

De leerling



1. Perspectief van de leerling

Monique van Dijk-Groeneboer en Rieks Hekman

In dit hoofdstuk ligt de focus op de uiteindelijke doelgroep van het leren en de vakdidactiek: de leerling in het voortgezet onderwijs. Er zal aandacht worden besteed aan de ontwikkelingsfase waarin de leerlingen zitten, zowel psychologisch als religieus, en welke waarden zij belangrijk vinden. Dit kan behulpzaam zijn bij het zoeken naar hoe er binnen het vak Levensbeschouwing verbinding kan worden gemaakt tussen deze waarden van de leerlingen en de doelen en inhoud van het vak.

Ontwikkeling van kinderen

Als leerlingen voor het eerst hun middelbare school betreden, zijn ze doorgaans een jaar of twaalf. Als ze die school weer verlaten zijn ze – uitzonderingen daargelaten – zestien tot achttien. Het naast elkaar tonen van de eerste en laatste schoolfoto's van leerlingen bij hun diploma-uitreiking zorgt vaak voor veel hilariteit. Docenten kunnen er echter van getuigen dat deze leerlingen meer dan alleen een uiterlijke verandering hebben doorgemaakt! De middelbareschooltijd is er een waarin leerlingen zich zowel lichamelijk als geestelijk behoorlijk ontwikkelen.

In de eerste helft van de twintigste eeuw kwam Jean Piaget met het idee dat opgroeiende mensen zich cognitief ontwikkelen via verschillende stadia. Hoewel de vier stadia die hij onderscheidde niet overal meer zonder meer worden aangenomen, is de manier van denken die Piaget hiermee introduceerde invloedrijk gebleven. Verschillende latere psychologen hebben voortgeborduurd op zijn conceptie van stadia in de ontwikkeling (Hood, Hill, & Spilka, 2009, pp. 77-78). Het is daarom zinvol hier de stadia van Piaget toch kort onder de aandacht te brengen. We doen dat aan de hand van de beschrijving van Hood, Hill, & Spilka (2009, p. 77).

Het eerste cognitieve ontwikkelingsstadium is volgens Piaget het *sensorimotorische stadium*, dat zich van de geboorte tot omstreeks het tweede levensjaar uitstrekt. In dit stadium begrijpen kinderen de wereld door de lichamelijke interacties van waarneming en fysieke manipulatie van objecten. Ze ontwikkelen bijvoorbeeld het besef dat objecten onafhankelijk van hun directe waarneming blijven bestaan.

In het volgende stadium, dat tot een jaar of zeven doorleefd wordt en door Piaget het *preoperationele stadium* genoemd wordt, leren kinderen gebruik maken van taal en getallen, evenwel zonder al tot logisch redeneren of het vatten van abstractere concepten in staat te zijn. Vooral behoudsbegrippen (bijvoorbeeld volume of lengte,

die gelijk blijven onder bepaalde handelingen zoals overschenken of het omdraaien van een object) zijn lastig. Het denken is verder sterk egocentrisch; het aannemen van het perspectief van een ander is nog een brug te ver.

In het *concreet-operationele stadium*, doorlopen van ongeveer zeven tot twaalf jaar, leren kinderen logisch redeneren waar het concrete zaken of gebeurtenissen betreft. Niet geheel verrassend ontwikkelen zich hier ook de rekenkundige vermogens. De eerdergenoemde behoudsbegrippen worden nu beter gevat. Abstract denken is echter nog te hoog gegrepen. (Gezien de leeftijdsgrens van twaalf, die in praktijk uiteraard per individu verschilt, kunnen ook jonge middelbareschooll leerlingen zich nog aan het eind van deze fase bevinden!)

Het vierde en laatste stadium is het *formeel-operationele stadium*, dat vanaf het twaalfde levensjaar verwacht kan worden. Hier leren kinderen omgaan met abstracte begrippen. Ze leren ook denken in hypothesen, die vervolgens systematisch getoetst kunnen worden.

Hoewel er kritiek is gekomen op zowel (de vooronderstellingen van) Piagets denkwijze als de concrete invulling van zijn stadia, heeft zijn theorievorming grote invloed gehad. Voor docenten is het belangrijk om zich van het grondidee van Piaget rekenschap te geven, dat niet alleen bepaalde kennis, maar ook bepaalde manieren van vatten en begrijpen zich bij kinderen en jongeren moeten ontwikkelen, en niet op elke leeftijd (in dezelfde mate) aanwezig zijn.¹

Ontwikkeling in de adolescentie

Uiteraard is de ontwikkeling van jonge mensen na een jaar of twaalf nog niet afgelopen. Integendeel: de adolescentie is een tijd van grote veranderingen in allerlei functionele domeinen. Vanuit neurobiologisch perspectief worden die veranderingen wel in drie stadia gezien, die aangeduid worden met vroege, midden- en late adolescentie (Pratt, 2006, p. 28-34). We lopen de drie hier langs, waarbij we op die domeinen ingaan die in het kader van dit hoofdstuk relevant zijn.

In de vroege adolescentie, die met het begin van de pubertijd aanvangt en typisch een aantal jaar duurt, beginnen allerlei veranderingen die deze tijd behoorlijk verwarrend kunnen maken. Kinderen dan wel jongeren in deze fase kunnen in

¹ Laura Taylor bekritiseert bijvoorbeeld het idee van stadia bij Piaget, maar komt toch tot dezelfde conclusie als Piaget wat betreft 'wetenschappelijk redeneren': dat komt pas laat in de ontwikkeling (of niet echt) tot stand, simpelweg omdat kinderen het in het dagelijks leven weinig nodig hebben (Taylor, 2004, p. 76-79).

bepaalde zaken inderdaad nog kinderlijk zijn terwijl ze op andere gebieden hun leeftijdsgenoten vooruit zijn (Pratt, 2006, pp. 28, 30) – iets dat zich soms lastig met het klassensysteem van school kan verhouden.

Op cognitief gebied speelt hier een verdergaande overgang van concreet denken naar complexere denkvormen. Adolescenten leren inductief en deductief redeneren. Bovendien ontwikkelt zich een (soms sterk) rechtvaardigheidsgevoel en idee van moraal en ontstaat meer altruïsme, hetgeen uiteraard ook implicaties heeft voor de relaties met anderen. Wat nog lastig is, is 'vooruitdenken' en rekening houden met de (indirecte) consequenties van (niet) handelen (Pratt, 2006, p. 31).

In deze fase zijn jongeren zich ook erg bewust van (en zijn ze vaak onzeker over) hoe ze overkomen op anderen, nog eens versterkt door de lichamelijke veranderingen die ze ondergaan. Er kan spanning ontstaan tussen de van buitenaf aangereikte waardensystemen van verschillende groepen (familie, vrienden). Dit maakt van de vroege adolescentie een ontvankelijke maar ook kwetsbare tijd die ook op emotioneel gebied veel kan vragen. De jongere heeft behoefte aan het aanreiken van strategieën van probleemoplossing en manieren van denken die hem of haar helpen daarmee om te gaan (Pratt, 2006, pp. 31-32).

De middenadolescentie kan ruwweg op het veertiende tot zeventiende levensjaar geplaatst worden. In deze fase, geholpen door de ontwikkeling in taal die ook doorgaat, leren adolescenten meer overkoepelende levensvisies te ontwikkelen of begrijpen – uiteraard geen geringe ontwikkeling vanuit het perspectief van het vak G/L! Verder begrijpen adolescenten in deze fase beter de consequenties van hun handelen. Ze kunnen hun verbeelding gebruiken om over hun toekomst na te denken en hun redeneervaardigheden worden sterker. Ook ontwikkelen ze hun eigen autonomie en spreekt autoriteit van anderen niet meer vanzelf (Pratt, 2006, p. 32). Op psychosociaal gebied biedt deze fase over het algemeen wat rustiger vaarwater dan de vorige. Anderzijds zorgt gebrek aan levenservaring ook voor een gebrek aan relativiseringsvermogen en copingstrategieën, waardoor het ervaren van stress of angst of het tegenkomen van moeilijke situaties jongeren kan overspoelen. Ook de ontwikkeling van de seksualiteit en eventueel de ontdekking van de eigen seksuele oriëntatie kunnen voor turbulentie zorgen, zeker in combinatie met de nog altijd aanwezige nood aan bevestiging en waardering van *peers*. Daar komt nog bij dat het gevoelsleven in deze periode nog altijd intens is (Pratt, 2006, pp. 32-33).

Als typische leeftijd voor de late adolescentie wordt wel zeventien tot eenentwintig gegeven. Dit is de fase waar leerlingen zich dus misschien aan het eind van hun

middelbareschooltijd bevinden; anders zullen ze er waarschijnlijk naar op weg zijn. Het is een tijd van belangrijke beslissingen. Het nemen van zulke beslissingen is juist ook iets dat in deze tijd geleerd wordt, waarbij ook de cognitieve ontwikkeling een rol speelt. Abstract denken en ook de persoonlijke normen en waarden zijn of komen in deze tijd in een stadium van eerste volgroeiheid. Gefundeerd over de toekomst denken behoort tot de capaciteiten van de adolescent in dit stadium (Pratt, 2006, p. 34). Bij dit stadium hoort ook het afstand nemen van thuis, hetzij letterlijk door te verhuizen, hetzij meer innerlijk. Adolescenten in deze fase hebben hun eigen identiteit ontwikkeld en voelen zich minder afhankelijk van de bevestiging of afkeuring van anderen. Relaties, met inbegrip van romantische, worden volwassener, duurzamer en minder zelfgericht (Pratt, 2006, p. 34). Voor het vak G/L is wat betreft dit stadium wellicht vooral het verbinden van identiteitsontwikkeling en (komende) levensbeslissingen met vormen van levensbeschouwelijke dan wel religieuze reflectie interessant. Daarbij is het belangrijk ruimte te bieden aan de eigen identiteit van de leerlingen en hun zelfstandigheid te respecteren, en tegelijk de hulpmiddelen voor de reflecties en het denkproces aan te reiken die deze jonge mensen – al zullen ze het misschien niet altijd toegeven – nog best nodig hebben en waarderen.

Religieuze ontwikkeling

Het mag geen verrassing heten dat de ontwikkeling van leerlingen ook zijn neerslag heeft op de religieuze en levensbeschouwelijke dimensie van hun persoon. Er kan dus ook gesproken worden over de *religieuze* ontwikkelingsgang van leerlingen. Ondanks noodzakelijke verschillen op het niveau van concrete denkbeelden wegens de diversiteit aan achtergronden en leefwerelden van leerlingen, zijn er in de ontwikkelingspsychologie pogingen gedaan deze religieuze ontwikkeling in een algemeen kader te plaatsen. Het is instructief hier een zo'n model, dat van James Fowler, nader te beschouwen. Fowler borduurt voort op het werk van Jean Piaget. Net als Piaget concipieert Fowler deze ontwikkeling aan de hand van stadia, hoewel hij er meer onderscheidt dan Piaget. Maar waar Piaget zich richtte op de cognitieve ontwikkeling van kinderen, is Fowler met name geïnteresseerd in de geloofsontwikkeling ("faith development") (Hood, Hill, & Spilka, 2009, pp. 77, 84).

Allereerst moet hierbij opgemerkt worden dat 'geloof' ('faith') door Fowler breder gedacht wordt dan 'religie'; het gaat om de kern van de persoon, de basiservaringen en -narratieven die de bron zijn van vertrouwen (niet noodzakelijkerwijs in eng

'religieuze' zin), duiding en betekenis (Hood, Hill, & Spilka, 2009, p. 83).² Vanuit die brede opvatting van 'geloof' ziet Fowler zeven ontwikkelingsstadia, die overigens lang niet in ieder leven allemaal bereikt worden. We besteden hier vooral aandacht aan die stadia die globaal te verwachten zijn in het leven van scholieren in het voortgezet onderwijs.

Na een voorstadium (soms als eerste stadium benoemd) dat vooral fysiek van aard is en dat met name draait om het ontwikkelen van emotioneel basisvertrouwen (*ongedifferentieerd geloof*), volgt het stadium van *intuïtief-projectief geloof* in de vroege kindertijd. Hier werken verbeelding en waarneming van het geloof van volwassenen samen bij het ontstaan van beelden en gevoelens en begint het kind iets aan te voelen van wat door volwassenen gezien wordt als 'heilig' of taboe. Het kind is zeer ontvankelijk voor de stemmingen en handelingen van volwassenen (Fowler, 1981, pp. 133-134).

Het tweede stadium – en nu betreden we belangrijker terrein – is dat van *mythisch* of *letterlijk geloof*. In dit stadium leert een kind logisch nadenken, waardoor het leert te onderscheiden tussen feit en fantasie. Anderzijds is het nog niet in staat om beeldspraak, symbolen en metaforen goed te begrijpen. Religieuze verhalen en ideeën worden letterlijk genomen – wat tot voor volwassenen bevreemdende, maar ook inspirerende of ontroerende vragen kan leiden! Betekenisgeving en structurering van de ervaring gebeurt vooral door verhalen en nog niet met abstracte concepten; kinderen in deze fase zijn dan ook zeer ontvankelijk voor verhalen. Het leidende morele principe is 'wederkerigheid' (Fowler, 1981, pp. 149-150). Dit tweede stadium doorloopt een kind volgens Fowler typisch als schoolkind. Individuele schommelingen in aanmerking genomen valt te verwachten dat sommige jonge middelbare scholieren zich ook in dit stadium bevinden (in feite kan dit bij volwassenen nog steeds aan de orde zijn). Voor een docent G/L is het uiteraard van groot belang dit te onderkennen waar het aan de orde is, omdat het consequenties heeft voor de manier waarop en de mate waarin leerlingen meekomen in taal die gebruik maakt van religieuze verhalen, beelden en symbolen (Fowler, 1981, pp. 149-150).

Het derde stadium is dat van *synthetisch-conventioneel geloof* en wordt door Fowler in de vroege adolescentie gesitueerd. In dit stadium (waarvan het begin niet geheel toevallig ongeveer samenvalt met het laatste cognitieve stadium volgens Piaget) leert

² Voor meer over Fowlers geloofsbegrip kan de lezer terecht bij Fowlers eigen werk (bijvoorbeeld Fowler, 1981) of bij Pulikan (1995).

een jongere gebruik maken van abstracte ideeën en reflecteren op de eigen ervaring. De jongere wordt ook gevoeliger voor noden, ideeën en perspectieven van anderen en bouwt langzaam een eigen wereldbeeld met bijbehorende waarden op, als synthese van ervaringen uit de verschillende ‘werelden’ (familie, vriendengroep, school) waar de jongere deel van uitmaakt. Externe autoriteit, van personen in traditionele autoriteitsposities of van belangrijke referentiegroepen, speelt een belangrijke rol (iets dat als docent goed is om in het achterhoofd te houden). Veel volwassenen blijven volgens Fowler ook in dit stadium leven (Fowler, 1981, pp. 172-173).

Het vierde stadium, dat van *individueel-reflexief geloof*, draait vooral om het ‘eigen maken’ van de gehouden waarden en ideeën, die kritisch onderzocht en beoordeeld worden. De jongere of jongvolwassene gaat keuzes maken in zijn of haar geloof en commitments, en vaart daarvoor niet meer alleen op externe autoriteit. Ideeën van anderen worden getoetst en eigen keuzes worden gemaakt op basis van de eigen waarden en autonomie. Fowler noemt dit het ontstaan van een “executief ego” (Fowler, 1981, p. 179). Typisch wordt deze fase ingeleid door een breukmoment of crisis (bijvoorbeeld gaan studeren of op zichzelf gaan wonen) die dwingt de eigen positie opnieuw te definiëren. Fowler situeert dit stadium in de late adolescentie of jongvolwassenheid. Het is echter, zoals al aangeduid, goed mogelijk dat dit stadium pas later of helemaal niet bereikt wordt (Fowler, 1981, p. 182).

Als docent is het misschien mogelijk een enkeling in de (hogere) klas te vinden die ‘gelovig vroegvolwassen’ is; het is dan de uitdaging te zorgen dat deze door zijn kritische en autonome mentaliteit de klas niet gaat overheersen, of zich juist in verveling terugtrekt. Over het algemeen zullen leerlingen zich echter niet in dit stadium bevinden. De docent kan hoogstens leerlingen helpen zich richting dit stadium te ontwikkelen, of ze erop voorbereiden.

Fowler onderscheidt nog twee stadia, die voor leerlingen echter doorgaans niet aan de orde zullen zijn (maar mogelijk wel voor de docent!). In de tweede levenshelft situeert Fowler het *conjunctief geloof*. Meestal bereikt via een overgangsfase van existentiële onrust, behelst dit stadium een omarming van onduidelijkheden, tegenstellingen, verschillende perspectieven en complexiteit en integratie daarvan in de eigen levenshouding, die ook nadrukkelijk op de (noden van de) ander gericht wordt (Fowler, 1981, pp. 197-198). Dat laatste zet zich ook door in het laatste stadium van *universaliserend geloof*, dat slechts weinigen bereiken en waarin het verlangen naar inclusieve rechtvaardigheid en gemeenschap het innerlijk definitief wint

van eigenbelang, veiligheid en comfort. Van hieruit zet men zich vol overgave en zelfopoffering in om anderen bevrijding te bieden en de wereld rechtvaardiger voor allen te maken. Bij dit stadium, dat door Fowler ook theologisch ingekleurd en als normatief referentiepunt van de hele geloofsontwikkeling geduid wordt, denkt hij aan mensen als Mahatma Gandhi of Moeder Teresa (Fowler, 1981, pp. 199-211).

Fowlers theorie van ontwikkelingsstadia is niet zonder kritiek gebleven. Voor een deel sluit die kritiek aan bij de algemene kritiek op het paradigma van ‘stadia’ in de ontwikkeling, die in werkelijkheid volgens sommigen veel meer geleidelijk verloopt. Het idee van progressie kent ook het risico ‘kinderlijke’ denkwijzen te onderwaarden. In het onderzoek naar religieuze denkbeelden om de stadiatheorie te ondersteunen speelt bovendien altijd socialisatie een (mogelijk verstorende) rol; kinderen kunnen zich bijvoorbeeld door verwachtingen van volwassenen laten leiden in hun uitspraken, volwassenen door theologische ideaalbeelden. Anderen wijzen op bepaalde theologische vooronderstellingen die aan Fowlers schema ten grondslag zouden liggen (Hood, Hill, & Spilka, 2009, pp. 83-85; 89). Toch kunnen de stadia van Fowler, die zelf overigens altijd aan zijn theorie heeft vastgehouden, ons gevoelig maken voor het feit dat een kindergeloof niet hetzelfde is als dat van een (jong)volwassene, dat er van veranderingen sprake is en dat bovendien iedereen die veranderingen op zijn eigen manier en tempo doorloopt – al zijn er tegelijk ook min of meer vaste fases en ontwikkelingslijnen te herkennen. Dit is niet zonder relevantie voor hoe het vak G/L gegeven kan worden.

Implicaties voor het vak Godsdienst/Levensbeschouwing

Wat betekent dit alles voor het geven van het vak G/L? Ten eerste een wellicht voor de hand liggende, maar toch belangrijke conclusie, die al meermaals zijdelings aan de orde kwam: het is belangrijk de lesinhoud af te stemmen op de groep. De docent moet geen ‘universaliserend geloof’ of al te grote autonomie verwachten waarin de groep niet mee zal kunnen komen, noch de lessen afstemmen op ‘primal faith’, met verveling tot gevolg. Niet alleen de (cognitieve) lesinhoud, ook de gekozen vormen van leren en doceren dienen aan te sluiten bij de groep. Er zijn allerlei leerstrategieën die ingezet kunnen worden en die leerlingen afhankelijk van hun persoonlijke ontwikkeling meer of minder kunnen stimuleren. In het vervolg van dit boek wordt uitgebreid aan les- en leermethodes aandacht besteed. Het is ook belangrijk oog te hebben voor de individuele leerling in zijn of haar ontwikkeling. Als die erg uit de pas loopt (voor- of achterop!) met die van de rest van de groep, is het wellicht zinvol te zoeken naar een manier waarop de betreffende leerling op zijn eigen niveau toch

kan aansluiten bij wat er in de les gebeurt. Differentiëren kan nodig zijn om het vak relevant (en interessant) te laten zijn voor elke leerling.

Het is tot slot ook van belang in het oog te houden dat religieuze ontwikkeling geen puur individueel gebeuren is; leerlingen zijn altijd ingebed in hun leefwereld en sociale achtergrond, en die zijn in de laatste eeuw in toenemende mate divers geworden. In concreto kan de religieuze en/of levensbeschouwelijke ontwikkeling daarom van leerling tot leerling ook 'inhoudelijk' zeer verschillen. Om dat duidelijk te maken, is het zinvol eens in te zoomen op de (verschillen in) waarden- en religiebeleving van Nederlandse jongeren vandaag de dag.

Waarden van scholieren

In 1997 hebben Jacques Maas, Hans Georg Ziebertz en Monique van Dijk-Groeneboer van de Katholieke Theologische Universiteit Utrecht (tegenwoordig: Tilburg School of Catholic Theology, TST) een vragenlijst onder middelbare scholieren afgenomen, een enquête met vragen naar hun religie en zingeving (Van Dijk c.s., 2001, 2008, 2013, 2019). Dit is iedere vijf jaar gecontinueerd en in 2007 is voor het eerst ook een open vraag toegevoegd. Dit longitudinale onderzoek³ biedt voortdurend diepere inzichten in de leefwereld van jongeren en in de taal die zij gebruiken voor datgene wat voor hen echt van waarde is. Zo wordt duidelijk dat jongeren het belangrijk vinden vrij en onafhankelijk te zijn, en van het leven te genieten, maar zich ook bewust zijn dat er zorg voor het milieu en de samenleving nodig is. Het onderzoek vormt daarmee een rijke aanvulling op ander survey-onderzoek dat in Nederland wordt uitgevoerd. Bijvoorbeeld de onderzoeken 'God in Nederland' (Bernts & Berghuijs, 2016) die de trend van marginalisering van het christendom beschrijven en proberen nieuwe vormen van spiritualiteit en quasi-religieuze rituelen toch enigszins in cijfers uit te drukken. Ook sluit het aan bij het Nijmeegse SOCON project van oorspronkelijk Felling en Schreuder (SOCON, 2005) en inmiddels van Eisinga, Scheepers, Kraaykamp en Thijs (2012), die internationaal nu data hebben verzameld waaruit trends als secularisering en individualisering kunnen worden beschreven en vergeleken. Tevens is het een aanvulling op het grote Europese waardenonderzoek (*European Values Studies*; zie bijvoorbeeld Halman et al., 2008 en Sieben, 2019) dat mede door Tilburgse collega's van Tilburg School of Behavioral Studies (TSB) elke acht jaar wordt uitgevoerd en dat beschrijft hoe in

de post-industriële, kennisgedreven samenlevingen seculiere, bureaucratische en rationele waarden terrein winnen, terwijl in agrarische en industriële samenlevingen de relatief religieuze en traditionele waarden belangrijker worden gevonden. De aanvulling van het in dit hoofdstuk besproken onderzoek onder jongeren bestaat er vooral uit dat het hier gaat om onderzoek onder middelbare scholieren, en dus om mensen ónder de 18, die in de andere onderzoeken meestal niet meedoen. Juist identiteitsvorming en het ontwikkelen van waarden is op deze leeftijd zo belangrijk, en derhalve extra interessant voor een handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie.

In 2017/18 is voor de vijfde keer deze enquête afgenomen onder meer dan 2000 scholieren. Twintig jaar dezelfde vragen stellen maakt trendanalyse mogelijk. Steeds minder jongeren noemen zichzelf religieus of rekenen zich lid van een religie of levensbeschouwing en steeds meer jongeren vinden dat je om gelovig te zijn geen lid hoeft te zijn van een religieuze organisatie, of een dienst hoeft te bezoeken (Van Dijk en Herpen 2019). Voor het eerst is de enquête nu ook vertaald in het Duits, Engels, Slowaaks, Tsjechisch en Pools en wordt ze in die landen afgenomen onder middelbare scholieren. Daardoor kunnen ook internationaal vergelijkende analyses worden gedaan, waarin de Nederlandse jeugd wordt vergeleken met die uit andere West-Europese landen. Vragen die hopelijk beantwoord gaan worden zijn: zijn er parallellen te trekken met het grote Shell *Jugendstudie*-project in Duitsland (Albert, Hurrelman, & Quenzel, 2015)? In dat project is in 2015 een landelijke steekproef gehouden onder 12- tot 15-jarigen, en zijn gegevens verzameld over hun levenssituatie, hun oriëntering en hun kerkelijke betrokkenheid. In deze studie blijken bijvoorbeeld vrienden een belangrijk *Leitmotiv*, en vindt de grote meerderheid het erkennen en respecteren van de diversiteit van mensen belangrijk. Dit vertoont overeenkomsten met de Nederlandse jeugd.

Een andere vraag is: hoe liggen religie en zingeving in Oost-Europa? En: welke data gaat het onderzoek onder Amerikaanse en Australische jongeren naar voren brengen? Zo blijken in de eerste indrukken Tsjechische en Australische jongeren veel te lijken op Nederlandse jongeren qua waarden en zingeving. Het zijn qua secularisatie en diversiteit vergelijkbare landen en dat is terug te zien in de waarden die belangrijk worden gevonden. Dit is duidelijk anders wanneer vergelijkingen worden gemaakt met bijvoorbeeld het katholieke Slowakije en Polen. In een pilot zijn de gegevens

³ Voor meer over het belang van longitudinaal onderzoek in Religieuze Educatie, zie Van Dijk-Groeneboer (2017).

van 160 scholieren uit Slowakije en 160 uit Nederland naast elkaar gelegd.⁴ Zo komt in beeld hoe verschillend jongeren in deze landen in het leven staan. Waar ‘vrij en onafhankelijk zijn’ hoog scoort in Nederland, blijkt in Slowakije en Tsjechië juist ‘meewerken aan een rechtvaardige samenleving’ hoog te scoren. Ook de kerkbezoekcijfers van katholieke scholieren verschillen enorm tussen deze twee landen. Hieruit blijkt dat onder andere de historische ontwikkeling van de landen en de culturele en religieuze wortels nog steeds invloed hebben op het waardensysteem, ook van jongeren. En het kan helpen ‘ons Nederlanders’ te doen beseffen dat niet de hele wereld, en zelfs niet heel Europa, zo denkt en voelt als ‘wij’; hopelijk met als resultaat dat onze positie in de wereld kritischer wordt bekeken. Dat helpt ook om met een opener vizier naar anderen te kijken. Dit is pas een eerste indruk van resultaten, maar toekomstig onderzoek zal hierin meer inzicht bieden. De gehouden focusgroepinterviews in beide landen, waarin ook de taal van jongeren naar voren komt, zullen aanvullende inzichten bieden, ook ten behoeve van toekomstig kwantitatief onderzoek. Dergelijk internationaal vergelijkend onderzoek biedt ook extra informatie voor het vak Levensbeschouwing, omdat ook in de schoolklas tegenwoordig een brede diversiteit van nationaliteiten en religieuze en culturele achtergrond zit.

Tot zover even het internationale perspectief. Wanneer we ons in dit hoofdstuk beperken tot de Nederlandse scholieren waaraan het vak Levensbeschouwing gegeven zal gaan worden, zijn er interessante zaken te noemen die uit het onderzoek van 2017/18 komen.

Jongeren en religie

Na twintig jaar survey-onderzoeken is een typologie van jongeren ontworpen (zie bijvoorbeeld Van Dijk-Groeneboer, 2010 en Van Dijk-Groeneboer, 2015) die ondertussen ook in meerdere landen wordt gebruikt. Het maakt duidelijk dat er diversiteit onder jongeren is, dat er typen jongeren te onderscheiden zijn. De jongeren zijn daarbij ingedeeld naar de mate van betrokkenheid bij een religieus instituut en de mate waarin zij religie een plek geven in de ontwikkeling van hun identiteit. Voor de typering zijn begrippen uit de muziek gebruikt, een belangrijk onderdeel in de leefwereld van jongeren. Daarbij is gekozen voor Italiaanse termen uit de klassieke muziek (Willemze, 1990) (wat overigens vooral iets zegt over de eigen passie van de

onderzoeker). Deze termen zijn menig lezer vermoedelijk meer vertrouwd dan die van de hedendaagse muziek van jongeren. Daarmee wordt ook de taalkloof meteen zichtbaar tussen jongeren enerzijds en onderzoekers en docenten anderzijds.

Fortissimo's scoren op beide dimensies hoog, traditionele, orthodoxe jongeren die zich sterk verbonden voelen aan een kerk of moskee, de traditionele waarden van de religie overnemen en daaraan hun identiteit ontlelen. Dit betreft een heel kleine en vermoedelijk nog verder slinkende groep onder de jongeren; een tiende tot maximaal een vijfde deel. *Tranquillo's* zijn jongeren die niets met religie hebben, er niets van af weten of er soms zelfs fel tegen zijn, en er ook niet bij betrokken zijn of mee bezig zijn. Dit is veruit de grootste groep, zo'n veertig procent. Let wel, er is niet gekozen voor *Silentio's*, omdat we optimistisch zijn over de ruimte die er bij hen is voor religie als er op een goede manier mee wordt omgegaan. Dan worden *Legato's* onderscheiden; jongeren die nog vaag een verbinding hebben met een religieus instituut, bijvoorbeeld via opa en oma. Het zijn jongeren die wel een huwelijk of uitvaart in een kerk willen maar er zondags niet naar toe gaan, of die meedoen met de Ramadan maar verder nauwelijks in een moskee komen. Jongeren, kortom, die er van huis uit nog ‘iets mee hebben’ maar er niet actief in hun identiteitsvorming ruimte aan geven. Ze laten religie geen rol spelen bij hun keuzes in het leven. Het gaat hier om ongeveer een kwart van de jongeren. De vierde groep worden *Spirituoso's* genoemd; jongeren die voor zichzelf gepassioneerd een religie samenstellen. Ze combineren delen uit verschillende religies moeiteloos met elkaar, zoeken antwoorden op internet of bij vrienden en zijn niet betrokken bij één religieuze instelling. Ze zijn wel actief met religie in brede zin bezig en maken bewuste keuzes in het leven, gebaseerd op kernwaarden. Ook dit is ongeveer een kwart van de jongeren.

Het is zinvol deze typen jongeren te kunnen onderscheiden, bijvoorbeeld in de schoolklas, en daarop het vak Levensbeschouwing in te richten. Er is namelijk geen uniforme mono-religieuze groep in de klas waaraan je godsdienstonderwijs kunt geven; er is een pluriforme klas met verschillende traditionele achtergronden, met diverse ervaringen, opvattingen en verwachtingen ten aanzien van religie en met een eigentijdse taal om over waarden te spreken. Uit het meest recente onderzoek blijkt dat leerlingen zichzelf steeds minder tot een bepaalde religie rekenen. Leerlingen lezen nauwelijks in de Bijbel of Koran, gaan niet vaak naar een kerk of moskee en bidden niet vaak, met uitzondering van gereformeerde, reformatorische en moslimjongeren. Het hebben van een geloof en het gaan naar een kerk of het horen

⁴ Monique van Dijk-Groeneboer Tilburg School of Catholic Theology en Jozef Zuffa Universiteit Trnava; work in progress.

bij een religie zijn begrippen die steeds meer los van elkaar komen te staan in de ogen van de leerlingen (Van Dijk-Groeneboer & Van Herpen-de Regt, 2019).

Wanneer de leerlingen een lijst met waarden wordt voorgelegd springt er een aantal uit die door de meesten als belangrijk of heel belangrijk worden gezien: vrij en onafhankelijk zijn, blij zijn met jezelf, van het leven genieten, een gelukkige relatie hebben en een goed mens zijn. De waarden in de lijst die het minst vaak als belangrijk of heel belangrijk worden gescoord zijn gerelateerd aan geloof: geloof hebben, vertrouwen in God hebben en een leven begeleid door God hebben. Dat betekent dat een gesprek over kernwaarden en drijfveren bij leerlingen niet begint bij een gesprek over geloof of God.

Wanneer we hen mogelijkheden voorleggen van personen door wie zij zich geïnspireerd voelen, noemen de meesten iemand in de eigen omgeving met daarbij ouders en andere familieleden, en ook vrienden worden veel genoemd. Ook filmsterren, popsterren en muzikanten worden vaak aangedragen, evenals sportmannen en vrouwen. In mindere mate worden ook wereldleiders genoemd en mensen met idealen, waarbij de naam van Nelson Mandela het vaakst omhoogkwam.

De uitdaging bij het zoeken naar kernwaarden bij jongeren, naar hun diepste drijfveren, is om ze op het spoor te komen via hun eigen leefwereld: via muziek, sport, games, enzovoorts. Welke waarden zijn in die leefwereld echt belangrijk? Op basis van die vraag kun je ook weer verder doorvragen en in dialoog gaan: waar zijn die waarden op gestoeld, in geworteld? Welke levensbeschouwelijke, religieuze en filosofische bronnen kunnen daarbij een voedingsbodem vormen, en hoe dan? Hier ligt een mooie taak voor docenten Levensbeschouwing. De analyse van het kwalitatieve materiaal van het onderzoek blijft intussen in volle gang, en zal hopelijk bijdragen aan het ontwikkelen van extra taal om deze gesprekken te kunnen voeren aansluitend bij de waarden van de leerlingen.

Literatuur en bronnen

- Albert, M., Hurrelmann, K., & Quenzel, G. (2015). *Jugend 2015: 17. Shell Jugendstudie*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch.
- Bernts, A. P. J., & Berghuijs, J. (2016). *God in Nederland*. Utrecht: Ten Have.
- Eisinga, R., Scheepers, P., Kraaykamp, K. & Thijs, P. (2012). *Religion in Dutch Society: Documentation of a national survey on religious and secular attitudes and behavior in 2011-2012*. Amsterdam: Pallas.
- Fowler, J. W. (1981). *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the*

- Quest for Meaning*. San Francisco: Harper & Row.
- Halman, L., Inglehart, R., Díez-Medrano, J., Luijckx, R., Moreno, A., & Basáñez, M. (2008) *Changing Values and Beliefs in 85 Countries: Trends from the Values Surveys from 1981 to 2004*. Leiden: Brill.
- Hood, R. W., Hill, P. C., & Spilka, B. (2009). *The Psychology of Religion: An Empirical Approach* (4e druk). New York: Guilford.
- Pratt, H. D. (2006). Adolescentie. In N. J. Salkind (Red.), *Encyclopedia of Human Development* (pp. 29-35). Thousand Oaks: SAGE.
- Pulikan, J. K. (1995). *A Study on James William Fowler's Concept of Faith Development and the Stages of Faith* (Proefschrift). Università Pontificia Salesiana, Rome.
- Sieben, (2019) Waarden identiteit en levensbeschouwing, trends in Nederland 1981-2017. *Wat W.I.L. jij? Themanummer. Religie en Samenleving*, 14(2), 102-123.
- SOCON (2005). *Datasets 1979-2005*. Den Haag: Dans.
- Taylor, L. (2004) *Introducing cognitive development*. Hove: Psychology Press.
- Van Dijk-Groeneboer, M. C. H. & Maas, J.J.C. (2001). *Op zoektocht: Levenslang!* – Katholieke Theologische Universiteit te Utrecht.
- Van Dijk-Groeneboer, M. C. H. & Maas, J.J.C. (2005). *Geloof? ff checke! Onderzoek naar jongeren en zingeving* - KTU/Utrecht 54 pp
- Van Dijk-Groeneboer, M. C. H., Maas, J.J.C. & Van den Bosch, H. (2008). *Godsdienst? Lekker belangrijk! Onderzoek naar jongeren en zingeving* – FKT (UvT)/Utrecht 32 pp
- Van Dijk-Groeneboer, M. C. H. (Red). (2010). *Handboek Jongeren en Religie*. Almere: Parthenon.
- Van Dijk, M.C.H. & Maas, J. J. C. (2010). Het religieuze landschap van middelbare scholieren. In: Van Dijk, M. C. H. (Ed.) *Handboek Jongeren en Religie* (Utrechtse Studies, 14) (pp. 107-120). Almere: Parthenon.
- Van Dijk, M.C.H. & Brijan, B. (2013). *Kerk uit zicht? Jongeren inspireren!* Faculteit Katholieke Theologie UvT Tilburg.
- Van Dijk-Groeneboer, M. C. H. (2015). Youth ministry: About youth? *Journal of Youth and Theology*, 14(1), 25-44.
- Van Dijk-Groeneboer, M. C. H. (2017). Longitudinal Research in Religious Education. In A. Kuusisto & L. Gearon (Eds.), *Values learning trajectories* (pp. 131-142). Münster: Waxmann.
- Van Dijk-Groeneboer, M. C. H. & Van Herpen-de Regt, B. (2019). Jongeren en hun waarden. *Wat W.I.L. jij? Themanummer. Religie en Samenleving*, 14(2), 144-173
- Willemze, T. (1990). *Algemene muziekleer* (11e druk). Utrecht: Spectrum.