envisioned the materials to be also used by teachers of religious education (RE), since the materials discuss topics that are traditionally addressed in RE-classes. However, no RE-teachers were involved in the EVE-project. Recently, value education, especially in the context of citizenship education, has received more attention in the Dutch curriculum as a whole and the RE-curriculum in particular. The EVE-materials could help teachers in secondary education to study values together with their students. This paper analyses the didactic activities and sources provided by the EVE-project in order to ascertain their usefulness for Dutch teachers of RE. It analyses the ways the materials support their goals and the way they approach the topic of religion in order to provide some guidepost on how to use them in the Dutch RE-classroom.*

## **I Inleiding**

Veel Europese jongeren weten nauwelijks hoe in Europa over belangrijke waarden wordt gedacht en hoe de Europese landen daarin onderling verschillen. Ook bij leraren in het voortgezet onderwijs lijkt deze kennis beperkt aanwezig, zeker wanneer het gaat om landen buiten West-Europa. Om docenten in het voortgezet onderwijs, met name die van de mens-en-maatschappijvak-

---

\* Gijs van Gaans is docent en vakdidacticus bij de vakgroepen levensbeschouwing en geschiedenis, Fontys Lerarenopleiding Tilburg.



ken, te ondersteunen bij het lesgeven over Europese waarden, verwerkte een internationale projectgroep de uitkomsten van de European Value Study (EVS) tot lesmateriaal.<sup>1</sup> Dit lesmateriaal bestaat allereerst uit toegankelijk gemaakte data uit de EVS, maar ook uit lesbrieven die direct in de klas gebruikt zouden kunnen worden.<sup>2</sup>

Al in november 2011 publiceerden enkele docenten van de Fontys Lerarenopleiding Tilburg (FLOT) een handreiking met de titel *Van onderzoek tot lesmateriaal. European Values Education (EVE)*. Deze publicatie (Krause et al. 2011) biedt een eerste kennismaking met het materiaal van het EVE-project. Daarbij geeft ze enkele handreikingen hoe docenten aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer, economie en moderne vreemde talen, de lesmaterialen in kunnen zetten in hun eigen lessen. Bij het ontwerpen van het EVE-materiaal waren echter nauwelijks docentenopleiders godsdienst/levensbeschouwing betrokken. Omdat de opleiding godsdienst en levensbeschouwing in 2011 nog geen onderdeel vormde van FLOT, heeft ook geen van haar docenten een bijdrage kunnen leveren aan genoemde publicatie. Deze biedt derhalve geen handreikingen voor docenten godsdienst/levensbeschouwing. Dit artikel is een eerste verkenning van de bruikbaarheid van het ontwikkelde materiaal voor dit schoolvak

Op dit moment lijkt er in het Nederlandse onderwijs steeds meer aandacht te komen voor waardeneducatie als onderdeel voor de burgerschapsvorming. Deze toegenomen aandacht blijkt onder andere uit het tussenproduct van het ontwikkelteam 'burgerschap' van curriculum.nu. Deze en andere ontwikkelteams zijn in het leven geroepen in opdracht van de overheid. Zij hebben als taak een nieuw curriculum te ontwerpen voor verschillende aandachtsgebieden in zowel het primair onderwijs, als in de onderbouw van het middelbaar onderwijs. In hun ontwerpproces hebben zij onlangs enkele zogenaamde 'grote opdrachten' geformuleerd, hetgeen slaat op de grote maatschappelijke opdrachten van het onderwijs in de betreffende aandachtsgebieden. In de geformuleerde 'grote opdrachten' stelt het team burgerschap expliciet dat de waarden vrijheid, gelijkheid en solidariteit de basis voor deze opdrachten vormen. Verder benadrukt het team het belang van dialoog tussen leerlingen, waarin aandacht voor elkaars mening en waarden een belangrijke rol speelt. Daarnaast benadrukt ook het ontwikkelteam 'mens en maatschappij' de noodzaak van waardeneducatie, onder andere in de vaardigheid 'denken vanuit anderen'. Onder die vaardigheid wordt verstaan dat leerlingen meerdere perspectieven op basis van verschillende levensovertuigingen en politieke of persoonlijke opvattingen kunnen hanteren.<sup>3</sup> Juist deze nieuwe uitgangs-

punten voor een nieuw nationaal curriculum bieden aanknopingspunten voor het gebruik van het EVE-materiaal.

Op dit moment wordt ook binnen het schoolvak levensbeschouwing gewerkt aan een nieuw kerncurriculum, een curriculum dat kan dienen als basis voor het schoolvak op alle scholen waar het vak ook daadwerkelijk gegeven wordt. De vakvereniging voor docenten levensbeschouwing en godsdienst (VDLG) speelt in deze ontwikkeling een belangrijke rol. Een laatste, voorlopig, concept voor dit kerncurriculum kwam tot stand mede op basis van brainstormbijeenkomsten met mensen uit het onderwijsveld, georganiseerd op verschillende plekken in heel het land. Deze vakmensen, naast docenten ook docentenopleiders en andere geïnteresseerden, benadrukten de waarde van het (persoons)vormende doel van het schoolvak, in levensbeschouwelijke zin. Daaronder wordt verstaan 'het omgaan met levensbeschouwelijk anderen in de multiculturele samenleving', hetgeen niet enkel, maar zeker ook de levensbeschouwelijke waarden van die anderen betreft. Een van de kernvaardigheden in het voorgestelde curriculum is dan ook het 'levensbeschouwelijk zingeven', waaronder de deelvaardigheid 'waardenreflectie' valt (Visser, Van der Zande, Schelberg & Van der Heijden 2018).

Veel scholen lijken het vak godsdienst/levensbeschouwing een belangrijke rol toe te kennen bij het bereiken van de burgerschapsdoelen. Een aantal scholen heeft het vak geïntegreerd in een combinatievak samen met andere mens-en-maatschappijvakken, bijvoorbeeld onder de naam 'global learning.' In beide gevallen heeft het vak juist met betrekking tot waardeneducatie zeker veel te bieden aan het moderne onderwijs. De vraag is of het EVE-materiaal, met name de kant-en-klare lesbrieven, ook voor het vak godsdienst/levensbeschouwing geschikt is.

In deze bijdrage zal eerst kort worden ingegaan op de ontwikkeling van het lesmateriaal door het projectteam. Daarbij zal worden besproken welke doelen dat team had, welke keuzes het maakte en welke didactische ontwerp-principes het hanteerde. Daarna zal aan de hand van enkele concrete voorbeelden worden bepaald in welke mate het materiaal aansluit bij de doelen en uitgangspunten van het vak godsdienst/levensbeschouwing en welke uitdagingen daaruit volgen. Uiteindelijk zullen enkele handvatten worden gegeven hoe docenten het materiaal uiteindelijk in hun eigen les kunnen inzetten.

## 2 De ontwikkeling van het EVE-project

De resultaten van een grootschalig empirisch surveyonderzoek als de EVS zijn niet direct bruikbaar in de klas. Daarom zette het EVE-project deze data allereerst om naar leermiddelen, die wel geschikt waren voor het middelbaar onderwijs. De projectleden – naast docenten van FLOT ook docenten van internationale partners – vermoedden dat veel docenten onvoldoende tijd en soms ook inzicht hadden om werkvormen te ontwikkelen. Daarom schreven zij enkele activerende werkvormen uit, die verwerkt werden in lesbrieven.

Al deze ontwikkelde materialen moesten in de (hele) Europese context gebruikt kunnen worden. Daarom kozen de projectleden ervoor het materiaal digitaal en gratis aanbieden. Om een brede verspreiding mogelijk te maken werd er bovendien voor gekozen om alles in verschillen talen te vertalen. In eerste instantie is gekozen voor de talen van alle deelnemende partners (Engels, Slowaaks, Duits, Turks en Nederlands). Daarnaast werd het materiaal tevens in het Frans en Spaans vertaald. Het doel is om de materialen in de toekomst in nog meer Europese talen te vertalen.

### *Het materiaal: kaarten en video's*

Het EVE-project koos ervoor om de overzichtskaarten op basis van EVS gegevens te gebruiken. Deze geografische afbeeldingen geven de gemiddelden uit het onderzoek per land weer. De kaarten geven dus per land maar één 'score', vaak uitgedrukt in tinten van dezelfde kleur. De kaarten vormen bruikbare leermiddelen, geschikt voor verschillende lessituaties. Omdat ze voor leerlingen wat abstract of 'droog' kunnen zijn, werd besloten een aantal video's op te nemen. Daarin werden jongeren uit verschillende EU landen geïnterviewd over de thema's die ook in het EVS zijn bevestigd. Deze video's zijn bedoeld om de waardeneducatie levendiger te maken. Zoals vermeld, biedt het EVE-project ook enkele lesbrieven aan. Zowel de video's als de activerende lesbrieven zijn gericht op een pluriformiteit van meningen. Zij bevorderen het formuleren en ondervragen van een eigen standpunt en concentreren zich daarom ook op de relevante metacognitieve vaardigheden. De genoemde overzichtskaarten moesten wel nog toegankelijk gemaakt worden. Allereerst werden ze gedigitaliseerd, want een papieren atlas is immers niet overal even betaalbaar (Halman, Sieben & Van Zundert 2011).

De keuze voor deze kaarten bezorgde de projectleden enkele uitdagingen bij het ontwerpen van de lesbrieven. Een eerste uitdaging school in de verschillende antwoordschalen van de afzonderlijke kaarten. Omdat dezelfde kleur in verschillende kaarten verschillende percentages weergeven, zijn

deze onderling niet meteen gemakkelijk te vergelijken. Dezelfde kleur op verschillende kaarten duidde immers een andere waarde aan. Leerlingen moest duidelijk worden gemaakt hoe ze de verschillende kaarten moesten lezen. Daarbij geven de kaarten enkel de nationale gemiddelden weer, waardoor regionale verschillen onzichtbaar zijn. Die regionale verschillen zijn er wel degelijk. Er kunnen voor het EVS onderzoek van 2008 wel kaarten met regionale gegevens worden vervaardigd, maar deze zijn niet opgenomen in het aangeboden lesmateriaal.

### *Didactische uitgangspunten*

Het projectteam wilde niet alleen lesbrieven voor de mens-en-maatschappijvakken in het voorgezet onderwijs (aardrijkskunde, geschiedenis, economie en maatschappijleer) ontwikkelen die in zoveel mogelijk Europese landen inzetbaar moesten zijn, het wilde in die lesbrieven tevens activerende werkvormen aanbieden die de leerlingen in staat zouden stellen zichzelf tot verschillende waarden te verhouden. Bij het ontwerpen werkte het team daarom vanuit de zogenaamde implicatiesamenhang (Meyer & Jank 2009). Deze stelt dat docenten leerdoelen, leermiddelen, werkvormen en inhoud zinvol en kloppend in hun les samenbrengen.

De lesbrieven zijn in principe geschreven vanuit concrete leerdoelen. Vanuit de doelen selecteerde de projectgroep doorgaans die kaarten die het best aansloten bij dat doel. Vanwege de hoge kwaliteit van de kaarten, werd dit vertrekpunt in het begin helaas nog wel eens uit het oog verloren. Leden van het projectteam ontwierpen de lesbrieven dan vanuit de kaarten in plaats vanuit doelen. Daarom zetten zij kaartvaardigheden soms iets te gemakkelijk als (extra) doel in. Vanuit didactisch oogpunt is dat niet de koninklijke route. Desondanks zijn alle lesbrieven wel ontworpen om een viertal algemene en opeenvolgende leerdoelen te bereiken.

Allereerst leren leerlingen, door kaarten en video's te bestuderen, om te bepalen welke verschillen er qua waarden in Europa bestaan en leren zij hun eigen mening en opvattingen te betrekken bij dit bestuderen. De kaarten bieden uiteraard feitelijke informatie, maar leerlingen worden wel uitgedaagd om te verwoorden wat ze er zelf van vinden. Vervolgens leren leerlingen de verschillen en overeenkomsten tussen verschillende landen te verwoorden, maar uiteindelijk ook te duiden. Uiteindelijk dienen zij op basis van kritische oordelen en reflectie een eigen, bijgesteld standpunt te ontwikkelen.

Om de leerlingen bij de thema's te betrekken zijn de lesbrieven opgebouwd rond zo prikkelend mogelijke onderzoeksvragen, zoals 'Is voetbal even belangrijk als religie?' Het idee is dat een goede onderzoeksvraag zowel prikkelt tot

zelfstandige studie ('Ik wil hier een mening over hebben') als voldoende diepgang biedt om de complexiteit van een bepaald thema recht te doen ('Maar ik moet ook wel zaken zelf afwegen om een geldige reden te kunnen verwoorden.'). Een dergelijke aanpak kent een langere traditie in de schoolvakken aardrijkskunde en geschiedenis, met name in de Angelsaksische wereld (Phillips 2008). Het hieronder weergegeven kader geeft een voorbeeld van een lesbrief.

### Is voetbal even belangrijk als religie?

Een voorbeeld van een lesbrief voor leerlingen van ca. 15-16 jaar draait om de eerdergenoemde vraag 'Is voetbal even belangrijk als religie?'<sup>44</sup> Deze lesbrief start met een beroemde uitspraak van Bill Shanklin.





**Is voetbal even belangrijk als religie?**

**Bill Shanklin's beroemde uitspraak:**

*'Some people believe football is a matter of life and death. I'm very disappointed with that attitude. I can assure you it is much, much more important than that.'*

*'Sommige mensen zien voetbal als een kwestie van leven en dood. Ik ben erg teleurgesteld door deze visie. I kan je verzekeren dat het veel belangrijker is dan dat.'*

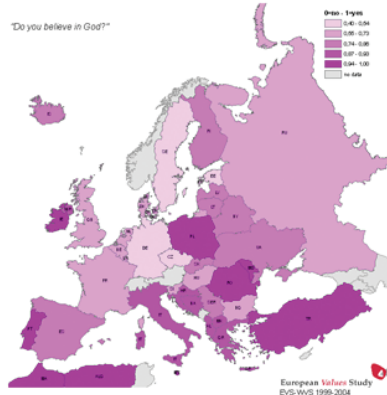
Voor sommige mensen is de liefde die zij voor hun voetbalteam hebben zo sterk dat ze het zouden willen beschrijven als een religie. In feite zijn er veel raakvlakken tussen voetbal en religie. Dit kan onder andere tot gevolg hebben dat de religie die je aanhangt van invloed is op het voetbalteam dat je steunt. In deze les zal de relatie tussen voetbal en religie worden verkend, zoals die wordt ervaren in sommige steden in het Groot-Britannië.

Je zult niet alleen ontdekken dat er een relatie is tussen voetbal en religie, maar ook dat voetbal is uitgegroeid tot een wereldwijd fenomeen.

De lesbrief laat de leerling eerst de verschillen tussen de aanhang van de voetbalploegen van Manchester United en Glasgow Celtic analyseren in relatie met de katholieke identiteit van veel van hun aanhangers. Vervolgens worden leerlingen uitgedaagd om de eventuele relatie tussen het steunen van een voetbalploeg en de katholieke achtergrond te vergelijken met hun eigen verwachtingen en met andere gegevens met de vraag of deze relatie wel geloofwaardig is. Daarna krijgt de leerling de volgende opdracht:

Zijn de beste voetbal naties van Europa het meest religieus? Probeer op deze vraag antwoord te vinden door gebruik te maken van de kaart die de resultaten laat zien van antwoorden op de vraag: *Geloof je in God?*

Kaart: Geloof je in God?



Uiteindelijk wordt de leerlingen gevraagd om deze laatste inzichten weer te vergelijken met eerdere opvattingen. Zo wordt geprobeerd om een dieper inzicht te geven in het mogelijke religieuze karakter van voetbal.

### 3 Mogelijke problemen met het EVE-materiaal voor het levensbeschouwelijk onderwijs

Het lesmateriaal wordt aangeboden in meerdere categorieën: religie, werk, familie en samenleving. De categorie 'religie' is op het eerste gezicht ook voor docenten godsdienst/levensbeschouwing relevant. Toch schiet het materiaal op enkele punten tekort wil het ingezet worden in de lessen godsdienst/levensbeschouwing, zoals deze op veel scholen gegeven worden. Hieronder wordt op twee belangrijke tekortkomingen verder ingegaan: het verklarende karakter van de lesbrieven en de rol die de seculariseringstheorie speelt in sommige lesbrieven.

#### *Het verklarende karakter*

Veel van de beschikbare lesbrieven leggen de nadruk op het verklaren van verschillen binnen Europa. Zo laat de beschreven lesbrieff *Is voetbal even belangrijk als religie?* leerlingen het verband tussen religiositeit en aanhang van

voetbalploegen analyseren. Bij een andere lesbrief, met de titel *Is er een plek in de hemel voor iedere pinguïn?*<sup>25</sup> wordt de leerling gevraagd om het verband tussen onder andere religiositeit, opleidingsniveau en BNP enerzijds en de acceptatie van homoseksualiteit anderzijds te onderzoeken, om zodoende te verklaren waarom homoseksualiteit in het ene Europese land meer geaccepteerd wordt dan het andere.

In veel lessen godsdienst/levensbeschouwing vormt seksualiteit ook een belangrijk onderwerp, maar wordt dit thema naar mijn inzicht anders aangevogen. Het verschil in aanpak is terug te voeren op een verschil in wetenschappelijke traditie, een verschil dat terug te voeren is op het reeds door Wilhelm Dilthey aangekaarte verschil tussen ‘verklaren’ (*Erklären*) en ‘verstaan’ (*Verstehen*). Juist bij de bestudering van religie en (religieuze) waarden speelt van oudsher het hermeneutische verstaan een grote rol, zeker in de theologie, de achtergrond van veel docenten godsdienst/levensbeschouwing (McCutcheon 2005). Vaak willen docenten in de lessen levensbeschouwing leerlingen niet alleen laten nadenken over hun eigen standpunt ten opzichte van seksualiteit, maar hen ook leren zich in te leven in andere standpunten. Dit zijn voorwaarden om een ander te kunnen verstaan. De verklaring van de historische veranderingen in seksuele waarden en normen krijgt daarbij doorgaans minder aandacht.

In de schoolpraktijk speelt dat verstaan een grote rol. Clive Erricker (2010), die zich weer baseert op Michael Grimmit, geeft aan dat leerlingen religieuze waarden moeten kunnen ‘contextualiseren’. Daarmee bedoelt hij dat leerlingen bijvoorbeeld het verschil in sacraliteit van de Thora binnen verschillende joodse stromingen moet kunnen duiden, om zodoende te kunnen verstaan op welke wijze de Thora heilig is voor verschillende joden en waarom. Hetzelfde gaat op voor religieuze waarden. Bij het vak godsdienst/levensbeschouwing krijgen de verschillen waarin de waarden worden geëxpliciteerd en geïntegreerd in het religieuze leven van verschillende gelovigen en het duiden van die verschillen meer aandacht dan de verklaring van die verschillen of van de historische ontwikkeling ervan (Erricker 2010).

Om de bruikbaarheid van de lesbrieven voor de lessen godsdienst/levensbeschouwing te vergroten moet ook de beleving van de waarden door verschillende Europese bevolkingsgroepen worden besproken. Daarbij moet de wijze waarop zij hun waarden en overtuigingen ten opzichte van een thema als homoseksualiteit verwoorden en tot uitdrukking brengen in hun dagelijkse leven het uitgangspunt zijn. Welke redenen geven veel Russen (61%) bijvoorbeeld voor het feit dat ze liever niet naast een homoseksueel wonen en welke redenen geven veel Nederlanders (90%) voor het gegeven dat ze daar geen

probleem mee hebben? Wat voor amuletten hebben mensen in gedachten wanneer ze zeggen te geloven in de positieve werking ervan? En hoe verhouden amuletten zich tot hun religieuze denken in het algemeen?

Het verstaan van meerdere waarden en de bijbehorende perspectieven sluit ook aan bij een wezenlijk doel voor veel docenten godsdienst/levensbeschouwing: het aanleren van competenties die een interlevensbeschouwelijke dialoog mogelijk maken. Kees Hamers (2018, 95-97) stelt daarover: 'Interlevensbeschouwelijke dialoog is een middel om leerlingen gevoelig te maken voor andere perspectieven dan die van henzelf.' Daarvoor is het van belang dat leerlingen hun eigen visie en waarden in levensbeschouwelijke taal leren uitdrukken, maar tevens de levensbeschouwelijke aspecten in de taal van anderen leren herkennen. Ook in een dergelijke dialoog spelen waarden een belangrijke rol (Hamers 2018). Het is echter niet de bedoeling te verklaren hoe het komt dat de ander zo denkt, maar om te begrijpen wat die visie en waarden voor hen betekenen.

In een enquête onder Nederlandse docenten godsdienst/levensbeschouwing werd gevraagd om het belang van bepaalde thema's voor mogelijke nationale eindtermen te scoren op een vijfpuntsschaal. De respondenten gaven daarbij een bovengemiddelde score aan het thema 'verschillen begrijpen tussen verschillende vormen van levensbeschouwing' (3,75) (Bertram-Troost & Visser 2017). Het is dan ook niet verwonderlijk dat deze vaardigheden ook in het eerder genoemde voorstel voor een kerncurriculum zijn opgenomen (Visser et al. 2018).

Het verstaan van de religieuze waarden en overtuigingen, zoveel mogelijk in de eigen woorden van 'anderen' en beschouwd tegen de achtergrond van hun bredere levensbeschouwelijke overtuigingen is dus maar een deel van het verhaal. Bruikbaar lesmateriaal zou tevens de dialoog tussen mensen met verschillende waarden en opvattingen moeten begeleiden en stimuleren. Dat kan in de klas zelf, indien daarin voldoende verschillende levensbeschouwingen aanwezig zijn. De beschikbare lesbrieven zouden in dat geval aangepast moeten worden door leerlingen uit te nodigen echt dieper in te gaan op de vraag waarom ze bepaalde waarden en opvattingen hebben.

### *De rol van de secularisatiethese*

Een tweede probleem met van het EVE-materiaal schuilt in het verlengde van de verklarende aanpak. Veel van de lesbrieven in de categorie 'religie' vertrekken impliciet of zelfs expliciet vanuit het verklarende model van de secularisatiethese. De aangeboden kaarten bieden antwoorden op vragen, waarin vooral aandacht is voor elementen uit de traditionele, institutionele



godsdiensten. Religie wordt vooral, doch niet alleen, bevestigd vanuit kerkbezoek, deelname aan gezamenlijke rituelen en traditionele religieuze concepten als ‘God’, ‘Hemel’ en ‘Hel.’

In de genoemde lesbrief *Is er een plek in de hemel voor iedere pinguïn?* moeten leerlingen verschillende factoren bespreken die de acceptatie van homoseksualiteit kunnen verklaren. Daarbij volgt uiteindelijk de opdracht zoals gegeven in figuur 1. Hoewel de vraag open is, wordt er toch een duidelijk causaal verband voorgesteld: wanneer meer mensen hoger onderwijs hebben genoten, denken ze zelfstandiger, zijn ze minder afhankelijk van hun mening over homoseksualiteit van religieuze leiders en zullen ze homoseksuelen eerder accepteren. Dit causaal verband lijkt uit te gaan van de theorie van secularisatie. Immers, het berust op de gedachte dat een hoger ontwikkelingsniveau een verklaring biedt voor de afname van het belang van religieuze instituties in het leven van mensen.

### Figuur 1 Opdracht 6 uit de lesbrief *Is er een plek in de hemel voor iedere pinguïn?*<sup>6</sup>

#### Opdracht 6:

Sociale wetenschappers hebben geprobeerd een relatie te verklaren tussen de tolerantie voor homoseksualiteit en religie:

“Als resultaat van het toegenomen niveau van **onderwijs** worden mensen minder gedwongen door traditionele instellingen omdat mensen hun eigen leven meer kunnen bepalen afgezien van autoritaire instellingen en bemiddeling zoals kerken... Vandaar dat de religieuze **controle met betrekking tot de acties van individuen zijn afgenomen** en morele en religieuze oordelen voornamelijk gebaseerd zijn op **eigen ideeën** en **persoonlijke beoordelingen**.” Loek Halman, Universiteit van Tilburg/NL

Kun je bewijzen dat deze stelling klopt aan de hand van de kaarten die je hebt bestudeerd in opdracht 3? Leg uit waarom wel of niet.

---



---



---



---



---

In de lesbrief *Secularisatie in Europa* speelt secularisatie logischerwijs een explicietere rol. In deze lesbrief komt een aantal van de bovengenoemde punten duidelijker naar voren. Centraal staat het verschil in de mate waarin Europese landen gesecculariseerd zijn en een mogelijke verklaring ervan. Secularisatie wordt hier onder andere opgevat als ‘het op individueel niveau vervangen van een traditioneel dogmatisch geloof door een meer moderne en persoonlijke manier van geloven.’ Om de mate van secularisatie te bepalen, bestuderen leerlingen eerst kaarten met betrekking tot stellingen en vragen

die aansluiten bij de traditionele religieuze instituties: 'Ik ben een religieus persoon', 'Geloof jij in God?', 'Hoe belangrijk is religie in jouw leven?' en 'Bijwonen van religieuze diensten'. Andere vormen van religiositeit en spiritualiteit, zoals yoga of meditatie, het geloof in 'iets hogers' worden hier niet bestudeerd. Of deze nieuwe vormen echt minder dogmatisch zijn, wordt niet onderzocht.

De lesbrieff definieert religie ogenschijnlijk in termen van de traditionele, institutionele godsdiensten. Hoezeer de traditionele kerkelijke instituties in West-Europa ook aan invloed hebben ingeboet, de religieuze ontwikkeling van Europa wordt niet alleen door dat verlies in invloed gekenmerkt. Andere vormen van religiositeit, vaak zonder expliciet godsbeeld, hebben een plek gekregen in de West-Europese religieuze beleving. Het is onduidelijk in welke mate West-Europa daadwerkelijk minder religieus geworden is. Om leerlingen echt te laten nadenken over hun eigen religiositeit moet niet alleen gevraagd worden naar hun godsdienstige beelden en overtuigingen, maar ook naar hun gedrag. Zo zullen West-Europese leerlingen niet zo snel stellen dat ze een amulet gebruiken. Daarvoor heeft de term mogelijk een te grote godsdienstige connotatie. Maar wanneer je vraagt naar speciale objecten, die voor hen een grote betekenis hebben en die ze daarom altijd bij zich hebben als ze een bijzondere uitdaging aangaan, dan zullen meer van hen daarop positief antwoorden. De voor het vak godsdienst/levensbeschouwing relevante vraag kan dan zijn wat het verschil is tussen dat object en bijvoorbeeld het amulet in de vorm van een klein blauw oogje dat veel Grieken met zich meedragen.

Het is daarnaast ook maar de vraag in hoeverre Nederlandse docenten godsdienst/levensbeschouwing de uitleg van de secularisatiethese delen. In de eerder besproken enquête onder docenten godsdienst/levensbeschouwing gaven de respondenten aan het bespreken van levensvragen en religieuze zingeving een van de belangrijkste thema's in hun onderwijs te vinden, belangrijker nog dan het begrijpen van verschillen tussen levensbeschouwingen. Of ze deze vragen bespreken vanuit het perspectief van de leerling, traditionelere religieuze overtuigingen of vanuit nieuwe vormen van levensbeschouwing, wordt niet duidelijk. Als antwoord op dezelfde vraag krijgt het thema geloofs-overtuiging nog een waardering van 2,8. Een belangrijk deel van de docenten acht geloofsonderwijs nog steeds een belangrijk doel van het schoolvak. Daarnaast gaf 68,8% van de docenten aan zichzelf als religieus persoon te zien. Veel docenten godsdienst/levensbeschouwing lijken een meer traditionele godsdienstige persoonsvorming nog steeds als een belangrijk doel te beschouwen in hun onderwijs.

Deze docenten zullen niet noodzakelijk de gedachte ondersteunen dat een meer individuele spiritualiteit beter past bij het moderne leven. Eerder wijzen zij op de kritiek op dit secularisatiedenken, zoals verwoord door onder andere Charles Taylor. Taylor (2007) acht de grondgedachte dat het wetenschappelijk denken de wereld bevrijdt van bijgelovig denken – met bijbehorende waarden en normen – onjuist. Religieuze motivatie blijft volgens Taylor een belangrijk gegeven in onze wereld, ondanks dat de institutionele religies aan invloed verliezen (Taylor 2007). Dat deze motivatie niet altijd in traditioneel religieuze termen wordt verwoord, onderstreept Daniel van den Brink. Veel religieuze motivatie is tegenwoordig te vinden in op het eerste gezicht heel aardse bezigheden, zoals werk en vrijwilligerswerk (Van den Brink 2012). Binnen het vak godsdienst/levensbeschouwing zal daarom eerder worden gesproken van een post-seculiere samenleving, waarin religie, weliswaar in getransformeerde vorm, nog steeds een rol van betekenis speelt.

De lesbrieven van het EVE-materiaal lijken dus in meer of mindere mate uit te gaan van een ‘grand narrative’ – wat de secularisatiethese toch ook is – dat binnen het vakgebied godsdienst/levensbeschouwing zeker niet leidend is. De docenten godsdienst/levensbeschouwing zullen de aangeboden lesbrieven dan ook waar nodig moeten aanpassen en aanvullen. Neem bijvoorbeeld een lesbrieven als *De betekenis van religieuze plaatsen*. Hierin wordt de leerling gevraagd na te denken over de speciale waarde van religieuze plaatsen. De docent godsdienst/levensbeschouwing zou kunnen vragen of er ook niet-godsdienstige plaatsen zijn die de leerlingen op een bepaalde manier ook ‘heilig’ vinden. In hoeverre kan het homomonument in Amsterdam of zelfs het stadion van je favoriete voetbalploeg niet als zodanig worden gezien door bepaalde mensen? Door leerlingen uit te dagen om de heiligheid van plaatsen dichter bij henzelf te zoeken, kan vervolgens wel besproken worden in hoeverre er niet ook een onderscheid te maken valt tussen de beleving van dat homomonument enerzijds en een bedevaartplaats anderzijds.

Om het materiaal van het EVE-project aantrekkelijker te maken voor het schoolvak godsdienst/levensbeschouwing, zou het dus moeten aansluiten bij de wijze waarop de betreffende docenten denken over de waarde van en de ontwikkelingen in Europese religiositeit. Daarvoor zou er in het materiaal meer aandacht moeten komen voor nieuwe vormen van religiositeit en niet-traditionele religieuze waarden. West-Europese leerlingen zijn minder traditioneel religieus, maar dat wil niet zeggen dat ze geheel areligieus te noemen zijn.

#### 4 Voorstellen om het EVE-materiaal geschikter te maken voor het Nederlandse levensbeschouwelijke onderwijs

Gelukkig biedt het aangeboden materiaal voldoende mogelijkheden om deze tekortkomingen op te vangen, mits de docent levensbeschouwing bereid is om bestaande lesbrieven aan te passen of deze zelf te ontwikkelen. Hieronder worden enkele beperkte handvatten gegeven.

Allereerst kan de docent godsdienst/levensbeschouwing zijn lessen opbouwen vanuit de video's. Daarin worden aan verschillende jonge Europeanen vragen gesteld, zoals deze ook in het EVS onderzoek zijn gesteld en zoals deze in de lesbrieven terugkomen. In de video's krijgen jongeren de kans om in eigen woorden uit te leggen wat ze ervan vinden, hoe hun mening vorm krijgt in hun dagelijkse leven en soms ook waarom ze die mening zijn toegedaan. Juist deze video's bieden daarmee de kans om 'andere' Europeanen en hun levensbeschouwelijke waarden beter te begrijpen. De feitenkennis omtrent andere religies, zoals opgedaan in de les kan dan vervolgens worden gebruikt om de eigen woorden van de leerlingen te duiden. In hoeverre sluiten hun meningen aan bij wat het leerboek over die religies zegt? Wat zegt ons dat over de religieuze diversiteit niet alleen binnen Europa, maar ook binnen religies?

Daarnaast bevatten de kaarten van andere categorieën ook stellingen en vragen die gerelateerd kunnen zijn aan levensbeschouwelijke thema's. Zo is er in de categorie 'samenleving' een kaart opgenomen die het percentage mensen aangeeft dat het er (helemaal) mee eens is, dat de mens voorbestemd is om over de rest van de natuur te heersen. Zulke stellingen kunnen ook worden opgevat als levensbeschouwelijke en misschien zelfs religieuze ('voorbestemd') thema's. Wanneer een docent godsdienst/levensbeschouwing de tijd neemt de verschillende kaarten door te lopen, vindt hij een schat aan informatie die ook zeker voor zijn of haar lessen bruikbaar zijn.

Als laatste kan worden aangegeven dat het gebruik van kwantitatieve data in een les godsdienst/levensbeschouwing een meerwaarde kan hebben, zeker wanneer men de data uit verschillende jaren gebruikt. De EVS bevat namelijk data uit 1981, 1990, 1991 en 2008<sup>7</sup>, gegevens die via de kaarten gemakkelijk in historisch perspectief onderling vergeleken kunnen worden. Zodoende kunnen zeker ontwikkelingen op lange termijn, ook op levensbeschouwelijk vlak, inzichtelijk worden gemaakt. Zo laten de kaarten 'geloof in God' in Nederland een gestage daling zien, maar in 2008 blijkt nog 58% aan in God te geloven. In Polen gaf in 2008 96% van de respondenten aan in God te geloven en Turkije was dat 99%. Dit soort kwantitatieve data bieden relevante achtergronden bij de inter-levensbeschouwelijke dialoog, zeker wanneer ingezoomd

wordt op concretere religieuze thema's als geloof in de hel of in de hemel. De vraag is dan 'welke verschillende waarden kan ik verwachten bij mensen met een andere achtergrond'. Het kan leerlingen laten zien dat het geloof in de hemel en in de hel in Europees perspectief helemaal niet vreemd is, en dat Nederland hierin juist een bijzondere ontwikkeling heeft doorgemaakt. De kaarten kunnen de docent dan ook helpen de inter-levensbeschouwelijke sensitiviteit van leerlingen te trainen.

## 5 Conclusie

Er is veel werk gestoken in het EVE-project. Deze inspanning heeft allereerst een website opgeleverd met veel mooi en bruikbaar materiaal in de vorm van gedigitaliseerde kaarten rond verschillende waarden binnen Europa en in de vorm van video's waarin jongeren hun waarden in eigen woorden verduidelijken. Bij het ontwerpen van de lesbrieven zijn echter nauwelijks mensen vanuit het vak godsdienst/levensbeschouwing betrokken geweest. Dit vak heeft niet alleen een bijzondere status binnen het Nederlandse onderwijs, het heeft binnen de maatschappijvakken ook een eigen benaderingswijze. Deze benaderingswijze komt helaas niet altijd tot zijn recht in de ontwikkelde lesbrieven. Daarvoor leggen de lesbrieven net te veel nadruk op het verklaren van ontwikkelingen en gaan zij meer uit van het verklarende model van secularisatie dan in het vak godsdienst/levensbeschouwing gebruikelijk is.

Met die constatering wil ik niets afdoen aan de waarde van de lesbrieven voor andere vakken. Zelf heb ik in 2011 een handreiking gedaan voor het schoolvak geschiedenis, waarin het verklaren van veranderingen een duidelijke plek heeft. Voor het vak godsdienst/levensbeschouwing zijn wat mij betreft wel enkele aanpassingen nodig. Toch bieden de kaarten en zeker ook de video's voldoende kansen voor dat laatste vak. De docent kan bijvoorbeeld de besproken video's laten zien en leerlingen de opdracht geven om eigen video's over het betreffende onderwerp te maken. De docent kan ook lange termijn ontwikkelingen rond bepaalde religieuze waarden laten onderzoeken en de leerlingen vragen om die ontwikkeling thuis te bespreken. In hoeverre zien zij die veranderingen aan de eettafel thuis terug? Als laatste raad ik collega's dan ook aan de website van het EVE-project eens goed te bestuderen. Ook vragen die op de website van het EVE-project niet als religieus geïnclassificeerd zijn, bieden informatie die voor de lessen godsdienst/levensbeschouwing bruikbaar kunnen zijn.

## Noten

- 1 Een uitgebreide beschrijving van de European Values Study is te lezen in de bijdrage van Inge Sieben in deze bundel.
- 2 Het ontwikkelde lesmateriaal is gratis verkrijgbaar via de website: [www.atlasofeuropeanvalues.eu](http://www.atlasofeuropeanvalues.eu).
- 3 De producten van de verschillende ontwikkelteams zijn in te zien via <https://curriculum.nu>.
- 4 Deze lesbrieven zijn beschikbaar via: <http://www.atlasofeuropeanvalues.eu/new/lesmateriaal.php>
- 5 De wat verrassende titel van de lesbrieven verwijst naar een paar van homoseksuele pinguïns in een Duitse dierentuin die samen een ei uitbroedden. Dit voorbeeld vormt de inleiding op de verdere opdracht.
- 6 Deze opdracht is afkomstig uit de lesbrieven 'Is er een plek in de hemel voor iedere pinguïn?' Deze is beschikbaar via: <http://www.atlasofeuropeanvalues.eu/new/lesmateriaal.php>
- 7 De gegevens uit 2017 worden op dit moment nog verzameld, zie ook de bijdrage van Inge Sieben elders in deze bundel.

## Literatuur

Bertram-Troost, Gerdien & Taco Visser (2017),

Meer zicht op de praktijk. Over inhouden en doelen in de lessen godsdienst/levensbeschouwing, in: *Narthex*, 7-10.

Brink, Gabriël van den (2012),

Vindplaatsen van het hogere. Een samenvatting van de belangrijkste bevindingen, in: Brink, Gabriël van den (red.), *De lage landen en het hogere. De betekenis van geestelijke beginselen in het moderne bestaan*, Amsterdam: Amsterdam University Press, 477-518.

Davie, Gracie, Linda Woodhead & Rebecca Catto (2016),

Secularism and secularization, in: Woodhead, Linda, Christopher Patridge & Hiroko Kawanami, *Religions in the Modern World. Traditions and Transformations*, Londen & New York: Routledge, 551-570.

Erricker, Clive (2010),

*Religious Education. A conceptual and interdisciplinary approach for secondary level*, Londen & New York: Routledge.

Gaans, Gijs van (2018),

Krachtige kennis met 'continuïteit en verandering', in: Bénéker, Tine, *Toekomstgericht onderwijs in de maatschappijvakken. Een vakdidactisch perspectief vanuit aardrijkskunde, economie, geschiedenis, levensbeschouwing en maatschappijleer*, Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken, 106-121.

Halman, Loek, Inge Sieben & Marga van Zundert (2011),

*Atlas of European Values. Trends and Traditions at the turn of the Century*, Leiden: Brill.

Hamers, Kees (2018),

Dialogisch schrijven, in: Béneker, Tine, *Toekomstgericht onderwijs in de maatschappijvakken. Een vakdidactisch perspectief vanuit aardrijkskunde, economie, geschiedenis, levensbeschouwing en maatschappijleer*, Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken, 89-105.

Krause, Uwe, et al. (2011),

*Van onderzoek tot lesmateriaal. European Values Education*, Tilburg: FLOT.

McCutcheon, Russell T. (2005),

*The Inside/Outsider Problem in the Study of Religion*, Londen & New York: Continuum.

Meyer, H. & W. Jank (2009),

*Didaktische Modelle*, (9de dr.), Berlijn: Cornselsen Scriptor.

Phillips, Ian (2008),

*Teaching History. Developing as a Reflective Secondary Teacher*, Londen: Sage Publications.

Taylor, Charles (2007),

*A Secular Age*, Cambridge, Massachusetts & Londen: The Belknap Press of Harvard University Press.

Visser, Taco, Sacha van der Zande, Barbara Schelberg & Ger van der Heijden (2018),

Kerncurriculumvoorstel vanuit de beroepsgroep, in: *Narhex*, 5-9.

