

MAART 2019

DIVERSITEIT IN EENHEID

EEN ONDERZOEK NAAR MOGELIJKHEDEN
VOOR INTERRELIGIEUS LEREN IN
MONORELIGIEUZE CONTEXT

MATTHIAS VAN DER MEER

AFSTUDEERONDERZOEK OPLEIDING DOCENT
GODSDIENST/LEVENSBSCHOUWING

VOORWOORD

Na een middelbare school periode waarin ik een zeer ongedisciplineerde en ongeïnspireerde leerling was, na twee keer een ‘verkeerde’ studie te hebben gekozen, na ruim vier en een half jaar ontdekken dat studeren, hoe ironisch ook, slecht te combineren valt met het studentenleven, ligt hier het bewijs voor u dat ik, Matthias van der Meer, gedisciplineerd kan werken, kan plannen, kan schrijven en kan studeren. Althans, dat is aan u als lezer om te beoordelen.

In de afgelopen maanden is dit mijn kindje geworden. Van begin tot eind en van de eloquente zinsconstructies tot aan de laatste APA-referentie ben ik er trots op. U kunt zich voorstellen hoe lastig het was toen ik er in de eindfase achter kwam dat ik zo’n 50 pagina’s en 20.000 woorden over het maximum zat. “Het hoort allemaal bij het afstuderen” Is wat iedereen om me heen zei, en wat ik waarschijnlijk over een poos ook op wijze toon aan afstudeerders zal verkondigen.

Diversiteit in eenheid. Een titel die wellicht vragen doet oproepen. Hoe kan er in eenheid diversiteit ontstaan? In theorie kan dat ook niet, dat is namelijk wat eenheid kenmerkt. In de afgelopen maanden ben ik er door gesprekken met docenten, analyseren van enquêteresultaten en veel nadenken achter gekomen dat eenheid niet bestaat. Tenminste, niet als het gaat om klassen op middelbare scholen. Hoe homogeen de groep ook lijkt en hoe goed er door de school gefilterd wordt op kerkelijke achtergronden, in het onderwijs hebben we altijd te maken met leerlingen die zich aan het ontwikkelen zijn. Ze zijn zich aan het ontwikkelen tot prachtige mensen die elk op hun eigen unieke manier de samenleving, en hopelijk ook God, gaan dienen. In die verzameling unieke pubers valt geen eenheid te ontdekken. In die groep leerlingen, die allemaal uit dezelfde kerk komen, is diversiteit. Deze diversiteit ontstaat door onderlinge ontmoetingen. De leerlingen ontdekken wie ze zijn, wie ze willen zijn en waar ze trots op zijn. Diversiteit door eenheid, waarbij eenheid een desillusie is en diversiteit een mogelijkheid. Een mogelijkheid waartoe? Dat leest u in dit verslag.

Als laatste element van dit informele onderdeel wil ik de mensen bedanken die mij ontzettend hebben geholpen in het realiseren van deze afsluiting van mijn opleiding tot docent godsdienst. Allereerst Hanneke, mijn afstudeerbegeleider. Daarnaast ook alle mensen die met mij wilden sparren over het onderwerp. Als laatste gaat mijn dank uit naar Linde, die tijdens het afstuderen mijn vrouw is geworden. Bedankt voor je geduld, liefde en support.

Veel leesplezier gewenst,

Matthias van der Meer

INHOUDSOPGAVE

Voorwoord.....	1
Inleiding & aanleiding	4
Probleemstelling & doelstelling	5
Vraagstelling	5
1 Theoretisch kader en definitiebepaling.....	6
1.1 Interreligieus leren	6
1.2 Randvoorwaarden van interreligieus leren	7
1.3 De levensbeschouwelijke ontwikkeling van de leerling.....	8
1.4 Definitiebepaling	8
2 Methodologie praktijkonderzoek.....	10
2.1 De onderzoeksvragen.....	10
2.2 Onderzoeksinstrument voor docenten	12
2.3 Onderzoeksinstrument voor leerlingen.....	12
2.4 Beoordeling onderzoeksdata	13
2.5 De respondenten	13
3 Onderzoeksresultaten.....	15
3.1 Past het doel van interreligieus leren bij het doel en de identiteit van het reformatorische en vrijgemaakte onderwijs?	15
3.2 Staan docenten open voor het interreligieuze leermodel?.....	17
3.3 (In welke mate) is er religieuze diversiteit in de klas aanwezig en zijn leerlingen zich hiervan bewust?.....	17
3.4 Zien leerlingen zelf in dat ze het meeste leren van een andere religie door gesprek met iemand van die religie?	20
3.5 Is er veiligheid om anders te zijn en een andere mening te verkondigen?	21
3.6 Is er interesse in en respect richting het geloofsleven van klasgenoten en andersgelovigen?	23
3.7 Is er sociale zekerheid onder leerlingen om een dialoog over het geloof aan te gaan?.....	25
3.8 Persoonlijkheidsontwikkeling.....	27
4 Conclusies	29
4.1 Beantwoording van de onderzoeksvragen	29
4.2 Overige conclusies.....	31
4.3 Beantwoording van de hoofdvraag	31
5 Discussie.....	32
5.1 Het effect van de religieuze dialoog.....	32
5.2 Volledige perspectiefwisseling en de christelijke identiteit.....	32
5.3 Onderzoekstechnische discussiepunten	32

6 Aanbevelingen.....	34
6.1 Van mono- naar het intrareligieuze leermodel	34
6.2 Maak gebruik van de diversiteit	35
6.3 Vervolgonderzoeken	35
7 Samenvatting	37
Geraadpleegde bronnen.....	38
Nederlandse literatuur	38
Engelstalige literatuur	39
Online artikelen en overige bronnen	39

INLEIDING & AANLEIDING

De hele klas bestond uit leerlingen uit een gereformeerde kerk, behalve één meisje. Dit meisje kwam uit een evangelische kerk. Wat dat betekende en inhield wist ik toentertijd nog niet. In de vierde klas van het vwo kwam het gesprek tijdens de godsdienstles op de evangelische stromingen binnen het christendom. Er werd niet negatief over deze kerken gepraat, maar de docent was er ook zeker niet positief over. Hier was dat enige evangelische meisje bij. Zij durfde vragen te stellen. Vragen over onderwerpen waar ik nog nooit over had nagedacht. Ik wist dat zij, samen met haar ouders, bij de directeur van de school op gesprek moest komen voordat ze op de school werd toegelaten. Ik vond er allemaal niet zo veel van, maar het is me wel goed bijgebleven.

Twee jaar later, met mijn diploma in m'n hand, kon ik gaan studeren. Ik koos er samen met een vriend voor om tijdens mijn studententijd te investeren in een studentenvereniging. Een christelijke studentenvereniging welteverstaan. We sloten ons aan bij Navigators Studentenvereniging Enschede. Al gauw ontdekte ik dat deze mooie groep mensen zo ongeveer alle denominaties in Nederland vertegenwoordigden. Ik zou het geen schok willen noemen, maar ik heb me ontzettend verbaasd over alle verschillende opvattingen, overtuigingen en meningen die toch samen onder de noemer christendom geschaard konden worden. In deze studententijd heb ik langzaam mogen ontdekken dat mensen heel anders kunnen denken en dat dat absoluut prima is. Ik heb er veel van geleerd. Eerst alleen binnen het christendom, daarna af en toe ook in de omgang met niet- of andersgelovigen die ik sporadisch sprak.

Het is ondertussen nog zes jaar later. Ik sta aan het eind van mijn studie voor docent godsdienst/levensbeschouwing. In de ruime vier jaar dat ik me heb ingezet om docent te worden, heb ik ontdekt dat de godsdienstlessen die ik heb gehad, redelijk uniek zijn. In Nederland zijn ondertussen nog maar een handvol scholen die exclusief leerlingen met een bepaalde religie of stroming toelaat. Daarbij wordt op een heel groot aantal scholen in Nederland niet eens godsdienst gegeven, maar levensbeschouwing. De diversiteit in het godsdienst/levensbeschouwing onderwijs is bijzonder groot. In een onderzoek van Verus (Betram-Troost, Onderzoek Godsdienst-Levensbeschouwing, 2017) naar het vak GL is de vraag gesteld welke methode verschillende scholen gebruiken. Het antwoord daarop illustreert de enorme diversiteit die er is binnen het vak GL. Met 32,5 % in de onderbouw en 34 % in de bovenbouw staat een 'eigen methode' bovenaan de lijst met verschillende veelgebruikte methodes. Al het bovenstaande vroeg van mij als student-docent GL om een plaatsbepaling. Wat voor docent wil ik zijn binnen dit brede spectrum? Het antwoord daarop heb ik gevonden toen in mijn studie het begrip *interreligieus leren* langskwam. Het is een leermodel waarvan Roebben als doel geeft:

'Leerlingen leren een open houding ontwikkelen die helpt om (de mening van) de ander te leren waarden terwijl hun eigen levensbeschouwelijke identiteit steeds duidelijker wordt.' (Roebben, Inclusieve godsdienstpedagogiek, 2015)

Beide elementen in dit doel van interreligieus leren heb ik gemist in mijn eigen godsdienstlessen. Ik was graag in die periode al in aanraking gekomen met mensen die anders denken, en van levensbeschouwelijke vorming is helemaal niets terecht gekomen. De lesstof bood daar de ruimte niet voor. Het ging voornamelijk over de cognitieve aspecten van het christendom. Ik heb in mijn studie de visie gevormd dat ik als docent leerlingen wil klaarstomen voor de multiculturele en multireligieuze samenleving waar ze in terecht gaan komen. Ik had de mazzel dat ik door mijn studentenvereniging alsnog in een veilige omgeving kon leren omgaan met religieuze diversiteit. Dat hebben niet alle leerlingen. Die komen direct in de plurale samenleving die vanuit een christelijke bubbel een behoorlijke schok met zich mee kan brengen.

Mijn persoonlijke visie op het vak GL kan als volgt worden samengevat: 'Het vak GL dient er onder andere toe leerlingen een bepaalde houding aan te leren waarbij ze open staan voor de ander met alle religieuze en/of levensbeschouwelijke aspecten, terwijl ze tegelijkertijd hun eigen identiteit ontdekken en hier keuzes in leren maken.' Hierin wordt duidelijk dat interreligieus leren hier heel goed bij past als

mogelijk leermodel. In theorie is dus te zeggen dat interreligieus leren goed een plaats kan hebben binnen de GL-les. Er is echter een probleem. De plek waar ik dit model het liefst zou willen inzetten, scholen zoals diegene waar ik zelf op heb gezeten, bestaan alleen maar uit leerlingen met dezelfde religie. Hoe kan daar een model als interreligieus leren worden ingezet? Een model wat in beginsel uitgaat van de aanwezigheid van leerlingen met verschillende religies. Dat probleem is het uitgangspunt van dit onderzoek en wordt hieronder nader toegelicht

PROBLEEMSTELLING & DOELSTELLING

Een school die bijvoorbeeld kiest voor gereformeerd vrijgemaakt godsdienstonderwijs trekt ook die groep gelovigen aan. De klassen op zulke scholen zijn wat dat betreft homogene groepen. De term interreligieus leren doet echter al vermoeden dat er verschillende religies nodig zijn en in homogene groepen zal er niet gemakkelijk en zeker niet vanzelf een interreligieuze dialoog plaatsvinden. Niet alleen het soort groep, maar ook de inhoud van de les kan botsen met interreligieus leren. De cognitieve en christelijke theologische inhoud van de lessen die op zulke scholen worden gegeven sluit naadloos aan bij een ander leermodel, namelijk monoreligieus leren (Roebben, Godsdienstpedagogiek van de hoop, 2007). In dit onderzoek zal de focus liggen op christelijke scholen met homogene groepen en waar het hoofddoel van de godsdienstles gericht is op kennis van de eigen religie.

Voor het interreligieuze leermodel is de aanwezigheid van verschillende religies vereist, maar is dat de reden waarom interreligieus leren niet kan plaatsvinden op christelijke scholen of zijn er meer oorzaken? Staat de christelijke school bijvoorbeeld überhaupt niet open voor een model wat zich focust op de ontmoeting tussen religies? In dit onderzoek wordt beschreven hoe het interreligieuze leermodel zich verhoudt tot de monoreligieuze context en waar deze context mogelijkheden biedt voor interreligieus leren.

VRAAGSTELLING

Op basis van de doelstelling en het theoretische kader is onderstaande hoofdvraag geformuleerd.

Vraagstelling:

Welke mogelijkheden bieden religieus homogene groepen, binnen christelijke scholen waar het hoofddoel van de godsdienstles gericht is op kennis van de eigen religie, voor interreligieus leren?

1 | THEORETISCH KADER EN DEFINITIEBEPALING

Voorafgaand aan het praktijkonderzoek is vanuit de literatuur antwoord gegeven op een aantal vragen die de context vormen van interreligieus leren. In dit hoofdstuk wordt een korte samenvatting gegeven die als vertrek- en uitgangspunt geldt voor de rest van dit onderzoek. Dit hoofdstuk biedt genoeg informatie om het onderzoeksverslag te lezen. Voor verdere uitdieping en bredere achtergrondinformatie is het aanbevolen het volledige literatuuronderzoek in de bijlagen te lezen.

1.1 Interreligieus leren

In de godsdienstpedagogische wetenschap worden drie leermodellen beschreven die elk antwoord geven op de vraag hoe de school of de GL-docent zich verhoudt tot diversiteit in religies en de eigen identiteit. Deze drie modellen zijn in tabel 1 schematisch weergegeven. Elke vorm van levensbeschouwing en godsdienst kan binnen dit schema geplaatst worden. Ofwel volledig binnen één model, of binnen een combinatie van modellen (Roebben, Inclusieve godsdienstpedagogiek, 2015).

Leermodel	Learning in(to) religion	Learning about religion	Learning from religion
Nederlandse benaming	<i>Mono-religieus leren.</i>	<i>Multi-religieus leren.</i>	<i>Inter-religieus leren.</i>
Doel	Jongeren inlijven in een specifieke religieuze traditie.	Jongeren informeren over de verschillende religieuze en levensbeschouwelijke tradities zodat ze zelf een overwogen keuze kunnen maken.	De (mening van de) ander leren waarderen en het ontwikkelen van een eigen levensbeschouwelijke identiteit.
Verhouding tot eigen en andermans identiteit	Mezelf (her)kennen en (her)waarderen.	De ander leren kennen.	De ander leren waarderen.
Hoe gaat dit model om met religieuze pluraliteit?	Andere overtuigingen worden niet of weinig erkend.	Andere overtuigingen worden in gelijkwaardigheid (maar wel afgevlakt) naast elkaar gezet ter vergelijking.	Andere overtuigingen zijn zeer welkom en vormen de bron van gesprek.

Tabel 1 - Levensbeschouwelijke/religieuze leermodellen

1.1.1 Het doel van interreligieus leren

Het doel van interreligieus leren zoals die in tabel 1 staat weergegeven is die van Roebben (2015). Deze formulering wordt in dit onderzoek gehanteerd. Bij het interreligieuze leermodel gaat men ervan uit dat de ander radicaal anders is en dat men van die ander kan leren. Het doel is dus niet om alle religies te leren kennen, zoals dat bij multi-religieus leren wel het geval is. Interreligieus leren is een middel om leerlingen een vorm van dialoog aan te leren die perspectiefwisseling tussen andersgelovigen voor ogen heeft.

1.1.2 Ontmoeting en dialoog

In de dialoog speelt ontmoeting een hele belangrijke rol. De ontmoeting vindt plaats in de narthex, de pedagogische en theologische confrontatieplek (Roebben, Godsdienstpedagogiek van de hoop, 2007).

Het is een niemandsland waar leerlingen elkaar tegenkomen als ze hun eigen grens overschrijden. Bij de ontmoeting tussen twee leerlingen komt een dialoog tot stand. In elke vorm van interpersoonlijke dialoog wordt een bepaald inlevingsvermogen gevraagd om de stem van de ander te horen, te zien en daar in spontaniteit en speelsheid met de eigen stem op te reageren. De dialoog gaat verder dan het anders-zijn van de ander leren kennen en respecteren, jongeren moeten er ook mee leren omgaan. Dit vereist noodzakelijkerwijs een kritische dialoog. Alleen wanneer kritische vragen gesteld mogen worden, leert de leerling de ander op een dieper niveau begrijpen en respecteren (Goedhart, 2018).

1.1.3 Perspectiefwisseling

Perspectiefwisseling is een begrip wat hand in hand gaat met de (interreligieuze) dialoog. Het gaat onder andere over omgaan met incongruente paradigma's. Met een paradigma wordt hier een beeld van de werkelijkheid, inclusief een opvatting van religie, verstaan. Belangrijk bij perspectiefwisseling is dat men niet de eigen ideeën projecteert op andere tradities. De centrale vraag is niet wat mensen doen en denken, maar hoe het voelt en hoe de ander het leven ziet. Een vraag die daarbij past is: hoe ziet de wereld eruit als de wereld is zoals de ander denkt? (Vroom, 2006)

1.1.4 Zone van naaste ontwikkeling

Voor een goede dialoog is het belangrijk dat de onderwerpen waar de leerling mee te maken heeft niet geheel bekend zijn, maar dat de leerling wel kennis beschikbaar heeft waarmee linkjes gelegd kunnen worden. Dat is de zone van naaste ontwikkeling. De drie zones, waar de zone van naaste ontwikkeling deel van uit maakt, zijn in figuur 1 weergegeven. De zone van actuele ontwikkeling is alles wat de leerling al weet en de paniekzone ligt zo ver bij het referentiekader van de leerling vandaan, dat de leerling het op geen manier kan plaatsen en elementen kan koppelen. De zone van naaste ontwikkeling is de plek waar de interreligieuze dialoog moet plaatsvinden (Geerts & van Kralingen, 2011).



Figuur 1. De drie zones van ontwikkeling volgens Vygotsky (Geerts & van Kralingen, 2011)

1.2 Randvoorwaarden van interreligieus leren

Interreligieus leren is niet altijd vanzelfsprekend. Hieronder staan een viertal kwesties beschreven die een blokkade kunnen vormen of een voorwaarde zijn voor dit leermodel (Roebben, Scholen voor het leven, 2011).

1. *Veiligheid.* Wanneer het niet veilig is om anders te zijn in de klas, zullen leerlingen niet zomaar open staan om ervaringen te delen en te onderzoeken. Als het vertrouwen om ervaringen uit

te wisselen mist, zal interreligieus leren niet (vanzelf) plaatsvinden. Het creëren van een veilige ruimte is een basisvoorwaarde voor een (interreligieuze) dialoog.

2. *Persoonlijkheidsontwikkeling*. Interreligieuze communicatie in de klas veronderstelt een gevorderde staat van persoonlijkheid. Leerlingen moeten bereid zijn om op hun eigen levensbeschouwelijke biografie terug te kijken en hierop te reflecteren. Een echte ontmoeting en dialoog kan pas plaatsvinden als er ook een eigen identiteit is (Van Swetselaar, 2006). Pas vanaf ongeveer 16 jaar zijn leerlingen volledig in staat om op metaniveau te reflecteren op hun eigen standpunten. Echter neemt dit gegeven niet weg dat jongeren onder de 16 al wel gevoelig gemaakt kunnen worden voor de pluraliteit buiten hen en in de eigen levensloop.
3. *Sociale zekerheid*. Jongeren kunnen zich onzeker voelen en niet 'sociaal-bewegelijk' genoeg om de interreligieuze dialoog met anderen aan te gaan. Het is spannend om in contact te komen met vreemde elementen. Ook kunnen elementen zo vreemd zijn, dat deze onderwerpen in de paniekzone liggen.
4. *Attitude*. De houding van een leerling is van groot belang in de interreligieuze dialoog. Heeft de leerling oprechte interesse in andere levensbeschouwingen? Is de leerling bereid de eigen opvatting te relativiseren? Ook een bepaalde mate van betrokkenheid is noodzakelijk. Een dialoog zonder betrokkenheid leidt tot onverschilligheid en oppervlakkigheid.

1.3 De levensbeschouwelijke ontwikkeling van de leerling

Een leerling in de ontwikkelingsfase denkt steeds meer na over existentiële vragen. Vragen als: 'Wat heb ik?', 'Wie ben ik?' en 'Hoe zien anderen mij?' Een belangrijk begrip in deze ontwikkeling is *zelf*, het beeld dat de leerling van zichzelf heeft en hoe de leerling zichzelf in relatie tot anderen en de omgeving ziet.

De levensbeschouwelijke ontwikkeling bestaat uit verschillende fasen met elk hun eigen eigenschappen en ontwikkelingen. De fase waar de leerlingen uit dit onderzoek in zitten wordt het *synthetisch-conventioneel geloof* genoemd (van der Heijden). Leerlingen in deze fase zijn bezig met het vormen van een eigen identiteit en zijn in staat om diverse waarden en voorstellingen met elkaar in verband te brengen. Vandaar het woord synthetisch in de benaming van deze fase. Jongeren horen allerlei opvattingen over religies en baseren daar uiteindelijk hun eigen mening op. Het is echter nog wel conventioneel, omdat ze zich nog wel aanpassen aan de groep of omgeving waar ze mee te maken hebben.

1.4 Definitiebepaling

Om verwarring en onduidelijkheid te voorkomen is een definitiebepaling van verschillende begrippen vereist. De definities zijn op basis van het theoretische kader geformuleerd en dragen bij aan een eenduidige interpretatie van de hoofd- en onderzoeksvragen.

Interreligieus en religieus

Het interreligieuze leermodel beschrijft een manier waarop men om kan gaan met diversiteit in verschillende religies in verhouding tot de eigen overtuiging. Het uitgangspunt hierbij is dat leerlingen van verschillende religies met elkaar in contact komen en zo van elkaar over andere religies leren. Het middel voor deze ontmoeting is de interreligieuze dialoog.

In de onderzoeksdoelgroep kan niet zomaar een interreligieuze dialoog plaatsvinden door afwezigheid van meerdere religies. Leerlingen in deze groepen kunnen wel een religieuze dialoog houden. Een religieuze dialoog is eenzelfde soort dialoog als de interreligieuze dialoog, maar gaat over verschillen binnen een religie in plaats van tussen twee religies. De randvoorwaarden voor een religieuze dialoog

zijn hetzelfde als die van een interreligieuze dialoog. Een extra voorwaarde is wel dat er diversiteit aanwezig is binnen dezelfde groep.

De randvoorwaarden gaan niet zozeer over een (inter)religieuze dialoog, maar over een dialoog op zich. Hiervoor is dezelfde sociale zekerheid, attitude, persoonlijkheidsontwikkeling en veiligheid nodig. Er moet ruimte zijn voor de verschillen. Echter, kan er binnen een bepaalde religie ook diversiteit aanwezig zijn. Hoewel de verschillen tussen islam en christendom groter zijn dan bijvoorbeeld die tussen de evangelische en reformatorische hoek, gaat het in beide gevallen om religieuze diversiteit. Deze religieuze diversiteit vraagt in dialoog om perspectiefwisseling.

In dit onderzoek kan ook gesproken worden over interreligieuze en religieuze diversiteit. Interreligieuze diversiteit gaat om verschillen tussen religies en religieuze diversiteit gaat over verschillen binnen een religie.

Homogeniteit

Interreligieus leren beschrijft de ontmoeting tussen verschillende religies. In dit onderzoek betreft de onderzoeksdoelgroep een homogene groep. Hiermee wordt een groep bedoelt die valt onder dezelfde religieuze noemer, e.g. het christendom met alle bijbehorende denominaties.

2 | METHODOLOGIE PRAKTIJKONDERZOEK

Voor de eerder beschreven probleem- en doelstelling is een beschrijvend onderzoek nodig. Er zijn verschillende onderzoeksvormen die bij dit onderwerp interessant zijn, maar bij de hoofdvraag wordt specifiek gevraagd om een beschrijving van mogelijkheden (van der Donk & van Lanen, 2012). De keuze van een beschrijvend onderzoek als onderzoeksvorm ligt daardoor voor de hand.

In het hoofdstuk hiervoor, het theoretische kader, is duidelijk geworden wat interreligieus leren is, wat de randvoorwaarden hiervoor zijn en welke leerprocessen hiermee gepaard gaan.

Op basis hiervan is bepaald welke data het praktijkonderzoek moet opleveren om goed antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag. Het praktijkonderzoek dient er toe een kader te schetsen waar vervolgens het interreligieuze leermodel naast gelegd kan worden om mogelijkheden en problemen voor interreligieus leren te verkennen.

Voor het beantwoorden van deze vragen moet data worden verzameld uit de praktijk. Niet alle informatie is alleen bij docenten of alleen bij leerlingen te verkrijgen, daarnaast vraagt een valide en betrouwbaar onderzoek om triangulatie in de gegevensverzameling. Een onderzoeksinstrument of meerdere instrumenten die gebruik maken van de combinatie van docenten en leerlingen is dus noodzakelijk.

2.1 De onderzoeksvragen

1. Past het doel van interreligieus leren bij het doel en de identiteit van het reformatorische en vrijgemaakte onderwijs?

Biedt deze christelijke identiteit mogelijkheden voor het interreligieuze leermodel zoals deze beschreven is in de literatuur? In de literatuur worden scholen, zoals in dit onderzoek worden behandeld, meestal gekoppeld aan het monoreligieuze leermodel. In dit leermodel draait het vooral om de eigen religie en verhoudt men zich niet of weinig tot andere religies. In zekere zin wordt bij deze onderzoeksvraag gekeken of de identiteit en het gedachtegoed van de scholen te rijmen is met het doel van interreligieus leren. Zijn scholen zich bewust van de uitdaging van de multireligieuze samenleving? Waartoe dient de godsdienstles? Dat zijn vragen die aan de godsdienstdocenten gesteld moeten worden.

2. Staan docenten open voor het interreligieuze leermodel?

In aanvulling op de onderzoeksvraag over het christelijke gedachtegoed en de identiteit, moet ook onderzocht worden hoe individuele docenten naar het interreligieuze leermodel kijken. Is het iets waar ze voor open zouden staan? Past het bij de manier van lesgeven en zetten ze het model misschien al in tijdens de les? Op die vragen moeten docenten antwoord geven om te kunnen bepalen of docenten een blokkade of mogelijkheid kunnen vormen voor interreligieus leren.

3. (In welke mate) is er religieuze diversiteit in de klas aanwezig en zijn leerlingen zich hiervan bewust?

Omdat de interreligieuze dialoog door afwezigheid van verschillende religies in deze doelgroep niet mogelijk is, vraagt dit onderzoek om een weergave van wat er wel mogelijk is. Als er genoeg interne religieuze diversiteit aanwezig is, dan kan de religieuze dialoog wel plaatsvinden. Dit vereist niet alleen de aanwezigheid van diversiteit, maar ook de bewustheid hiervan onder leerlingen. Is dat bewustzijn compleet afwezig, dan is er in zekere zin geen reden voor een dialoog. De aanwezigheid van diversiteit is een waarneming waar zowel docenten als leerlingen uitspraken over kunnen doen. Of leerlingen heel bewust zijn van deze verschillen is iets waar met name de leerlingen antwoord op kunnen geven.

4. Zien leerlingen zelf in dat ze het meeste leren van een andere religie door er mee in gesprek te gaan?

De literatuur is duidelijk over de werking van de (interreligieuze) dialoog als didactisch en pedagogisch middel, maar hoe zien de leerlingen dat zelf? Deze onderzoeksvraag dient er toe om een beeld te krijgen van hoe leerlingen kijken naar leren over andere religies. Zien ze zelf in dat een gesprek met iemand van een andere religie een goede manier is om over die religie te leren? Als er mogelijkheden voor interreligieus leren blijken te zijn, dan draagt dit inzicht bij aan het effect van de interreligieuze dialoog.

5. Is er veiligheid om anders te zijn en een andere mening te verkondigen?

De eerste voorwaarde is ruimte en veiligheid voor diversiteit. Als de veiligheid om anders te zijn, om anders te denken en een andere mening te hebben er niet is, dan zal het gesprek niet vanzelf op gang komen of zelfs uitblijven. Pas als een leerling weet dat hij anders mag denken, zal hij deze andere mening durven verkondigen en verdedigen in een gesprek. Deze onderzoeksvraag richt zich volledig op de veiligheid. Zowel docenten als leerlingen kunnen hier informatie over verstrekken.

6. Is er interesse in en respect richting het geloofsleven van klasgenoten en andersgelovigen?

De tweede voorwaarde is attitude. Zijn leerlingen geïnteresseerd in de verschillen in geloof bij medeleerlingen? Hoe is de houding ten opzichte van andersgelovigen? Deze vragen zijn relevant als het gaat om een open houding als voorwaarde. Respect is nodig om een eerlijke dialoog aan te gaan waarin veroordeling geen plaats krijgt. Interesse is nodig om überhaupt een reden te hebben om de dialoog aan te gaan. Zoals eerder genoemd moet de leerling inzien dat hij van de ander kan leren.

7. Is er sociale zekerheid onder leerlingen om een dialoog over het geloof aan te gaan?

De derde voorwaarde voor interreligieus leren is sociale zekerheid. Deze voorwaarde gaat over drie dingen. Ten eerste moet een leerling een gevormde eigen levensbeschouwelijke identiteit hebben. Om het interreligieuze leerproces goed door te maken, moet de leerling standvastig zijn en zichzelf als een 'zelf' confronteren met de ander. Dat alles in de hoop en het vertrouwen dat de ander ook standvastig is en zich niet van zijn stuk laat brengen gedurende de dialoog. Dat is het ene deelaspect. Leerlingen moeten tot op een zekere hoogte kunnen verwoorden wat ze geloven en waarom. Dit noemen we in dit onderzoek geloofszekerheid.

Het tweede aspect van deze voorwaarde heeft te maken met sociale spanning. Het kan spannend zijn om in contact te komen met vreemde elementen. De onderwerpen in de interreligieuze dialoog moeten niet in de paniekzone liggen. Dan kan de leerling namelijk niet relateren aan de eigen identiteit. Dit laatste is niet te onderzoeken, omdat het per onderwerp en per leerling verschilt waar de paniekzone begint. Wat wel te onderzoeken valt, is de mate waarin leerlingen open staan voor mooie dingen van andere religies en in hoeverre ze het spannend vinden om in gesprek te gaan.

Het laatste aspect is openheid richting andere religies. Hiermee wordt niet zozeer de houding bedoeld, zoals die bij onderzoeksvraag 6 wordt beschreven, maar heeft meer te maken met vooroordelen in combinatie met een absolute waarheidsclaim over de eigen religie. Er moet een balans zijn tussen enerzijds een sterke eigen overtuiging en anderzijds het inzicht dat andere overtuigingen ook mooie dingen kunnen bieden. Is die balans aanwezig, dan kan er perspectiefwisseling plaatsvinden waarbij de leerling de wereld vanuit de ogen van de ander durft te bekijken, zonder direct de eigen overtuiging los te laten.

Het eerste aspect wordt zowel bij docenten als leerlingen onderzocht, het tweede en derde alleen bij leerlingen. Simpelweg omdat docenten lastig inzicht kunnen geven in het tweede en derde aspect. Het is iets persoonlijks voor leerlingen waar docenten niet heel veel (betrouwbaars) over kunnen zeggen.

2.2 Onderzoeksinstrument voor docenten

De methode van informatieverzameling wordt bepaald door de soort data die nodig is. De informatie die van docenten verkregen moet worden is compleet nieuw, dit zijn geen getallen en is het niet schaalbaar. Het betreft hier een kwalitatief onderzoek waarbij meer gedetailleerde informatie verkregen moet worden van docenten. Er wordt gebruik gemaakt van een onderzoeksinstrument met een *open* karakter, zodat respondenten in eigen bewoording inbreng kunnen hebben. Om deze waarde van eigen inbreng te bewerkstelligen is een semigestructureerde interviewvorm nodig. Om toch een leidraad en structuur in het gesprek aan te brengen, is het interview gegoten in een *trechterstructuur*. Eerst worden algemene vragen gesteld, vervolgens wordt steeds meer verdiepend en gedetailleerd op het onderwerp ingestoken. In de onderzoeksbijlagen is een overzichtelijk schema te vinden met de onderzoeksvragen en de bijbehorende interviewvragen.

2.3 Onderzoeksinstrument voor leerlingen

De data die van leerlingen nodig is voor dit onderzoek, heeft een veel meer *gesloten* karakter. Het gaat om de aanwezigheid van de voorwaarden van interreligieus leren en omgang met diversiteit. Voor het onderzoek is het belangrijk dat de meetresultaten hiervan schaalbaar zijn, zodat een betrouwbare conclusie getrokken kan worden. Ook moeten alle leerlingen dezelfde gestandaardiseerde vragen krijgen. Deze data kan worden omgezet in getallen, wat dit gedeelte van het onderzoek kwantitatief maakt.

Men kan niet direct aan de leerling vragen of hij bewust is van diversiteit. Ook kunnen de begrippen rondom interreligieus leren te abstract zijn voor leerlingen. Om deze reden zal er gebruik worden gemaakt van casussen/stellingen waar leerlingen op schaalniveau kunnen aangeven in hoeverre ze het ergens wel of niet mee eens zijn. In de onderzoeksbijlagen is een overzichtelijk schema te vinden met de onderzoeksvragen en de bijbehorende enquêtevragen.

2.2.1 Weergave data leerling enquête

In figuur 2 is een voorbeeld te zien van hoe de leerlingen de stelling voor zich hebben gekregen. Leerlingen hebben op een schaal van 1 tot en met 5 aan moeten geven in hoeverre ze zich konden vinden in de stelling. Dus in hoeverre de stelling op hen van toepassing was.

In een discussie over een religieus onderwerp durf ik mijn mening te geven *						
	1	2	3	4	5	
Past helemaal niet bij mij	☐	☐	☐	☐	☐	Past heel erg bij mij

Figuur 2 - Voorbeeldstelling met schaalverdeling

Om vervolgens de antwoorden op de stellingen te analyseren is de data in een tabel gegoten. Zie onderstaande tabel als voorbeeld. In deze tabel zijn per school de gemiddelde waarden te zien. In de een-na-laatste kolom staat het algehele gemiddelde (M) weergegeven. Hoe dichterbij 1 ligt, des te meer hebben leerlingen aangegeven dat stelling *niet* op hen van toepassing is. Hoe dichterbij 5 zit, hoe meer de stelling *wel* van toepassing is op de leerlingen. Het middelpunt van de schaal zit niet op 2,5 maar op 3. Het is immers een schaalverdeling van 1,2,3,4,5 waarbij 3 de middelste waarde is en beschouwt wordt als neutraal. Alle gemiddelden tussen 1-3 geeft aan dat de stelling overwegend niet van toepassing was op de leerlingen. Alle gemiddelden tussen 3-5 geeft aan dat de stelling overwegend wel van toepassing was op de leerlingen.

	Greijdanus College	Guido	van Lodenstein College	Wartburg College	Gemiddeld	Standaard deviatie
In een discussie over een religieus onderwerp durf ik mijn mening te geven	3,43	3,09	3,51	3,59	3,37	1,03

Tabel 2 - Voorbeeldtabel leerlingenquête

De laatste kolom in elke tabel geeft de standaarddeviatie (*SD*), ofwel de standaardafwijking, weer. Deze waarde zegt iets over de spreiding van alle waarden. Hoe hoger de *SD*, hoe groter de spreiding is van de antwoorden. Het gemiddelde is dan wel daadwerkelijk het gemiddelde van alle waarden, maar er is weinig sprake van unanimitie. Hoe lager de *SD*, hoe dichter de spreiding rondom het gemiddelde zit. De *SD* kan ook worden gebruikt om abnormale afwijkingen te bepalen. Als een school, klas of bepaalde leeftijdsgroep ver van het gemiddelde af zit, is dat noemenswaardig. Echter is de vraag, wat is 'ver'? Om te bepalen of een afwijking significant is, zoals dat heet in de statistiek, moet de waarde minstens een standaardafwijking van het gemiddelde afzitten (van der Donk & van Lanen, 2012).

2.4 Beoordeling onderzoeksdata

De onderzoeksvragen zijn gesloten vragen. Dit betekent dat het antwoord *ja* of *nee* moet zijn. Voor de betrouwbare conclusies op basis van de resultaten moet sprake zijn van een meerderheid. Zowel bij de docenten als de leerlingen moet een meerderheid een uitspraak of mening delen om het een betrouwbare conclusie te laten zijn.

2.5 De respondenten

2.5.1 De interviews

Voor de interviews zijn acht docenten van vier verschillende scholen benaderd. Dit zijn allemaal docenten die lesgeven aan homogene klassen op een school waar het hoofddoel van de godsdienstles gericht is op kennis van de eigen religie. De interviews zijn per twee docenten afgenomen, zodat deze elkaar konden aanvullen. Ook verhoogd het de betrouwbaarheid en validiteit van het interview. Er is gekozen voor vier scholen om een goede spreiding op kerkelijk als ook geografisch gebied te waarborgen. De vier scholen staan hieronder weergegeven en zijn respectievelijk twee reformatische scholen en twee christelijke (voorheen gereformeerd vrijgemaakte) scholen.

- Van Lodenstein College in Amersfoort
- Wartburg College locatie Revis in Rotterdam
- Greijdanus College in Zwolle
- Guido in Amersfoort

In de onderzoeksbijlagen zijn de getranscribeerde interviews te vinden. In deze teksten wordt naar de respondenten verwezen met *R1* of *R2*. De interviewer is aangeduid met *I*.

2.5.2 De enquête

Een voorwaarde voor het interview is dat op dezelfde school de enquête afgenomen kon worden onder havo 3 klassen. Dat er voor slechts één leerjaar en opleidingsniveau is gekozen heeft te maken met de betrouwbaarheid van de uitkomsten. In de resultaten moeten zo min mogelijk factoren zitten die voor variabelen kunnen zorgen. Er zou gemakkelijk een verschil kunnen ontstaan tussen havo en vwo. Ook de leeftijd maakt uit. In de literatuur wordt beschreven dat de (levensbeschouwelijke) identiteit van jongeren in fasen op te delen is. Een verschil in leeftijd kan een verschil in ontwikkelingsfase betekenen.

Het is daarom van belang om leerlingen van dezelfde leeftijdscategorie te onderzoeken. Er is gekozen voor het derde leerjaar aan de hand van de volgende redenen en eisen:

- Omdat het onderzoek dient als afstudeerscriptie voor de opleiding docent godsdienst/levensbeschouwing 2^e-graads, moet het onderzoek ook gaan over leerlingen uit de onderbouw.
- De scheiding tussen twee levensbeschouwelijke ontwikkelingsfasen zit volgens Fowler rond het 12^e levensjaar (van der Heijden). Dat zijn voornamelijk leerlingen uit de tweede klas. Omdat het belangrijk is zoveel mogelijk leerlingen uit dezelfde leeftijdscategorie en ontwikkelingsfase te onderzoeken, valt het tweede leerjaar af.
- Er is dus gekozen voor het derde leerjaar omdat jongeren pas echt een identiteit hebben ontwikkeld en kunnen reflecteren als ze 16 zijn, volgens de literatuur. Hoe ouder, hoe meer ze al hebben leren reflecteren en hoe meer ze al een identiteit aan het vormen zijn (Slot & van Aken, 2013). Deze vaardigheid en ontwikkeling is een voorwaarde voor interreligieus leren. Het derde leerjaar is daarmee de beste doelgroep voor dit onderzoek

De keuze voor opleidingsniveau havo heeft er simpelweg mee te maken dat er op scholen meer havo- dan vwo-klassen zijn. Dit maakt de zoektocht naar beschikbare klassen makkelijker.

De voorkeur is uitgegaan naar twee klassen per school, zodat het totale aantal respondenten rond de 200 zou liggen. Het uiteindelijke aantal respondenten is 185. Dit heeft als oorzaak dat het Wartburg College maar één havo 3 klas heeft. Er is één vraag waarop niet alle 185 respondenten antwoord hebben gegeven, maar slechts 155. Dit is vraag 6. Bij de weergave van deze vraag is het aantal (N=155) weergegeven. Deze vraag is toegevoegd nadat bij de eerste klas de enquête al afgenomen was. In de discussie (hoofdstuk 5) wordt deze beslissing nader toegelicht.

In onderstaande tabel zijn de gegevens van de respondenten te vinden. Hoewel de digitale vragenlijst het verplicht, is er van één respondent geen data omtrent de sekse ontvangen. De oorzaak hiervan is onbekend. Wel is de rest van de gegevens onderzocht en gecontroleerd op afwijkingen.

	Variaties	Aantallen
Scholen	Greijdanus	61
	Guido	54
	Lodenstein	43
	Wartburg	27
Sekse	Jongen	90
	Meisje	94
Woonplek	Stad	75
	Dorp	110
Leeftijd	13	2
	14	134
	15	49

3 | ONDERZOEKSRESULTATEN

In dit hoofdstuk zijn de onderzoeksresultaten uiteengezet. De structuur van dit hoofdstuk is gebaseerd op de onderzoeksvragen. De resultaten van het onderzoek worden weergegeven aan de hand van twee bronnen; het interview met docenten en de enquête die onder leerlingen is verstrekt. Daarnaast kan af en toe worden verwezen naar de literatuur. Het definitieve antwoord op de onderzoeksvragen wordt gegeven bij de conclusies in hoofdstuk 4.

De volledig getranscribeerde interviews zijn te vinden in de onderzoeksbijlagen. In het geval van individuele uitspraken of citaten wordt hiernaar verwezen door middel van voetnoten. De nummers corresponderen met de regelnummers in de onderzoeksbijlagen. Ook de volledige enquête is hier te vinden. Daarnaast zijn de stellingen ook in dit hoofdstuk weergegeven.

Bij het analyseren van de onderzoeksdata van de enquête is per stelling gekeken naar mogelijke verschillen in klas, leeftijd, leefomgeving (stad of dorp), sekse en school. Alleen alle noemenswaardige verschillen en waarden zijn in dit hoofdstuk weergegeven. Over alle variabelen in combinatie met stellingen die niet worden vermeld in dit hoofdstuk zijn geen nuttige en noemenswaardige conclusies te trekken, omdat die waarden vrijwel gelijk zijn. De geluidsopnames van de interviews en het volledige Excel-document zijn op te vragen bij de eigenaar van dit onderzoek.

3.1 Past het doel van interreligieus leren bij het doel en de identiteit van het reformatorische en vrijgemaakte onderwijs?

In de interviews zijn telkens twee vragen gesteld die te maken hebben met het reformatorische of gereformeerd vrijgemaakte gedachtegoed. In eerste instantie is gevraagd naar het algemene doel van de school en vervolgens naar het doel van de godsdienstles. De antwoorden op deze vraag bevatten zowel generieke als specifieke elementen.

3.1.1 Reformatorisch onderwijs

De grondslag van het reformatorische onderwijs op het van Lodenstein college is nauw verweven met de drie formulieren van enigheid: de Nederlandse geloofsbelijdenis, de Heidelbergse catechismus en de Dordtse leerregels. Specifieker op het niveau van de godsdienstles is het doel dat leerlingen onderwezen worden in kennis over kerkverbanden, kerkgeschiedenis en wereldgodsdiensten. Het doel is niet bekering of evangelisatie, maar de school is op zoek naar iets waar alle zes de reformatorische kerkgenootschappen zich in kunnen herkennen. Een belangrijk doel binnen de godsdienstles is dat leerlingen kritisch leren kijken naar hun eigen achtergrond. Juist omdat er zoveel verschillende denominaties zijn. Het gaat er niet om dat leerlingen leren wat er allemaal goed of fout is binnen de verschillende stromingen, maar ze moeten inzien dat er vele verschillende tinten grijs zijn, waarvan zij er toevallig één aanhangen. Dit betekent niet dat de rest fout is.¹

3.1.2 Gereformeerd vrijgemaakt onderwijs

De vraag is in eerste instantie gesteld zoals in het methodologie hoofdstuk beschreven is. Dat betekent dat er gevraagd is naar het doel van het gereformeerd vrijgemaakt onderwijs. Echter hebben de respondenten op beide scholen aangegeven dat de identiteit niet meer zozeer vrijgemaakt is. Zij zouden zichzelf eerder bestempelen als christelijk. De volledig gereformeerd vrijgemaakte identiteit is in theorie niet meer aanwezig op beide scholen. Wat wel genoemd moet worden is dat het Greijdanus college de eerste gereformeerde school is die haar deuren heeft geopend voor niet-gereformeerde leraren. Dit was in 2015 (Sterkenburg, 2017). Dit betekent dat zowel het Greijdanus als het Guido pas na 2015

¹ VLC, R2, 1408

leraren hebben aangenomen buiten de gereformeerde kringen. Op papier zijn de scholen wellicht niet meer gereformeerd, maar het merendeel van de docenten is dit nog wel.

Wat duidelijk naar voren komt vanuit beide scholen is dat de school leerlingen als mondige christenen aan de samenleving wilt afleveren. Leerlingen moeten worden voorbereid op de seculiere samenleving zodat ze als christen hierin kunnen deelnemen. Dit doel brengt verschillende gevolgen mee die in de godsdienstles tot uiting komen. De respondenten benoemen dat de godsdienstles geplaatst moet worden in de context van de samenleving. Aan de ene kant is de godsdienstles er om te laten zien waar ze in geloven, aan de andere kant proberen ze dit altijd in perspectief te brengen met de seculiere omgeving. Zoals een respondent zei: *'Ik vind eigenlijk niet dat je de godsdienstles kan geven zonder de krant erbij te halen.'*² Hoewel de christelijke bubbel (zoals de respondenten die zelf ook bestempelen) nog wel in stand is op school, komen leerlingen buiten de school genoeg andere dingen tegen. Het is de taak van de godsdienstdocent om leerlingen te helpen om die onderwerpen te wegen en er vervolgens vanuit een christelijk perspectief naar te kijken.

Hier komt ook de ontmoeting met een ander om de hoek kijken. De respondenten willen leerlingen aan de samenleving afleveren als ze een houding ontwikkeld hebben waarin ze durven luisteren naar de ander, voordat ze gaan oordelen.

3.1.3 Generiek gedachtegoed

Hoewel er verschillen aanwezig zijn in het doel van het onderwijs en de godsdienstles van de twee verschillende soorten onderzochte scholen, springt er ook een duidelijk gezamenlijk doel uit. In alle gevallen staat persoonlijke religieuze vorming centraal. Ondanks dat de godsdienstles soms uit stevige inhoud kan bestaan, proberen alle respondenten een brug te slaan naar het persoonlijke aspect. Leerlingen moeten niet alleen kennis over hun eigen religie en eventueel andere religies absorberen, de kennis moet ze vormen. Leerlingen moeten meningen vormen, kritisch leren zijn en reflecteren.

Volgens een respondent op het Wartburg college is het volgende het doel: *'Leerlingen vormen en kennis bijbrengen zodat ze als christenen een plek in de maatschappij kunnen innemen. Eigenlijk zodat ze burger worden van twee koninkrijken.'*³ Dat doel is dus tweeledig. Enerzijds worden leerlingen gevormd binnen de christelijk identiteit van de school, anderzijds proberen de docenten de leerling in contact te brengen met de leefomgeving, de wereld. Deze gedachte wordt gedeeld door alle respondenten.

3.1.4 In combinatie met interreligieus leren.

Het doel van interreligieus leren: *'Leerlingen leren een open houding ontwikkelen die helpt om (de mening van) de ander te leren waarderen terwijl hun eigen levensbeschouwelijke identiteit steeds duidelijker wordt.'* Dit doel bestaat uit twee aspecten die beide zijn terug te vinden in het gedachtegoed van de vier scholen.

Alle respondenten geven aan dat ze leerlingen willen vormen tot mondige christenen. Christenen die weten waar ze voor staan en kritisch naar hun eigen achtergrond kunnen en durven kijken. Dat is het tweede aspect van het doel van interreligieus leren. Het eerste aspect komt ook duidelijk naar voren in de antwoorden van de respondenten. Ze willen leerlingen namelijk vormen tot mondige christenen, maar willen dit ook altijd in perspectief zetten van de context waarin leerlingen leven; de seculiere, pluriforme samenleving. Het eerder aangehaalde citaat van de respondent van het Wartburg laat zien dat interreligieus leren verenigbaar is met het gedachtegoed van de onderzochte scholen:

'Leerlingen vormen en kennis bijbrengen zodat ze als christenen een plek in de maatschappij kunnen innemen. Eigenlijk zodat ze burger worden van twee koninkrijken.'

² Greijdanus, R2, 1209

³ Wartburg College, R1, 777

3.2 Staan docenten open voor het interreligieuze leermodel?

Om te kunnen bepalen wat de opvattingen van respondenten over interreligieus leren zijn, moet dit begrip wel bekend bij hen zijn. Interreligieus leren, ook in combinatie met de andere twee modellen, deed bij de respondenten weinig tot geen licht branden. Een respondent begon vol overtuiging uit te leggen wat interreligieus leren was, maar beschreef eigenlijk multireligieus leren. Een duidelijke mening bleef daarom een beetje uit. Ook wordt het, logischerwijs, niet bewust ingezet in de les. Waar respondenten het over eens waren, was dat daadwerkelijk interreligieus leren niet kan plaatsvinden door gebrek aan verschillende religies. Het principe achter interreligieus leren, met religieuze diversiteit omgaan door gebruik van de dialoog tussen leerlingen, werd wel ondersteund. Hoe en in welke mate wordt in de volgende deelvraag behandeld.

3.3 (In welke mate) is er religieuze diversiteit in de klas aanwezig en zijn leerlingen zich hiervan bewust?

Deze deelvraag bevat eigenlijk twee vragen. Enerzijds gaat het over omgang met diversiteit in de klas, dus interne diversiteit en anderzijds over pluraliteit in de samenleving. De resultaten over diversiteit in de samenleving zijn in de bijlagen te vinden. In de interviews is behalve de omgang met interne diversiteit ook gevraagd naar het niveau of de mate van deze interne diversiteit. Het helpt om een goed beeld te schetsen van hoe breed het spectrum van verschillen binnen de verschillende orthodox-christelijke scholen is. Er is nog een derde aspect toegevoegd. Hoewel dit niet in de deelvraag is opgenomen, kwam het tijdens de interviews toch steeds naar voren. Het gaat om het effect van de diversiteit en de omgang daarmee.

3.3.1 Diversiteit in de klas

Mate van diversiteit

Wat doorschijnt in de antwoorden van de respondenten is dat ook op deze zogenaamde ‘homogene’ scholen absoluut verschillen zijn en er dus diversiteit aanwezig is. Op het van Lodenstein college, een reformatorische school, zitten leerlingen uit zes verschillende kerkgenootschappen. Hoewel dat onder dezelfde noemer valt, zijn de verschillen betrekkelijk groot. In de gesprekken met docenten uit reformatorische scholen werd duidelijk dat daar (onbewust) onderscheid wordt gemaakt tussen zichtbare en onzichtbare verschillen. De zichtbare verschillen gaan meestal over vorm en verschijning en onzichtbare vooral over de leer die wordt gehanteerd binnen een bepaalde denominatie. In de onderbouw is te merken dat vooral zichtbare verschillen worden opgemerkt. Dit gaat dan over zaken als het dragen van een hoedje naar de kerk, het gebruik van Netflix en welke Bijbelvertaling gebruikt wordt. Respondenten geven aan dat in de bovenbouw naast zichtbare, ook de onzichtbare verschillen door leerlingen worden opgemerkt. Een van de voorbeelden van een respondent illustreert dit gegeven. Een leerling in vwo 4 vertelde dat Jezus voor de zonden van iedereen is gestorven. In diezelfde klas zit ook een leerling die denkt dat de kans dat je gered wordt zeer minimaal is en daar dus eigenlijk niet eens serieus rekening mee houdt.⁴

De andere reformatorische school, het Wartburg college, is in de identiteit net zo reformatorisch als het van Lodenstein College, maar laat ook leerlingen toe die niet naar een reformatorische kerk gaan. Dit zorgt ervoor dat de bandbreedte daar groter is dan alleen het reformatorische spectrum.

Op de twee scholen met een algemeen christelijke identiteit zijn de verschillen nog groter. Leerlingen komen vanuit heel veel verschillende kerkelijke achtergronden. Kerken waar volwassenen gedoopt worden, kerken waar vrouwen in het ambt mogen, kerken met een band en kerken waar orgelmuziek de standaard is. De diversiteit op die scholen neemt steeds meer toe. Dat heeft er mee te maken dat ze

⁴ VLC, R2, 1448

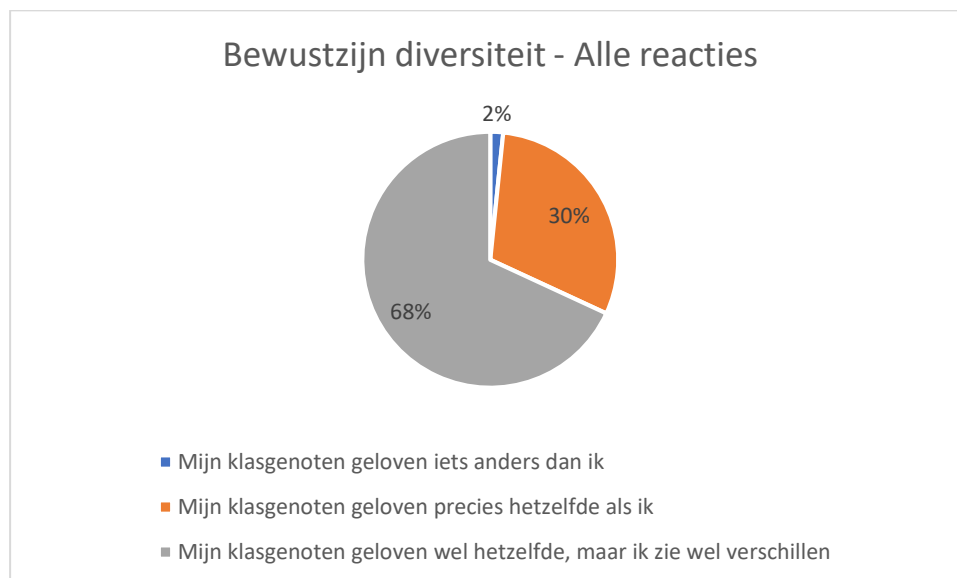
van oudsher alleen voor de gereformeerd vrijgemaakte denominatie waren, maar sinds een aantal jaar de deur voor leerlingen uit alle kerkgenootschappen hebben opengezet.

Bewustzijn onder leerlingen van interne diversiteit

Niet alleen uit de interviews is relevante data verkregen voor deze deelvraag, ook in de enquête onder leerlingen is een vraag opgenomen die hierover gaat. In de enquête is de vraag gesteld in welke van de volgende uitspraken zij zich het beste konden vinden:

- Mijn klasgenoten geloven iets anders dan ik
- Mijn klasgenoten geloven precies hetzelfde als ik
- Mijn klasgenoten geloven wel hetzelfde, maar ik zie wel verschillen

Docenten kunnen vertellen over diversiteit en in welke mate deze aanwezig is, maar zolang leerlingen de verschillen niet als verschillen ervaren, is er geen grond waarop de dialoog kan plaatsvinden. Deze vraag geeft duidelijkheid over hoe leerlingen de diversiteit in de klas ervaren. In het figuur hieronder is de vraag gevisualiseerd aan de hand van een cirkeldiagram.



Figuur 3 - Bewustzijn diversiteit | leerling enquête

Wat allereerst opvalt is dat de grote meerderheid (68%) van alle leerlingen aangeeft verschillen te zien tussen het geloof van henzelf en hun medeleerlingen. Slechts 2% van de leerlingen geeft aan iets compleet anders te geloven dan hun medeleerlingen. Die twee gegevens illustreren aan de ene kant de behoorlijke homogeniteit; de overeenkomsten tussen de levensbeschouwelijke overtuigingen zijn blijkbaar groot genoeg om te spreken van 'hetzelfde' geloof. Aan de andere kant zijn er binnen datzelfde geloof ook duidelijke verschillen aan te wijzen. Die verschillen zorgen voor interne diversiteit.

Omgang met interne diversiteit

Kijkend naar de interviews is te zien dat alle respondenten aangeven dat ze de diversiteit en verschillen gebruiken in de les. Ze gebruiken ze om gesprekken aan te gaan of zodat leerlingen nadenken over bepaalde (geloofs)keuzes die ze hebben gemaakt of nog moeten maken. Een van de respondenten benoemde drie stappen die illustreren hoe hij op school omgaat met interne diversiteit.⁵ Verschillende

⁵ VLC, R2, 1457

elementen werden ook door andere respondenten aangehaald. Vooral het eerste punt van veroordeling weghalen kwam steeds terug.

1. Arceren. Benoemen dat het een (groot) verschil is, maar dat de betreffende leerlingen wel op dezelfde school zitten. Dat ze op die school zitten, betekent dat de verschillen naast elkaar kunnen en mogen bestaan. Het is gelijk een les voor het leven; dat mensen ergens anders over kunnen denken zegt niks over die mensen zelf. Mogelijke veroordeling wordt met deze stap tegengewerkt.
2. Uitleggen waarom er verschillende gedachtes over het specifieke onderwerp kunnen zijn. Het heeft vaak te maken met twee uitersten die beiden waardevol zijn, iedereen probeert er op zijn of haar eigen manier evenwichtig mee om te gaan. Dat zorgt ervoor dat de een aan de ene kant kan zitten, iemand anders er recht tegenover en weer iemand anders er tussenin.
3. Jezelf klein maken als docent. Het is heel belangrijk dat de docent uitstraalt dat hij niet de waarheid in pacht heeft. Hij kan aangeven wat hij zelf belangrijk vindt, maar het gaat er uiteindelijk om dat de leerlingen zelf met de discussie moeten doen wat ze willen of goed achten. Het staat de leerlingen vrij alles anders af te wegen dan de docent. Als docent moet je daar transparant in zijn.

Over het laatste punt waren respondenten het niet geheel eens. Een docent was namelijk van mening dat leerlingen in de onderbouw nog te gevoelig zijn voor wat de docent zegt. In hun ogen is de docent immers niet voor niets docent en heeft juist altijd gelijk.⁶

3.3.3 Effect van diversiteit

In de antwoorden van respondenten over het effect van diversiteit lijkt een tegenstrijdigheid te zitten. Aan de ene kant geven ze aan dat diversiteit iets met de leerlingen doet. Aan de andere kant wordt ook veel gezegd dat leerlingen er niet zo gevoelig voor zijn, en dat verschillen soms niet eens opgemerkt worden. Uit de interviews wordt duidelijk dat leerlingen inderdaad lang niet voor alle verschillen gevoelig zijn, maar dat de diversiteit die ze wel opmerken zeker wel effect heeft. De effecten die door docenten worden genoemd, kunnen onder twee noemers worden geplaatst: perspectiefwisseling en persoonlijke geloofsvorming.

De reden waarom leerlingen weinig of niet gevoelig zijn voor verschillen heeft volgens de respondenten twee redenen. In de eerste plaats kunnen het verschillen zijn die te maken hebben met zaken in de kerk die compleet buiten de leefwereld van leerlingen liggen. Zaken als vrouwen in het ambt, het homohuwelijk en andere discussies over dogma's.

De tweede reden is dat lang niet alle leerlingen zichzelf identificeren met de kerk waar ze afkomstig uit zijn. In de zoektocht naar hun levensbeschouwelijke identiteit conformeren ze zich niet altijd meer direct aan hun thuissituatie. Dit heeft er mee te maken dat leerlingen niet graag willen losstaan van de groep. Dit is terug te lezen in de literatuur. Jongeren in de *synthetisch-conventionele* fase zijn veel bezig met leeftijdsgenoten en wat zij van hen vinden. Ze schikken zich daarin gemakkelijk naar iets wat de groep vindt, omdat ze er niet buiten willen vallen (Slot & van Aken, 2013).

Perspectiefwisseling

Er worden door respondenten verschillende termen gebruikt voor het effect wat plaatsvindt bij de ontdekking van verschillen tussen leerlingen: *‘Verbazing, verwondering, perspectiefwisseling en door een nieuwe bril kijken naar de ander en naar zichzelf.’* Men geeft aan dat er een wereld open kan gaan wanneer er een verschil wordt ontdekt. Ook wordt genoemd dat het soms letterlijk een aha-erlebnis oplevert.

⁶ VLC, R1, 1471

Persoonlijke geloofsvorming

Naast die verbazing en het verbreden van de leefwereld merken respondenten ook op dat leerlingen nieuwe persoonlijke vragen krijgen. *'Hoe moet je vervolgens naar je eigen overtuiging kijken? Wat zegt dat dan over mij? Zit ik dan wel bij het goede eind?'*⁷

Omgaan met anderen, of dat nou andere stromingen of compleet andere religies betreft, maakt dat leerlingen bewuster worden van waar ze zelf in geloven. Hier zijn de respondenten het over eens. Leerlingen worden trots op hun geloof doordat ze zien dat er ook iets anders is. Op het moment dat je met z'n allen in dezelfde kerk zit, kun je ook met z'n allen op hetzelfde mopperen en hoef je nooit trots te zijn. Op zo'n diverse school merk je daar wel iets van. Ook in gesprekken met personen uit een andere religie wordt het eigen geloof gesterkt en gevormd. Leerlingen worden dan namelijk bevraagd en leerlingen moeten daardoor nadenken over waar ze zelf in geloven.

3.4 Zien leerlingen zelf in dat ze het meeste leren van een andere religie door gesprek met iemand van die religie?

Voor deze onderzoeksvraag is één vraag in de enquête opgenomen: Ik leer het meest van een andere religie als:

- De docent erover vertelt
- Ik een gesprek heb met iemand van die religie
- Ik het zelf kan uitzoeken op internet of uit boeken

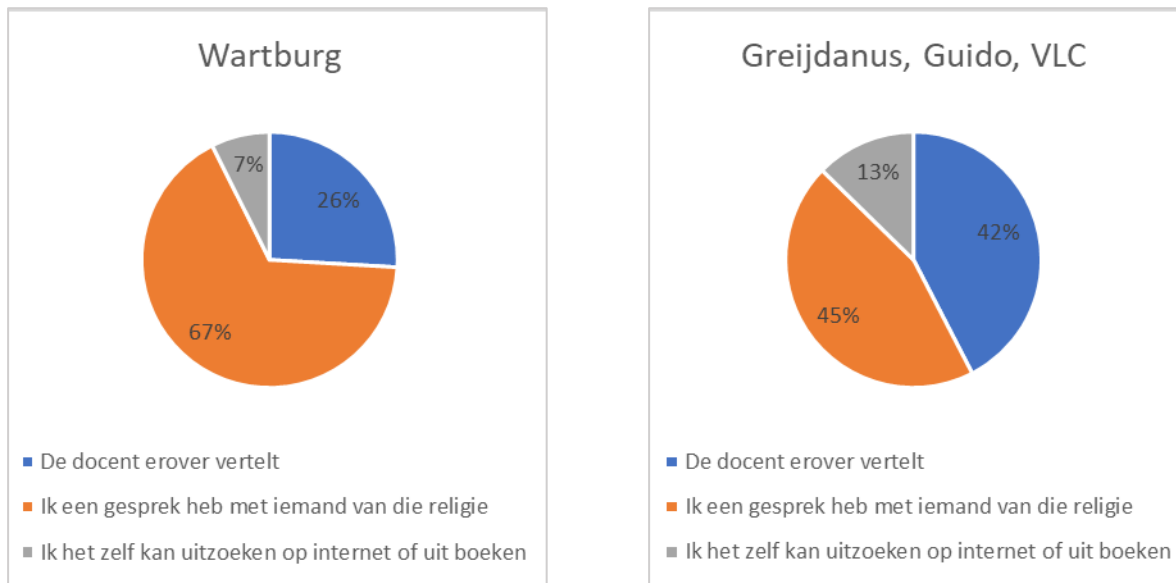
In het onderstaande figuur is af te lezen dat 48% van de leerlingen aangeeft het meest te leren over een andere religie in gesprek met iemand van de betreffende religie. Als die leerlingen dus een gesprek hebben, is dat een effect wat kan optreden. Het effect van de dialoog is dan voornamelijk didactisch. Bijna de helft van de leerlingen is zich hiervan bewust en geeft aan dit een effectief leermiddel te vinden.



Figuur 4 - Stelling beste leermethode andere religie

⁷ Wartburg College, R2, 984

Voor de betrouwbaarheid van deze percentages is het belangrijk om de gegevens per school langs te gaan. Bij deze controle blijkt dat een school een beduidend hoger percentage leerlingen heeft die aangeeft het meeste te leren in gesprek met een anders-gelovige. Dit haalt echter het gemiddelde niet heel drastisch omhoog, omdat het de school betreft waar slechts bij één klas de enquête afgenomen is (ten opzichte van twee klassen bij andere scholen). De drie andere scholen zitten rond de 45%, maar het Wartburg ruim 20% hoger. Omdat het maar één klas betreft, kunnen hier geen valide conclusies uit worden getrokken, maar er zou gespeculeerd kunnen worden dat het komt door de ligging van de school. De drie andere scholen liggen in Zwolle en Amersfoort. Het Wartburg in Rotterdam, wat aanzienlijk meer multicultureel is. Leerlingen in die regio hebben wellicht meer ervaring met de interculturele of interreligieuze dialoog.



Figuur 5 - Stelling beste leermethode andere religie / reacties Wartburg & anders scholen los

3.5 Is er veiligheid om anders te zijn en een andere mening te verkondigen?

Is het voor de leerling veilig genoeg om openbaar anders te zijn? Voelt de leerling zich vrij genoeg om over zijn of haar persoonlijk geloof te praten? Dat zijn de vragen waar het bij deze voorwaarde om draait. Deze deelvraag wordt steeds beantwoord aan de hand van resultaten uit de interviews en de enquête. De structuur van deze deelvraag is gebaseerd op deze twee onderzoeksinstrumenten.

3.5.1 Resultaten vanuit de interviews

Alle respondenten maken zich er hard voor dat hun school en elke klas een veilige omgeving is. Uiteraard zijn er gevallen waarbij leerlingen toch terughoudender zijn omdat ze in de minderheid zijn of de veiligheid op dat gebied misschien nog niet zo sterk is. Over het algemeen kan gezegd worden dat de klassen veilig zijn. Wel wordt er door respondenten onderscheid gemaakt tussen praten over religie en praten over geloof.⁸ Het eerste kunnen leerlingen heel goed en doen ze ook zonder problemen. Praten over geloof, daar zijn ze nog wel enigszins terughoudend in. Of dit direct komt door afwezigheid van veiligheid, is lastig te zeggen, het kan met meerdere dingen te maken hebben. De respondenten van het Wartburg college noemen twee mogelijke oorzaken.

Allereerst kan er in een klas een sfeer hangen waarin het absoluut niet cool is om serieus met het geloof bezig te zijn. Dit kan worden veroorzaakt door een leerling of een paar leerlingen die onverschillig zijn richting het geloof. Nu is dat niet direct een probleem, elke klas kent wel zulke leerlingen. Het wordt

⁸ VLC, R1, 1610

een probleem als die leerlingen ook een dominante rol vervullen in de klas. Omdat het een dominant figuur is, moet een andere leerling echt lef hebben om wel serieus mee te doen. Als er niet zo'n leerling is, dan treedt er al snel algehele onverschilligheid op.

Een tweede reden waarom een inhoudelijk geloofsgesprek niet van de grond kan komen heeft te maken met de kerkelijke achtergronden. Er zijn volgens respondenten soms klassen waarin men heel erg vanuit de kerkelijke achtergronden denkt. Hierin kunnen soms twee groepen als kampen tegenover elkaar komen te staan. Het gaat dan in gesprekken snel eerder over theologische zaken en niet over persoonlijk geloof. Leerlingen moeten dan echt durven buiten die discussie te gaan staan.

Zoals in de literatuur te lezen is, hebben leeftijdsgenoten een grote invloed op leerlingen. Jongeren in de betreffende leeftijdsfase hebben de neiging om zich te schikken naar wat de groep denkt en vindt. De klassen waarin deze veiligheid afwezig is, zijn echter wel uitzonderingen. Klassen waar openheid en veiligheid een gegeven is, zijn ruim in de meerderheid volgens de respondenten.

3.5.2 Resultaten vanuit de enquête

Veiligheid in de klas is lastig te meten. Het is een gevoel en heeft te maken met veel verschillende aspecten. Leerlingen hebben in de enquête antwoord gegeven op onderstaande vijf vragen die gaan over veiligheid in de klas. Veiligheid om over persoonlijk geloof te praten en om anders te zijn dan de rest.

	Greijdanus College	Guido	van Lodenstein College	Wartburg College	Gemiddeld	Standaard deviatie
1. In een discussie over een religieus onderwerp durf ik mijn mening te geven	3,43	3,09	3,51	3,59	3,37	1,03
2. Ik durf het te zeggen als ik iets anders denk over een religieus onderwerp dan de rest van de klas	3,36	3,11	3,40	3,56	3,32	0,99
3. Ik durf het te zeggen als ik denk dat de leraar ongelijk heeft over een religieus onderwerp	3,10	2,91	3,23	3,44	3,12	1,13
4. Ik voel me in de klas veilig genoeg om over mijn persoonlijke geloof te praten	3,23	3,63	3,58	3,44	3,46	1,02
5. In deze klas kun je alles delen over je geloof, en je mening wordt geaccepteerd (N=155)	3,51	3,58	3,56	3,37	3,51	0,93

Tabel 3 - Leerling enquête gemiddelden per school | Onderdeel veiligheid

Het valt direct op dat alle totale gemiddelden hoger zijn dan drie. Dat betekent dat de klas door de meeste leerlingen als veilig wordt ervaren. Veilig genoeg om in een discussie een mening te geven, een andere mening te hebben, maar ook veilig genoeg om over het persoonlijke aspect van geloof te praten. Bij de waarden van individuele schoolresultaten is slechts één getal onder de 3 te ontdekken. Dit is bij de vraag die niet eens zozeer een voorwaarde is voor interreligieus leren, maar meer voor veiligheid in

het algemeen. Alle gemiddelden van de scholen vallen ruim binnen de standaard afwijking van het totale gemiddelde. Er is dus geen school die ergens in uitschiet.

De vraag waar het hoogste gemiddelde van het onderdeel veiligheid te vinden is, is ook de vraag waar de minst grote spreiding aanwezig is ($M=3,51$, $SD=0,93$). De stelling 'In deze klas kun je alles delen over je geloof, en je mening wordt geaccepteerd' is van toepassing op het grootste gedeelte van de leerlingen. Het is de stelling die het meest overeenkomt met de veiligheid die nodig is voor interreligieus leren. Voor de interreligieuze dialoog moeten deelnemers naar elkaar kunnen luisteren zonder elkaars mening te veroordelen. Aan deze voorwaarde wordt dus, volgens de leerlingen, voldaan.

3.6 Is er interesse in en respect richting het geloofsleven van klasgenoten en andersgelovigen?

3.6.1 Resultaten vanuit de interviews

Houding ten opzichte van geloof van klasgenoten

Zijn leerlingen geïnteresseerd in de verschillen in geloof bij medeleerlingen? Hoe is de houding ten opzichte van mede-gelovigen? Dat zijn de vragen waarop de acht respondenten hebben gereageerd. De algemene houding is in elk geval als respectvol te bestempelen. Hoewel er nog best wat verschillen in de verschillende stromingen en geloofsbelevingen te ontdekken zijn, mag en kan het allemaal naast elkaar bestaan. Een aantal respondenten komen echter van tijd tot tijd, naast de respectvolle houding, ook een zeer ongenueanceerde uitspraak tegen.

Een respectvolle houding hoeft echter niet direct te betekenen dat er ook een geïnteresseerde houding is. Respondenten gaven aan dat er niet een hele grote mate van interesse richting medeleerlingen aanwezig is. Eerder een afwezigheid. Leerlingen zijn niet zo gevoelig voor de verschillen. Leerlingen in die leeftijd hebben simpelweg ook vaak andere prioriteiten dan verschillen ontdekken in de geloofsbeleving van klasgenoten. Het initiatief ligt daarom in elk geval niet bij leerlingen. Er zijn een hoop dingen die de jongeren belangrijker vinden dan die paar verschillen die er zijn. Volgens een respondent van het VLC hebben ze die verschillen wel helder, maar vragen ze zich af waarom ze zich daar druk om moeten maken. De verschillen hebben niet echt een betekenis voor hen.⁹

Houding ten opzichte van andersgelovigen.

De houding ten opzichte van andersgelovigen is in zekere zin niet heel anders dan de hierboven beschreven houding richting medegelovigen. Er is een overheersende mate van onverschilligheid en ook hier komt er richting andersgelovigen af en toe een ongenueanceerde uitspraak uit. Volgens respondenten wordt dit vaak gevoed door het internet, social media en recente gebeurtenissen. Het resultaat is dat moslims vaak het doelwit zijn van zulke uitspraken. Los van deze uitspraken merken de respondenten op dat leerlingen ook wel heel tolerant kunnen zijn.

De voorbeelden van respondenten waarbij leerlingen wel geïnteresseerd zijn in andere religies, is in gevallen waarbij het ging om een actualiteit of wanneer leerlingen zelf in contact kwamen met andere religies of hier zelf in hun eigen tijd regelmatig mee in contact komen. Respondenten noemden als voorbeeld het bezoeken van een ander godshuis in de cultuurweek, een IS-aanslag in het nieuws, het uitnodigen van een moslim als gastspreker of leerlingen die op de sportvereniging of in hun bijbaantje met regelmaat in contact komen met personen uit een andere religie. In deze gevallen wordt bij de meeste leerlingen de interesse wel gewekt.

3.6.2 Resultaten vanuit de enquête

In het tweede blok van de enquête hebben leerlingen zes stellingen beoordeeld. De strekking wordt door de waarden gelijk duidelijk. Een resultaat onder de 3 duidt bij elke stelling, behalve de tiende, op

⁹ VLC, R1, 1495

afwezigheid van interesse. De eerste stelling is gericht op interesse in verschillen in het geloof bij klasgenoten. Dat het gemiddelde 2,64 is, laat zien dat de meeste leerlingen geen of weinig interesse in gesprek over die verschillen hebben. Hetzelfde geldt voor interesse in (personen vanuit) een andere religie. Het merendeel van alle leerlingen geeft aan dat de stellingen niet of weinig bij hen passen.

	Greijdanus College	Guido	Van Lodenstein College	Wartburg College	Gemiddeld	Standaard deviatie
6. Ik vind het leuk om met een klasgenoot te praten over verschillen in ons geloof	2,46	2,63	2,77	2,89	2,64	1,13
7. Ik zou het leuk vinden als er een moslim of jood bij ons in de klas zou zitten	2,74	2,81	2,84	3,22	2,85	1,16
8. Ik zou graag een keer een synagoge of moskee willen bezoeken	2,62	2,63	2,77	2,85	2,69	1,30
9. Ik vind andere religies interessant	2,92	2,96	2,67	2,89	2,87	1,13
10. Ik vind andere religies maar dom	2,28	1,96	2,21	2,19	2,16	1,11
11. Ik zou graag een keer met iemand van een andere religie willen praten	2,75	2,78	2,58	3,11	2,77	1,16

Tabel 4 - Leerling enquête gemiddelden per school | Onderdeel attitude

De eerder genoemde tiende stelling gaat echter niet zozeer over interesse. Het gaat meer over een bepaald oordeel wat leerlingen kunnen hebben. De vraag zit in de enquête om een mogelijke verklaring van interesse of desinteresse te kunnen geven. Hoe hoger de score op deze stelling, hoe meer (voor)oordeel de leerlingen hebben over andere religies. Bij een lage score op de interesse-stellingen en een hoge score op deze tiende, zou de desinteresse kunnen voortkomen uit de oordelen. Dit is echter niet het geval. In tegendeel. Leerlingen geven aan andere religies helemaal niet dom te vinden. Het feit dat leerlingen geen andersgelovige in de klas willen hebben of niet naar een ander godshuis willen gaan, komt niet voort uit oordelen maar daadwerkelijk uit weinig interesse of onverschilligheid bij het merendeel van de leerlingen.

Hoewel het verschil absoluut niet significant is, valt op dat er maar één school is die een paar gemiddelden heeft boven de 3 (zie tabel 4), het Wartburg college. Deze school is eerder op een soortgelijke manier opgevallen. De school ligt in Rotterdam, wat een aanzienlijk meer multiculturele stad is dan Amersfoort en/of Zwolle. In de ontwikkeling van het meetinstrument voor leerlingen is rekening gehouden met het feit dat er variabelen zijn die de resultaten kunnen beïnvloeden. Dit is immers altijd het geval bij onderzoek. Eén van de variabelen die op dit specifieke onderzoek invloed kan

hebben, gaat over het feit of leerlingen in een stad of dorp wonen. Oftewel; of ze in een multiculturele of monoculturele omgeving leven. Er is een vraag in de enquête opgenomen waarbij leerlingen moesten aangeven in een stad of dorp te wonen. Hoewel dit absoluut niet sluitend is – er zijn genoeg dorpen die multicultureel zijn en andersom – zouden significante verschillen tussen de twee opties het eerder uitgesproken vermoeden (dat de hogere interesse bij het Wartburg te maken zou kunnen hebben met de ligging) kunnen bevestigen of ontkrachten.

Op basis van de twee variabelen is de data in tabel 5 gegenereerd.

	Dorp	Stad	Gemiddeld
6. Ik vind het leuk om met een klasgenoot te praten over verschillen in ons geloof	2,56	2,76	2,64
7. Ik zou het leuk vinden als er een moslim of jood bij ons in de klas zou zitten	2,79	2,95	2,85
8. Ik zou graag een keer een synagoge of moskee willen bezoeken	2,63	2,79	2,69
9. Ik vind andere religies interessant	2,84	2,92	2,87
10. Ik vind andere religies maar dom	2,11	2,23	2,16
11. Ik zou graag een keer met iemand van een andere religie willen praten	2,71	2,87	2,77

Tabel 5 - Leerling enquête gemiddelden per omgeving: Stad of dorp | Onderdeel attitude

Hier wordt zichtbaar dat de verschillen tussen de gemiddelde waarden niet heel groot zijn. De gemiddelde resultaten van leerlingen die in een dorp wonen zijn consequent tussen de 0,08 en 0,2 lager dan inwoners van een dorp. De verschillen zijn per waarde absoluut niet significant te noemen, aangezien er dan sprake kan zijn van toeval. Het feit dat het verschil bij elke stelling terug is te zien, is reden om de oorzaak van de verschillen daadwerkelijk te koppelen aan de woonplek van de leerling. Een oplettende lezer zou wellicht opmerken dat leerlingen uit dorpen op stelling tien ook lager scoren dan leerlingen uit steden, maar dat een lagere score bij deze stelling juist een hogere tolerantie of mate van respect aanduidt. Dit klopt inderdaad, maar er is een verschil tussen deze tiende stelling en de andere stellingen uit het blokje. De tiende stelling gaat over een houding van respect en tolerantie, terwijl de andere stellingen gaan over interesse. Omdat de tiende stelling de enige is die gaat over de houding, kan hierover geen gegronde uitspraak worden gedaan.

3.7 Is er sociale zekerheid onder leerlingen om een dialoog over het geloof aan te gaan?

3.7.1 Resultaten vanuit de interviews

Kunnen leerlingen verwoorden waarin ze geloven en waarom? De enige reden die respondenten aandragen waarom leerlingen het niet zouden kunnen, heeft te maken met leeftijd. De docenten hebben het idee dat leerlingen in de derde klas heel basaal kijken naar waar ze vandaan komen. Een

respondent op het Wartburg heeft niet het idee dat ze al heel zelf-reflectief zijn. Leerlingen kunnen nog niet goed verwoorden waarom ze zich ergens mee verbonden voelen.¹⁰

De meningen zijn verdeeld. Een aantal respondenten geeft aan dat leerlingen nog niet goed kunnen verwoorden waarin en waarom ze geloven met bovenstaande redenen als mogelijke oorzaak. Andere respondenten zijn er juist van overtuigd dat leerlingen het wel kunnen. Ook in de derde klas al. Een respondent van het Greijdanus haalt een voorbeeld aan van leerlingen die gedoopt worden en daarbij de hele klas vol passie en enthousiasme uitnodigen. Dan vertellen ze heel open over hun persoonlijke geloof.¹¹

Een andere respondent meent dat de leerlingen er wel toe in staat zijn, maar dat het in gesprek of aanwezigheid van leeftijdsgenoten wel heel lastig is. Hij geeft aan dat het persoonlijke geloof in individuele opdrachten wel heel duidelijk naar voren komt. Hij krijgt hele mooie en persoonlijke belijdenissen terug.¹²

3.7.2 Resultaten vanuit de enquête

In de onderstaande tabellen zijn de laatste zeven stellingen opgenomen die aan leerlingen zijn voorgelegd. Alle zeven horen bij het onderdeel sociale zekerheid, maar er zijn drie verschillende subonderdelen te onderscheiden. De eerste drie stellingen gaan over de mate waarin leerlingen een gevormd persoonlijk geloof hebben en in hoeverre ze dit kunnen uitleggen aan iemand anders. De vierde en vijfde stelling gaan over hoe spannend leerlingen de (inter)religieuze dialoog vinden. De laatste twee stellingen gaan over de openheid richting andere religies.

Geloofszekerheid

Ten opzichte van alle voorgaande tabellen, laat tabel 6 hoge gemiddelden zien over geloofszekerheid. De meeste leerlingen weten wat ze geloven en kunnen dit aan iemand anders uitleggen. Ook het aantal leerlingen wat trots is op zijn of haar geloof is ruim in de meerderheid. Dit betekent dat dit aspect van de sociale zekerheid als voorwaarde voor interreligieus leren voldoende aanwezig is.

	Greijdanus College	Guido	Van Lodenstein College	Wartburg	Gemiddelde	Standaard deviatie
12. Ik weet waarom ik geloof	3,69	3,98	4,02	3,44	3,82	1,02
13. Ik kan aan iemand anders uitleggen waarom ik geloof	3,48	3,57	3,70	3,19	3,51	1,09
14. Ik ben trots op wat ik geloof	3,74	3,98	3,67	3,44	3,75	0,99

Tabel 6 - Leerling enquête gemiddelden per school | Onderdeel sociale zekerheid - Geloofszekerheid en verwoording

¹⁰ Wartburg College, R2, 958

¹¹ Greijdanus College, R2, 1282

¹² Guido, R2, 1074

Sociale spanning

Een lage gemiddelde waarde in tabel 7 betekent weinig spanning voor de (inter)religieuze dialoog. Het gemiddelde ligt bij beide stellingen ruim onder het middelpunt, dus de meeste leerlingen vinden het niet heel erg spannend om met iemand van een andere of eigen religie te praten. Vooral het praten met iemand van een eigen religie wordt niet als spannend ervaren. Het zegt iets over waar de paniekzone ligt bij leerlingen. Het idee van een gesprek met een anders- of medegelovige ligt in elk geval niet in de paniekzone. Leerlingen durven een gesprek aan te gaan waar wellicht vervreemdende elementen ter sprake kunnen komen.

15. Ik vind het spannend om met iemand te praten die een andere religie heeft	2,34	2,44	2,51	2,41	2,42	0,96
16. Ik vind het spannend om over mijn geloof te praten met iemand die ook christen is	1,85	2,13	2,33	2,15	2,09	0,99

Tabel 7 - Leerling enquête gemiddelden per school | Onderdeel sociale zekerheid - Spanning rondom de dialoog

Openheid richting andere religies

De stelling 'Ik denk dat het christendom het enige ware geloof is' heeft het hoogste gemiddelde van de gehele enquête. Het is duidelijk dat de respondenten zeer overwegend christelijk zijn. Dit is overigens geen verrassing, gezien de zoektocht naar onderzoeksscholen dit als vereiste had. De reden dat deze stelling in de enquête zit, heeft te maken met de laatste stelling. Voor de interreligieuze dialoog is een duidelijke eigen overtuiging nodig, zoals deze zeventiende stelling duidelijk maakt, maar ook een open houding richting de ander; de achttiende stelling. Om de interreligieuze dialoog aan te gaan, moeten leerlingen een houding hebben waarin ze niet per definitie alles van een andere religie afkeuren. Hoe hoger de score op de achttiende stelling, hoe groter de open houding van leerlingen richting andere religies.

Zoals gezegd scoort de zeventiende stelling zeer ruim boven het middelpunt. Het gemiddelde van de achttiende stelling geeft aan dat leerlingen het overwegend eens zijn met de stelling. De meerderheid van de leerlingen denkt dus dat er mooie dingen in andere religies te ontdekken zijn. De gemiddelden van beide stellingen samen zijn genoeg grond om te kunnen concluderen dat het derde element, de open houding, aanwezig is.

17. Ik denk dat het christendom het enige ware geloof is	3,79	3,98	4,26	4,07	3,99	1,10
18. Ik denk dat er in andere religies ook mooie dingen te ontdekken zijn	3,07	3,11	3,37	3,44	3,21	1,08

Tabel 8 - Leerling enquête gemiddelden per school | Onderdeel sociale zekerheid – Openheid richting andere religies

3.8 Persoonlijkheidsontwikkeling

Deze voorwaarde is intentioneel niet met de interviews of enquête onderzocht. Dit heeft er mee te maken dat de literatuur hier al sluitend genoeg over leek te zijn. Toch is het onderwerp in de interviews een opvallend aantal keer spontaan naar voren gekomen. Op de eerste school waar docenten werden

geïnterviewd kwam het onderwerp al vrij snel ter sprake. De respondenten van het Greijdanus vroegen zich na de uitleg van interreligieus leren gelijk af in hoeverre leeftijd een rol speelt. Zoals in de literatuur te lezen is, speelt leeftijd een grote rol. Het is niet voor niets een voorwaarde van interreligieus leren. Deze voorwaarde heeft veel te maken met de voorwaarde van sociale zekerheid. De stellingen die daar gaan over een persoonlijk gevormd geloof zijn deels relevant voor deze voorwaarde.

Persoonlijkheidsontwikkeling gaat namelijk over twee zaken. Enerzijds een volledig gevormde identiteit, levensbeschouwelijke identiteit is daar onderdeel van. Anderzijds gaat het over een reflectief vermogen. Het tweede aspect is iets wat in de interviews vaak ter sprake is gekomen.

Een docent van het VLC heeft in de jaren dat hij lesgeeft opgemerkt dat er een omslagpunt plaatsvindt in de derde klas. Aan het begin van de derde klas kunnen de meeste leerlingen nog niet reflecteren en hebben ze nog niet echt een duidelijke identiteit. Ergens in de derde klas slaat dit om en aan het einde van het jaar hebben de meeste leerlingen een uitgesproken mening en zijn ze steeds beter in reflecteren.¹³ Ook een respondent van het Greijdanus herkent dat sommige leerlingen in de derde klas al in staat zijn om (zelfstandig) te reflecteren.¹⁴

¹³ VLC, R1, 1436

¹⁴ Greijdanus College, R2, 1336

4 | CONCLUSIES

4.1 Beantwoording van de onderzoeksvragen

Hieronder zijn de onderzoeksvragen kort en bondig beantwoord. De antwoorden zijn volledig gebaseerd op de onderzoeksresultaten zoals deze in het vorige hoofdstuk zijn weergegeven, in combinatie met de literatuur uit het theoretische kader.

4.1.1 Past het doel van interreligieus leren bij het doel en de identiteit van het reformatorische en vrijgemaakte onderwijs?

Docenten in het christelijk (reformatorisch) onderwijs zijn op zoek naar manieren om met één been in de samenleving te staan. Ze willen leerlingen opvoeden tot burgers van twee koninkrijken. Volgens docenten moet er in de godsdienstles niet alleen gekeken worden naar het christelijk geloof, maar dient men ook absoluut de focus op de samenleving te houden. Het tweeledige doel van interreligieus leren wordt door docenten impliciet als doel van de godsdienstles benoemd:

‘Leerlingen leren een open houding ontwikkelen die helpt om (de mening van) de ander te leren waarderen terwijl hun eigen levensbeschouwelijke identiteit steeds duidelijker wordt.’ (Roebben, Inclusieve godsdienstpedagogiek, 2015)

Waar in de literatuur te lezen is dat het zo’n 15 jaar geleden nog voornamelijk om kennis ging, staat persoonlijke levensbeschouwelijke vorming nu hoog in het vaandel bij de onderzochte scholen. Bijbelkennis en kerkgeschiedenis is nog steeds een belangrijk onderdeel van de godsdienstles, maar de praktische en persoonlijke toepassing van deze kennis is minstens zo belangrijk. De kennis moet leerlingen vormen, opdat ze ontdekken waar ze vandaan komen, waar ze in geloven en dat ze leren reflecteren en kritisch durven te kijken. Dat is het ene aspect van het doel van interreligieus leren.

Het andere aspect, leerlingen leren een open houding te ontwikkelen die helpt om (de mening van) de ander te leren waarderen, is ook duidelijk verenigbaar met het doel en de visie van de godsdienstles op de onderzochte scholen. Aan de hand van de literatuur over religieuze leermodellen en over het gedachtegoed en de identiteit van de scholen, kan de conclusie worden getrokken dat de onderzochte scholen goed in het monoreligieuze leermodel zouden passen. Een model waarbij inlijving in een bepaalde traditie centraal staat en waarbij men zich niet of weinig verhoudt tot andere religies en tradities. De praktijk leert echter dat dit niet het geval is. *‘Godsdienst kun je niet geven zonder de krant erbij.’* Een citaat van een van de docenten dat precies illustreert hoe de docenten om willen gaan met de diversiteit in de samenleving. Het is belangrijk om naar de multiculturele en multireligieuze samenleving te kijken, al dan niet vanuit een christelijk perspectief.

Antwoord: Het doel van interreligieus leren past bij het doel en de identiteit van de onderzochte scholen.

4.1.2 Staan docenten open voor het interreligieuze leermodel?

Het interreligieuze leermodel is bij het merendeel van de respondenten onbekend. Na uitleg zijn ze overwegend positief over het doel van het model, maar zien ze ook in dat het door afwezigheid van verschillende religies niet plaats kan vinden in de les.

Door de antwoorden op vragen over diversiteit in de klas wordt duidelijk dat docenten onbewust al gebruik maken van sommige principes van het model. Hoewel dit niet met de breedheid van interreligieus leren te vergelijken is, gebruiken ze religieuze diversiteit binnen de klas als basis voor gesprek om leerlingen na te laten denken over geloofsonderwerpen.

Antwoord: Docenten staan open voor het interreligieuze leermodel, maar zien de beperkingen van de huidige groep voor dit model.

4.1.3 (In welke mate) is er religieuze diversiteit in de klas aanwezig en zijn leerlingen zich hiervan bewust?

De diversiteit op onderzochte scholen wordt niet alleen door kerkelijke achtergronden gekenmerkt, maar wordt ook inhoudelijk opgemerkt door docenten en leerlingen. De verschillen hebben zowel een uiterlijk als inhoudelijk karakter. Het feit dat leerlingen zich bewust zijn van onderlinge verschillen tussen hun eigen geloof en die van hun klasgenoten kan een basis zijn voor de religieuze dialoog.

De diversiteit beperkt zich tot de breedheid van het christendom. In geen van de klassen is sprake van interreligieuze diversiteit.

Antwoord: Er is religieuze diversiteit aanwezig en leerlingen zijn zich hiervan bewust.

4.1.4 Zien leerlingen zelf in dat ze het meeste leren van een andere religie door gesprek met iemand van die religie?

De meerderheid van de leerlingen geeft zelf aan dat ze het meeste leren van een andere religie wanneer ze met iemand van die religie in gesprek zijn. Opvallend is dat dit inzicht vooral in de multiculturele stad Rotterdam bij een stuk meer leerlingen naar voren komt dan bij de scholen in Zwolle en Amersfoort.

Antwoord: Leerlingen zien zelf in dat ze het meeste leren van een andere religie door gesprek met iemand van die religie.

4.1.5 Is er veiligheid om anders te zijn en een andere mening te verkondigen?

Zowel de docenten als de leerlingen van alle scholen en klassen geven aan dat er genoeg veiligheid en respect is voor leerlingen om een eigen mening te hebben, ook al is deze anders dan de rest van de klas.

Antwoord: Er is genoeg veiligheid aanwezig om anders te zijn en een andere mening over geloofszaken te hebben.

4.1.6 Is er interesse in en respect richting het geloofsleven van klasgenoten en andersgelovigen?

Zowel reacties van docenten als de resultaten van de enquête duiden op het feit dat de meerderheid van de leerlingen een houding van onverschilligheid of desinteresse toont richting andere religies en het geloofsleven van klasgenoten. De houding van leerlingen is wel respectvol.

Antwoord: Er is geen of weinig interesse richting het geloofsleven van klasgenoten en andersgelovigen. Leerlingen hebben wel een respectvolle houding.

4.1.7 Is er sociale zekerheid onder leerlingen om een dialoog over het geloof aan te gaan?

Hoewel geïnterviewde docenten erg voorzichtig zijn in het beweren dat leerlingen hun persoonlijke geloof kunnen verwoorden, zijn de leerlingen hier zelf erg duidelijk over. De grote meerderheid van de geënquêteerde leerlingen geeft aan te weten waar hij of zij in gelooft en dit uit te kunnen leggen aan iemand anders. Ook over de andere twee aspecten van deze voorwaarde kan gezegd worden dat dit ruim voldoende aanwezig is. Leerlingen hebben geen tot weinig spanning om de (inter)religieuze dialoog aan te gaan en zien ook in dat er mooie dingen uit die dialoog te halen zijn. Er zitten immers mooie dingen in andere religies, volgens leerlingen.

Antwoord: Er is sociale zekerheid onder leerlingen die het mogelijk maakt om een dialoog over het geloof aan te gaan.

4.2 Overige conclusies

4.2.1 Identiteitsontwikkeling als voorwaarde van interreligieus leren

In de literatuur worden vier voorwaarden genoemd. In de onderzoeksvragen worden er maar drie behandeld. Dit heeft als reden dat de literatuur duidelijk genoeg over de identiteitsontwikkeling leek te zijn. Leerlingen in de leeftijdscategorie van dit onderzoek zijn voornamelijk 14 jaar oud. Op deze leeftijd zitten leerlingen volgens de literatuur in de fase waarin ze pas net leren reflecteren. De eigen identiteit begint zich net te ontwikkelen en komt pas tot een eind op gemiddeld 16-jarige leeftijd. Leerlingen staan dus aan het begin van de levensbeschouwelijke ontwikkeling en zijn nog niet volledig in staat om te reflecteren op hun eigen levensbeschouwelijke autobiografie. Door de interviews met docenten en in combinatie met de conclusie bij de sociale zekerheid als voorwaarde, kan gesteld worden dat een heel aantal leerlingen op de onderzochte scholen al een deel van die identiteitsontwikkeling heeft doorlopen. Ze zijn op een punt gekomen waarbij ze kunnen zeggen wat ze geloven, waar ze voor staan en zelfs kunnen zeggen dat ze trots zijn op wat ze geloven. Ook docenten bevestigen dat voor veel leerlingen de derde klas het moment is dat ze gaan nadenken, reflecteren en kritisch durven gaan kijken naar hun eigen kerkelijke achtergrond.

4.2.2 Interesse wordt gewekt door ontmoeting

Aan de hand van de resultaten kan worden gesteld dat de mate van interesse wordt beïnvloed door de omgeving waarin leerlingen opgroeien, en dus de mate waarin leerlingen al in contact komen met andere religies en culturen. Dit blijkt uit de leerling enquête, maar deze waarneming wordt ook door de respondenten van het interview gedaan. Het lijkt erop dat, op het moment dat leerlingen al eens in aanraking zijn gekomen met jongeren uit andere religies, de interesse groeit.

4.3 Beantwoording van de hoofdvraag

Welke mogelijkheden bieden religieus homogene groepen, binnen christelijke scholen waar het hoofddoel van de godsdienstles gericht is op kennis van de eigen religie, voor interreligieus leren?

Daadwerkelijk interreligieus leren kan nooit vanzelf plaatsvinden in de onderzochte groepen. Naast dat niet aan alle 'voorwaarden' van interreligieus leren wordt voldaan, is het belangrijkste deel afwezig. Het interreligieuze leermodel berust op de aanwezigheid van verschillende religies. Hoewel het doel van interreligieus leren past bij het doel van de godsdienstles op de scholen, houdt de christelijke identiteit van de school de aanwezigheid van verschillende religies tegen. Het is daarom niet de vraag of interreligieus leren kan plaatsvinden in de onderzochte groepen, maar welke mogelijkheden deze groepen bieden voor dit leermodel.

Dit onderzoek lijkt één mogelijkheid op te leveren. Het enige wat mist om interreligieus leren te kunnen faciliteren, is de aanwezigheid van verschillende religies en interesse in andere religies. Omdat de resultaten van dit onderzoek erop lijken te wijzen dat ontmoeting interesse opwekt, zou geconcludeerd kunnen worden dat met het faciliteren van ontmoeting met externen interreligieus leren direct zou kunnen plaatsvinden. Deze conclusie is echter te voorbarig omdat men dan voorbijgaat aan de eerste voorwaarde van interreligieus leren: 'veiligheid'. Het uitnodigen van externen kan de veiligheid beïnvloeden.

Antwoord: Religieus homogene groepen binnen christelijke scholen bieden op basis van dit onderzoek geen mogelijkheden voor interreligieus leren.

Deze conclusie sluit echter niet uit dat er mogelijkheden zijn voor een dialoog op basis van interne religieuze verschillen. Over deze mogelijkheden wordt in de aanbevelingen (6.1) gesproken.

5 | DISCUSSIE

Elk praktijkonderzoek heeft te maken met onvoorziene factoren die de resultaten en conclusies kunnen beïnvloeden. In dit hoofdstuk wordt gesproken over de betrouwbaarheid, validiteit en worden andere belangrijke inhoudelijke discussiepunten in kaart gebracht.

5.1 Het effect van de religieuze dialoog

Er is geconcludeerd dat er religieuze diversiteit aanwezig is binnen de monoreligieuze klassen. Daarbij is ook geconstateerd dat de leerlingen hier zelf ook bewust van zijn. Dat is belangrijk. In de literatuur wordt duidelijk dat het anders zijn van de ander de voeding is van de (inter)religieuze dialoog. Waar in de literatuur echter niet over gesproken wordt, is de mate van diversiteit. Hoe anders moet iemand zijn, voordat er perspectiefwisseling nodig is? Hoe radicaal is radicaal anders? Het model van de ontwikkeling zones van Korthagen (2011) geeft hierbij een kader. De zone van naaste ontwikkeling is de plek waar perspectiefwisseling plaatsvindt. Dat is de plek waar een leerling zichzelf met de ander kan confronteren terwijl hij nog wel standvastig kan zijn. In de zone van naaste ontwikkeling bevindt zich de zogenaamde *narthex*. In de zone van actuele ontwikkeling is geen perspectiefwisseling vereist en hoort de leerling niets nieuws waardoor zijn 'zelf' met de ander wordt geconfronteerd. In de paniekzone zijn de verschillen te groot en kan de leerling zich niet verhouden tot de ander, simpelweg omdat er geen gelijke grond aanwezig is. Van de paniekzone is in elk geval geen sprake in dit onderzoek. De diversiteit die hier ter sprake wordt gebracht, ligt op de grens tussen de zone van actuele ontwikkeling en die van de naaste ontwikkeling. De verschillen zullen soms groot genoeg zijn om het perspectiefwisseling te bewerkstelligen. Soms liggen deze verschillen toch binnen hetzelfde referentiekader.

Aan de hand van dit onderzoek kan niet worden geconcludeerd of het effect van de religieuze dialoog hetzelfde is als die van de interreligieuze dialoog. Wel kan worden gezegd, op basis van ervaringen van docenten, dat er vormen van interne diversiteit en verschillen zijn die wel bijdragen aan de religieuze dialoog en perspectiefwisseling.

5.2 Volledige perspectiefwisseling en de christelijke identiteit

Een conclusie van dit onderzoek is dat het doel van interreligieus leren past bij het doel en gedachtegoed van de school en de godsdienstles. Toch is de vraag of de respondenten hierin goed door hebben gehad welke consequentie interreligieus leren heeft. Om tot een interreligieuze dialoog te komen, moet perspectiefwisseling plaats vinden. Het is de vraag of de christelijke identiteit een volledige perspectiefwisseling met een andersgelovige toelaat en toejuicht. Men moet in die perspectiefwisseling immers kijken vanuit de ander; hoe ziet de wereld eruit als de wereld is zoals de ander denkt? Het vraagstuk of de christelijke identiteit van een school deze volledige perspectiefwisseling voor ogen heeft, is niet alleen didactisch en pedagogisch, maar ook theologisch van aard. Hoe rekbaar is de gedachte dat men leerlingen naar Christus toe wil leiden in combinatie met het bekijken van andere religies vanuit dat perspectief? In dit onderzoek is voor dat vraagstuk geen ruimte geboden.

5.3 Onderzoekstechnische discussiepunten

Het aantal gewenste respondenten van de enquête is vooraf gezet op 200 leerlingen. Het daadwerkelijke aantal is uiteindelijk 185 geworden. Dit wijkt niet heel veel af van het aantal wat in het onderzoeksplan is beschreven. Het verschil in respondenten zal geen tot weinig invloed hebben op de resultaten. Wat wel opgemerkt moet worden is het feit dat er op stelling zeven door één klas niet is gereageerd. De onderzoeker had al vroeg in het traject lijntjes uitgezet naar verschillende scholen. Rekening houdend met de planning en de aanwezige mogelijkheden, moest een van de klassen al snel de enquête invullen. Nadat deze klas de enquête had ingevuld, kreeg de onderzoeker feedback op de enquêtevragen en stellingen. Op basis van die gegeven feedback is een nieuwe stelling bedacht die behoorlijk relevant is voor het onderzoek. Deze stelling is vervolgens alsnog toegevoegd aan de enquête.

In het opzetten van het onderzoeksplan is geconcludeerd dat het semigestructureerde interview het beste meetinstrument zou zijn voor dat gedeelte van het onderzoek. Dit had met name voor ogen dat een volledig gestructureerd interview een gesprek tussen respondenten zou tegenwerken. Aan de ene kant heeft het semigestructureerde interview er inderdaad voor gezorgd dat de respondenten op elkaar reageerden en elkaar aanvulden. Aan de andere kant heeft het er voor gezorgd dat de uiteindelijke data onoverzichtelijk en op een paar kleine gebieden impliciet is. Een volledig gestructureerd interview had wellicht meer concreetheid in de antwoorden gebracht. De betrouwbaarheid van de interviews is met de uitgevoerde vorm niet aangetast, hooguit is de volledigheid er door achteruit gegaan.

Met een duidelijke reden is gekozen voor twee reformatorische en twee gereformeerd vrijgemaakte scholen als onderzoeksdoelgroep. In theorie beslaat dat het spectrum van scholen in Nederland die nog homogene groepen hebben in combinatie met godsdienstonderwijs. Daarbij was ook het idee conclusies te kunnen trekken per stroming. De praktijk heeft echter uitgewezen dat de twee gereformeerde scholen zichzelf inmiddels niet meer als gereformeerd betitelen en dat er tussen de twee reformatorische scholen ook nog grote verschillen zitten. Met name als men kijkt naar de verschillende kerkelijke achtergronden die de leerlingen op de twee scholen hebben. Op basis van deze verschillen kunnen geen gegronde uitspraken gedaan worden over reformatorische of christelijke scholen. Er kan alleen iets worden gezegd over christelijke scholen in het algemeen, die voldoen aan de beschrijving zoals die in de hoofdvraag is weergegeven.

In de methodologie staat beschreven dat het Wartburg College slechts één klas de enquête heeft laten invullen. Dit komt simpelweg omdat het Wartburg ook maar één havo 3 klas heeft op locatie Revijs. Normaliter zou hier niet zondermeer genoeg mee worden genomen, aangezien in het onderzoeksplan duidelijk beschreven staat dat de voorkeur uitgaat naar minimaal twee klassen per school. Echter was het in dit geval niet anders. In eerste instantie zou het Wartburg college namelijk niet worden onderzocht. De voorkeur ging in eerste instantie uit naar het Driestar College. De onderzoeker heeft al vroeg contact gezocht met godsdienstdocenten van deze school, maar reactie bleef uit. Pas na lange tijd kreeg hij reactie. In deze reactie werd duidelijk dat de enquêtes niet afgenomen konden worden, en het interview pas 10 dagen voor de inleverdatum van dit verslag zou kunnen plaatsvinden. Bij gebrek aan andere connecties is contact gezocht met het Wartburg College. De vervanging van het Driestar college moest immers aan dezelfde voorwaarde voldoen: een multiculturele stad, om op die manier weergave van het brede spectrum te waarborgen.

6 | AANBEVELINGEN

In dit hoofdstuk wordt op een hele praktische manier teruggeblikt op de conclusies die in hoofdstuk 4 staan beschreven. De praktische insteek krijgt vorm in twee soorten aanbevelingen. Eerst worden algemene aanbevelingen gedaan aan de opdrachtgever, de onderzochte scholen en het werkveld. Vervolgens wordt afgesloten met aanbevelingen in de vorm van vervolgonderzoeken.

6.1 Van mono- naar het intrareligieuze leermodel

Op basis van dit onderzoek kan iets gezegd worden over hoe de christelijke scholen zich verhouden tot het monoreligieuze leermodel. Volgens de literatuur zijn deze scholen goed in dit model te plaatsen, maar de resultaten van dit onderzoek vragen om een nuance of heroverweging. Qua doelstelling van het vak godsdienst zijn de scholen niet zomaar te plaatsen in het monoreligieuze model. Hoewel de docenten en de scholen andere religies niet zomaar zullen erkennen, streven ze er wel naar om zich te verhouden tot de religieuze pluraliteit in de samenleving en de eigen levensbeschouwelijke identiteit. Dit gaat een stap verder dan hoe de literatuur het monoreligieuze leermodel beschrijft. Daarnaast draait het in de literatuur om kennis van de eigen religie, maar staat persoonlijke christelijke vorming hoger op de agenda. Deze overwegingen komen voort uit het feit dat binnen de zogenaamde homogene groepen een stuk meer diversiteit aanwezig is dan men van buitenaf wellicht vermoedt. Er is wel sprake van één religie, maar elke leerling vormt zijn eigen geloof op basis van de achtergrond en gesprekken met anderen.

Docenten zien het als een plicht en opdracht om de christelijke normen en waarden te plaatsen in de multireligieuze samenleving. Daarnaast streven docenten ernaar om leerlingen niet alleen kennis te laten maken met de eigen religie, maar dat het ze vormt. De religieuze dialoog is hier een ideaal instrument voor. In de huidige vorm kan interreligieus leren niet plaatsvinden. Deze conclusie pleit ervoor om een aanbeveling te doen richting de godsdienstpedagogisch wetenschap. Een aanbeveling voor een nieuw leermodel die rekening houdt met de beperkingen van de onderzochte doelgroep en tegelijkertijd gebruik maakt van de rijke kansen die deze groep wel te bieden heeft.

Het leermodel waar deze aanbeveling voor pleit is *intrareligieus* leren. De definitie van intrareligieus leren is door de onderzoeker als volgt geformuleerd:

‘Door diversiteit binnen een religie leert de leerling dat de ander anders kan en mag zijn. In deze ontdekking gaat de leerling inzien dat hij kritisch naar zijn eigen overtuigingen mag kijken, ontdekt de leerling de mooie elementen van zijn geloof en wordt de eigen religieuze identiteit gevormd en aangescherpt. De religieuze dialoog staat hierin centraal. De leerling wordt bewust gemaakt van de religieuze plurale samenleving en ontmoet waar mogelijk leeftijdsgenoten uit dit brede spectrum.’

Waar monoreligieus leren inlijving in een bepaalde traditie voor ogen heeft, draait intrareligieus leren om het ontwikkelen van een persoonlijke levensbeschouwelijke identiteit binnen de kaders van een traditie, in dit geval het christendom.

Het grote verschil met interreligieus leren is dat het model minder insteekt op het ontwikkelen van een open houding richting andersdenkenden, maar met name gericht is op het ontwikkelen van een eigen levensbeschouwelijke identiteit. Een belangrijke opmerking bij dit model is dat interesse nog steeds een belangrijke voorwaarde is. Het model zal dus niet bij de meerderheid van de leerlingen kunnen werken, of er moet een manier gevonden worden om de interesse op te wekken.

Aan de hand van dit onderzoek moet wellicht ook worden overwogen in hoeverre het monoreligieuze leermodel in de praktijk nog bestaat. Dit onderzoek heeft plaatsgevonden op vier van de meest homogene christelijke middelbare scholen en representeert daarmee de meeste scholen die volgens de literatuur in het monoreligieuze leermodel passen.

6.2 Maak gebruik van de diversiteit

Deze aanbeveling is voornamelijk gericht aan het werkveld. Er wordt in deze aanbeveling voortgeborduurd op het idee van het nieuwe leermodel: *intrareligieus leren*. In de intrareligieuze dialoog gaan leerlingen van dezelfde religie in gesprek over verschillen in hun geloof. Hierbij ontdekken ze nieuwe dingen en leren ze kritisch te kijken naar hun eigen geloof. Deze verschillen komen echter niet vanzelf naar boven en leerlingen lijken hier ook niet altijd gevoelig voor te zijn. Het is de aanbeveling vanuit dit onderzoek aan docenten om de diversiteit die aanwezig is in de klas uit te lichten, te onderstrepen en te gebruiken. Lukt dat, dan kan de intrareligieuze dialoog plaatsvinden. De intrareligieuze dialoog is een goede voorbereiding op de interreligieuze dialoog die leerlingen gaan hebben als ze na de middelbare school in de pluriforme samenleving terecht komen.

De belangrijkste aanbeveling richting godsdienstdocenten is voornamelijk een aanmoediging. Door het onderzoek is namelijk gebleken dat leerkrachten al heel bewust bezig zijn met diversiteit in en buiten de klas. Heel onbewust passen ze verschillende principes van de interreligieuze dialoog al toe in gesprekken met leerlingen, al is het op basis van interne verschillen. Blijf in die zoektocht naar de plaatsbepaling binnen de pluriforme samenleving. Als intrareligieus leren kan plaatsvinden in de klas, dan is de stap naar daadwerkelijk interreligieus leren door ontmoetingen met externen niet heel groot.

6.3 Vervolgonderzoeken

Aan de hand van de conclusies van dit onderzoek, zijn hieronder een viertal vervolgonderzoeken geformuleerd die de aanbeveling waard zijn. Dat er op z'n minst al vier vervolgonderzoeken te beschrijven zijn, heeft te maken met het feit dat dit onderzoek relatief nieuwe en relevante ontdekkingen doet binnen de godsdienstpedagogische wetenschap. Het feit dat de religieuze dialoog zich niet beperkt tot heterogene groepen is een conclusie die in de huidige literatuur nog niet te vinden is. Dit onderzoek legt een fundering voor nieuwe ontwikkelingen. In de huidige pluriforme samenleving kan men zich afvragen of het vak godsdienst op christelijke scholen nog bestaansrecht heeft. Dit onderzoek laat zien dat deze vorm van godsdienstonderwijs kan bijdragen aan de ontwikkeling van een open houding richting anderen.

6.3.1 Vervolgonderzoek naar interesse

Uit de resultaten is gebleken dat het merendeel van de leerlingen onverschillig of niet geïnteresseerd is. Dit onderzoek kon echter niet aanwijzen waar die onverschilligheid of desinteresse vandaan komt. Betreft dit andere religies of (praten over) religie in het algemeen? Een vervolgonderzoek over de interesse in andere religies, religieuze zaken, geloofsonderwerpen en dergelijke is aan te bevelen. De uitkomsten van zo'n onderzoek zouden nieuw licht kunnen werpen op de conclusies van dit onderzoek en mogelijk concrete handvatten geven voor docenten die intrareligieus leren willen gaan inzetten in groepen waar interesse afwezig, of slechts matig aanwezig is.

6.3.2 Vergelijkend onderzoek onder heterogene groepen

Om het vorige punt te onderzoeken kan er ook voor gekozen worden om een vergelijkend onderzoek op te zetten. In zo'n vergelijkend onderzoek worden dezelfde meetinstrumenten, met name de leerling enquête, gebruikt op een viertal scholen met heterogene groepen. Aan de hand van zo'n onderzoek kunnen uitspraken worden gedaan over het effect van diversiteit op interesse. Ook kan hiermee het verschil in effect tussen inter- en intrareligieus leren worden bepaald. Dit zegt ook iets over het verschil in diversiteit tussen heterogene en homogene groepen.

6.3.3 Vervolgonderzoek bijdrage intrareligieus leren tolerantie richting andere religies

Intrareligieus leren, zoals het zojuist is gedoopt, heeft onder andere als doel leerlingen een open houding te laten ontwikkelen. Dit gebeurt in elk geval richting andersdenkenden binnen de religie. Een belangrijke vraag is echter of die open houding ook gericht is op andersgelovigen of zelfs niet-gelovigen. In de intrareligieuze dialoog oefenen leerlingen met een dialoog die in principe met elk persoon gevoerd

kan worden, mits de gesprekspartner er hetzelfde in staat. Een vervolgonderzoek zou kunnen ontdekken of intrareligieus leren bijdraagt aan een algemene open houding richting alle mensen of slechts binnen de eigen religie, omdat dat de groep is waar het oefenen met de dialoog zich tot beperkt. Zo'n onderzoek zou erg relevant zijn voor het godsdienstonderwijs. Hiermee kan de waarde van intrareligieus leren ten opzichte van interreligieus leren worden beschreven.

6.3.4 Ontwerpend onderzoek

Het laatste aanbevolen vervolgonderzoek is gericht op de praktische toepassing van intrareligieus leren. De eerder beschreven aanbeveling om diversiteit te ontdekken, onderstrepen en te gebruiken is een goede aanbeveling, maar niet elke leraar zal hier zondermeer mee uit de voeten kunnen. Het is aan te bevelen dat er een onderzoek wordt uitgevoerd waarin een methode of werkvorm wordt ontwikkelt die docenten in homogene groepen helpt om intrareligieus leren toe te passen. Hierin kan ook het probleem van de afwezigheid van interesse worden opgenomen.

7 | SAMENVATTING

In Nederland is het mogelijk om als school alleen leerlingen van een bepaalde religie en zelfs stroming binnen een religie toe te laten. Dit heeft als gevolg dat klassen op zulke scholen bijvoorbeeld alleen maar bestaan uit christelijke leerlingen. Hoewel een gemeenschappelijk doel van het vak godsdienst/levensbeschouwing niet vanuit de overheid is vastgelegd, is de godsdienstles zeer geschikt om leerlingen voor te bereiden op de multireligieuze samenleving. In die voorbereiding kunnen leerlingen begeleid worden in de ontwikkeling van een levensbeschouwelijke identiteit.

Een leermodel wat goed bij dat doel van de godsdienstles past, is interreligieus leren. Dit leermodel heeft het doel voor ogen leerlingen een open houding aan te leren waarbij ze de ander leren waarderen, terwijl hun eigen persoonlijke levensbeschouwelijke identiteit steeds duidelijker wordt. Dit leermodel veronderstelt, zoals de naam al verklapt, dat er interactie (een dialoog) moet plaatsvinden tussen leerlingen van twee religies. Met dit gegeven botst het interreligieuze leermodel met de eerder beschreven scholen die bestaan uit religieus homogene groepen. Naar aanleiding van deze gedachtegang is een onderzoek opgesteld. Een onderzoek naar mogelijkheden voor interreligieus leren binnen genoemde context.

Om dit te onderzoeken zijn twee meetinstrumenten opgesteld waar relevante data mee is verzameld. Er zijn acht docenten van christelijke scholen geïnterviewd en er is een enquête ingevuld door 185 leerlingen van dezelfde scholen als die de geïnterviewde docenten representeerden. Aan de hand van dit onderzoek zijn geen mogelijkheden ontdekt voor interreligieus leren binnen de onderzochte groepen.

Het onderzoek heeft wel een aantal ontdekkingen gedaan over de aanwezigheid van diversiteit en het doel van de godsdienstles. Op basis hiervan is de aanbeveling gedaan voor het *intrareligieus* leermodel, nieuwe model intrareligieus leren weerspiegelt de rijke kansen die het leermodel kan bieden beter, ook op scholen waar maar één religie aanwezig is. De belangrijkste voorwaarde van intrareligieus leren is dat er binnen de zogenaamde homogene groepen wel diversiteit aanwezig is. Intrareligieus leren is gefundeerd in die interne diversiteit en maakt gebruik van de religieuze dialoog voor het ontwikkelen van een persoonlijke levensbeschouwelijke identiteit binnen de kaders van de identiteit van de school.

Dit onderzoek biedt grond voor een aantal vervolgonderzoeken en brengt nuance aan in het vraagstuk of christelijk godsdienstonderwijs nog wel bestaansrecht heeft.

GERAADPLEEGDE BRONNEN

Nederlandse literatuur

- Alii, E. (2009). *Godsdienstpedagogiek; dimensies en spanningsvelden*. Zoetermeer: Meinema. Pp. 65-86
- Amersfoort, L. (2009). *De levensbeschouwelijke speelplaats*. Utrecht: Universiteit Utrecht. Pp. 33-51
- Betram-Troost, G. (2017). *Onderzoek Godsdienst-Levensbeschouwing*. Woerden: Verus. Pp. 7-17
- Betram-Troost, G. (2017). Refoscholen op de balk: balanceren tussen eigenheid en openheid. In J. Exalto, *De multiculturele refoschool* (pp. 23-56). Apeldoorn: Labarum Academic.
- Biesta, G. (2016). De school als toegang tot de wereld. In R. Klarus, & W. Wardekker, *Wat is goed onderwijs?* (pp. 15-35). Amsterdam: Boom.
- Cammeraat, P., Polinder, W., & Proos, J. (2008). *Leren uit het Woord*. Heerenveen: Groen. Pp. 181-196
- Daidsen, M., den Ouden, J., Visser, T., & Lammers, M. (2016). *Religie en Levensbeschouwing: Rationale voor een curriculum*. Netherlands Academy of Religion en het Expertisecentrum godsdienst/levensbeschouwing. Pp. 17-27
- de Muynck, A., & Kalkman, B. (2005). *Perspectief op leren*. Gouda: Driestar educatief. Pp. 7-10
- de Muynck, B. (2008). *Een goddelijk beroep*. Heerenveen: Groen. Pp. 19-23
- de Schepper, J. (2015). *Levensbeschouwing ontwikkelen*. Amersfoort: Kwintessens. Pp. 17-24, 120-126
- den Bakker, D. (2013). *Scholen met lef*. Woerden: Besturenraad. Pp. 60-80.
- Dijkstra, A. B., & Miedema, S. (2003). *Bijzonder gemotiveerd*. Assen: Koninklijke van Gorcum. Pp. 43-64
- Geerts, W., & van Kralingen, R. (2011). *Handboek voor leraren*. Bussum: Coutinho. Pp. 38-50
- Goedhart, R. (2018). *Samenleren op een superdiverse school*. Amsterdam: SWP. Pp. 41-56
- Golverdingen, M. (2003). *Inspirerend onderwijs*. Heerenveen: Groen. Pp. 22-34
- Huis, G. (2006). *Godsdienst/levensbeschouwing als examenvak*. Woerden: Besturenraad. Pp. 4-6
- Korthagen, F. (2011). *Leren van binnenuit*. Amsterdam: Boom Lemma. Pp. 101-121
- Kuijper, R., van Laar, T., & Vreugdenhil, B. (2017). *Mensen kunnen bloeien*. Woerden: LVGS. Pp. 12-29
- Meijink, K. (2013). Reflectief-kritisch en dialogisch leren. In B. van den Berg, I. ter Avest, & T. Kopmels, *Geloof je het zelf?!* (pp. 187-201). Bussum: Coutinho.
- Reijn, M., & Visser, T. (2011). *Handleiding vakleerplan Godsdienst/Levensbeschouwing*. Woerden: Hermes. Pp. 12-15
- Roebben, B. (2007). *Godsdienstpedagogiek van de hoop*. Leuven: Acco. pp. 141-160
- Roebben, B. (2011). *Scholen voor het leven*. Leuven: Acco. Pp. 85-92, 103-121
- Roebben, B. (2015). *Inclusieve godsdienstpedagogiek*. Leuven: Acco. Pp. 37-47, 55-75
- Slot, W., & van Aken, M. (2013). *Psychologie van de adolescentie*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff. Pp. 129-148
- Sterkenburg, N. (2017, Februari). Leren in zijn licht. *Elsevier*, pp. 48-50.
- Sterkens, C., & Hermans, C. (2001). *Affectieve en attitudele veranderingen door interreligieus leren*. Pedagogiek. Pp 162-167
- Sterkens, C., & Hermans, C. (2001, Jaargang 21 Uitgave 2). Affectieve en attitudele veranderingen door interreligieus leren. *Pedagogiek*, pp. 162-177.

- ter Avest, I. (2006). Verandering in ontmoeting. Van kennis nemen van naar kennis maken met tradities. In S. Miedema, & G. Betram-Troost, *Levensbeschouwelijk leren samenleven* (pp. 241-252). Zoetermeer: Meinema.
- van As, A. (2013). Kijken naar leerlingen in ontwikkeling. In B. van den Berg, I. ter Avest, & T. Kopmels, *Geloof je het zelf?!* (pp. 39-55). Bussum: Coutinho.
- van den Berg, B. (2013). Speelruimte voor verwondering, verbeelding en dialoog. In L.-J. Parleviet, B. van den Berg, & T. Zondervan, *Het kind en de grote verhalen* (pp. 112-124). Amersfoort: Kwintessens.
- van den Berg, B. (2014). *Speelruimte voor dialoog en verbeelding*. Gorinchem: Narratio. Pp. 43-63
- van der Donk, C., & van Lanen, B. (2012). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho. Pp. 21-51, 107-129, 135-163, 169-212, 219-249
- van der Heijden, S. (sd). *Geloofsontwikkeling*. Ede. Pp. 1-5
- van Swetselaar, R. (2006). Godsdienstige vorming in het voortgezet onderwijs. In B. de Muynck, & P. Vos, *Leren voor het leven* (pp. 71-81). Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.
- Visser, J. (2017). *Leren is veranderen*. Open Universiteit Nederland. Pp. 9-13
- Vroom, H. (2006). Godsdienstige vorming en religieus pluralisme in het onderwijs. In S. Miedema, & G. Betram-Troost, *Levensbeschouwelijk leren samenleven* (pp. 187-200). Zoetermeer: Meinema.
- Zuiderveld, D. (2008). *Interreligieus leren op middelbare scholen in Augsburg*. Utrecht: Universiteit Utrecht. Pp. 82-85

Engelstalige literatuur

- Cameron, C., & Moss, P. (2011). *Social Pedagogy and working with Children and Young People*. Londen: Jessica Kingsley Publishers. Pp. 69-81
- Kuyk, E., Jensen, R., Lankshear, D., Manna, E. L., & Schreiner, P. (2007). *Religious education in Europe*. Oslo, Norway: IKO. Pp. 135-140
- Smith, D. L., & Felch, S. M. (2016). *Teaching and Christian imagination*. Grand Rapids, Michigan, U.S.A.: Wm. B. Eerdmans Publishing Co. Pp. 15-21
- de Muynck, B., & van der Walt, H. (2006). *The call to know the world*. Gouda: Driestar educatief. Pp. 85-89

Online artikelen en overige bronnen

- Hendriks, C. (2013, Maart 5). *Levensbeschouwing op school maakt leerlingen betere burgers*. Opgehaald van NieuwWij: <http://www.cecilehendriks.nl/publicaties/artikel/184>
- Lely, A. (2015, April 12). *Pleidooi voor het vak levensbeschouwing*. Opgehaald van Zinweb: <https://archieff.zinweb.nl/pleidooi-voor-het-vak-levensbeschouwing/>
- Wet op het voortgezet onderwijs. (2006, Februari). Opgehaald van <http://wetten.overheid.nl/BWBR0002399/2018-02-01>