

De school als oefenplaats

Vormende ervaringen van (oud-)leerlingen
in het christelijk voortgezet onderwijs

Berber Vreugdenhil-Tolsma

Copyright © B.M. Vreugdenhil-Tolsma, 2025

ISBN: 978-90-77854-10-5

Uitgever: Theologische Universiteit Utrecht

Alle rechten voorbehouden.

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, digitaal, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur.

Gedrukt door ProefschriftMaken | www.proefschriftmaken.nl

Dit proefschrift is volledig gedrukt op FSC gecertificeerd papier.

THEOLOGISCHE UNIVERSITEIT VAN DE NEDERLANDSE GEREFORMEERDE KERKEN TE
UTRECHT

**DE SCHOOL ALS OEFENPLAATS
VORMENDE ERVARINGEN VAN (OUD-)LEERLINGEN IN HET CHRISTELIJK VOORTGEZET
ONDERWIJS**

THE SCHOOL AS A PLACE OF PRACTICE
FORMATIVE EXPERIENCES OF (FORMER) STUDENTS IN CHRISTIAN SECONDARY EDUCATION

(with a summary in English)

ACADEMISCH PROEFSCHRIFT

TER VERKRIJGING VAN DE GRAAD VAN DOCTOR IN DE THEOLOGIE,

OP GEZAG VAN DE RECTOR DR. G. HARINCK,

ZO GOD WIL IN HET OPENBAAR TE VERDEDIGEN

OP VRIJDAG 21 NOVEMBER 2025

TE 15.00 UUR IN DE GEERTEKERK,

GEERTEKERKHOF 23 TE UTRECHT

door

Berber Maria Vreugdenhil-Tolsma
Geboren 29 juli 1978 te Ugchelen

Promotoren: Prof. dr. R. Kuiper
Prof. dr. A.B. Dijkstra, Universiteit van Amsterdam
Co-promotor: Dr. P.M. Sonnenberg, Protestantse Theologische Universiteit

Beoordelingscommissie: Prof. dr. A. de Muynck, Theologische Universiteit Apeldoorn
Prof. dr. J.H.F. Schaeffer
Dr. M. Verhoeven, Universiteit Utrecht
Prof. dr. P.H. Vos, Protestantse Theologische Universiteit
Prof. dr. T.S.M. van der Zee, Radboud Universiteit

Inhoudsopgave

Woord vooraf	1
Hoofdstuk 1 Inleiding	7
1.1 Vorming in het christelijk onderwijs	9
1.1.1 Bezinning op identiteit binnen het christelijk onderwijs	10
1.1.2 Verlangen naar brede vorming binnen het christelijk onderwijs	13
1.1.3 Behoeftte aan onderzoek naar vormende ervaringen van leerlingen en oud-leerlingen	18
1.2 Vorming in breder perspectief	21
1.2.1 Het belang van vorming	21
1.2.2 Denken en spreken over vorming	23
1.2.3 Vorming op school en daarbuiten	29
1.3 Vorming in de vier relaties	30
1.3.1 Relatie met God	32
1.3.2 Relatie met zichzelf	39
1.3.3 Relatie met anderen en met de wereld	42
1.3.4 Doelstelling, onderzoeksvraag en conceptueel kader	47
1.4 Afbakening van het onderzoek	54
Hoofdstuk 2 Onderzoeksmethode	57
2.1 Onderzoekszet en instrumenten	59
2.1.1 Vragenlijsten	61
2.1.2 Groepsinterviews	65
2.1.3 Reflectieopdrachten	67
2.1.4 Individuele interviews	69
2.2 Onderzoekseenheden	71
2.2.1 Deelnemende scholen	71
2.2.2 Respondenten: leerlingen en oud-leerlingen	76
2.3 Data-analyse	81
2.3.1 Data-analyse kwantitatief	81
2.3.2 Data-analyse kwalitatief	83
2.4 Strategie	85
2.5 Positie van de onderzoeker	90
Leeswijzer bij de resultaten: hoofdstukken 3 tot en met 7	93

Hoofdstuk 3 Resultaten vormende ervaringen relatie met God	97
3.1 Ervaringen op school	99
3.1.1 Aandacht voor de relatie met God	99
3.1.2 Schoolkenmerken	109
3.2 Ervaren bijdrage school	118
3.2.1 Ervaren bijdrage geloofsovertuigingen	120
3.2.2 Ervaren bijdrage geloofsuitingen	123
3.2.3 Ervaren bijdrage geloofsverlangens	127
3.3 Tussenbalans	129
 Hoofdstuk 4 Resultaten vormende ervaringen relatie met zichzelf	133
4.1 Ervaringen op school	135
4.1.1 Aandacht voor de relatie met zichzelf	135
4.1.2 Schoolkenmerken	137
4.2 Ervaren bijdrage school	157
4.2.1 Ervaren bijdrage zelfwaardering	158
4.2.2 Ervaren bijdrage verantwoordelijkheid voor zichzelf en de eigen ontwikkeling	162
4.3 Tussenbalans	166
 Hoofdstuk 5 Resultaten vormende ervaringen relatie met anderen	171
5.1 Ervaringen op school	173
5.1.1 Aandacht voor de relatie met anderen	173
5.1.2 Schoolkenmerken	177
5.2 Ervaren bijdrage school	189
5.2.1 Ervaren bijdrage sociale vaardigheden	190
5.2.2 Ervaren bijdrage attitudes richting anderen	192
5.3 Tussenbalans	195
 Hoofdstuk 6 Resultaten vormende ervaringen relatie met de wereld	199
6.1 Ervaringen op school	201
6.1.1 Aandacht voor de relatie met de wereld	201
6.1.2 Schoolkenmerken	208
6.2 Ervaren bijdrage school	211
6.2.1 Ervaren bijdrage gedrag in de wereld	212
6.2.2 Ervaren bijdrage attitudes richting de wereld	214
6.3 Tussenbalans	219

Hoofdstuk 7 Resultaten over de relaties heen	223
7.1 De vier relaties: onderlinge verhouding	225
7.1.1 Verhouding tussen de ervaringen op school met de vier relaties	225
7.1.2 Verhouding tussen de ervaren bijdrage van school aan de vier relaties	227
7.2 De rol van achtergrondkenmerken	228
7.3 De school en andere vormende invloeden	245
7.3.1 Kwantitatieve resultaten vormende invloeden	245
7.3.2 Kwalitatieve resultaten vormende invloeden	248
7.4 Relatieoverstijgende thema's	250
7.4.1 De ambiguïteit van homogeniteit	251
7.4.2 Corona	257
7.5 Tussenbalans	259
 Hoofdstuk 8 Conclusie, discussie en aanbevelingen	 265
8.1 Conclusie	267
8.2 Discussie en aanbevelingen: de school als oefenplaats	273
8.2.1 Oefenplaats voor samenleven	273
8.2.2 Oefenplaats door exploratie	279
8.2.3 Oefenplaats voor brede vorming	286
8.2.4 Oefenplaats in afstemming tussen opvoeders	292
8.3 Kritische reflectie op het onderzoek	297
8.3.1 Beperkingen van het onderzoek	297
8.3.2 Kwaliteit van het onderzoek	301
8.4 Suggesties voor vervolgonderzoek	306
8.4.1 Voortzetting en verbreding	306
8.4.2 Andere vormen van reflectie op vorming	307
8.4.3 Tot besluit	310

Referentielijst	311
Samenvatting	334
Summary	344
Curriculum Vitae	354
Bijlagen	355
Bijlage A Vragenlijst leerlingen	356
Bijlage B Vragenlijst oud-leerlingen	377
Bijlage C Schalen vragenlijsten	399
Bijlage D Leidraad groepsinterviews	410
Bijlage E Interviewleidraad oud-leerlingen	416
Bijlage F Omschrijving reflectieopdrachten	420
Bijlage G Overzicht methoden per variabele	425
Bijlage H Overzicht pilotvragenlijst	433
Bijlage I Schaalscores vragenlijsten	435
Bijlage J Toestemmingsformulieren	437
Bijlage K Parameters en regressievergelijkingen	443
Bijlage L Codes	445

Woord vooraf

Het onderwerp van dit proefschrift is verweven met mijn eigen biografie. Van jongs af aan volgde ik christelijk onderwijs. Na twee kleuterjaren op de plaatselijke protestants-christelijke basisschool ging ik eerst een jaar met de schoolbus naar de gereformeerde basisschool 25 kilometer verderop en vanaf groep 4 naar de pas geopende gereformeerde basisschool in onze woonplaats Apeldoorn. Voortgezet onderwijs volgde ik op twee locaties van een (ook aan dit onderzoek deelnemende) gereformeerde school voor voortgezet onderwijs, elk voor een periode van drie jaar. Om deze scholen te bezoeken, reisde ik dagelijks met het openbaar vervoer. In die tijd was het – meer dan tegenwoordig – een vanzelfsprekendheid dat ouders (dergelijke) keuzes maakten voor hun kinderen. Hoewel ik het moeilijk zou vinden om te reflecteren op mijn eigen brede vorming in die jaren in het voortgezet onderwijs, en ik daar naar mijn idee in die tijd niet tot nauwelijks toe werd uitgenodigd, kijk ik er over het algemeen goed op terug. Ik was niet opstandig en voegde me tamelijk gemakkelijk in de (voor mijn gevoel redelijk vanzelfsprekende) keuzes die mijn ouders hadden gemaakt.

Toch knaagde er af en toe wel iets. Als ik per bus naar de ene locatie of later per fiets en trein naar de andere locatie van mijn school reisde, visualiseerde ik weleens alle scholen die ik onderweg passeerde. Ik vroeg me dan af of het er op die andere scholen nu echt zo anders aan toe zou gaan. En of ik daar minder goed gevoed en gevormd zou worden. Nogmaals: zonder veel opstandigheid. Maar wel met een nieuwsgierigheid en met beginnende verwondering over en vragen bij de vanzelfsprekendheden.

Toen Rolf en ik later zelf kinderen kregen, kozen ook wij – misschien wat minder vanzelfsprekend dan onze ouders – voor een christelijke basisschool. In onze Nijmeegse jaren, voordat we verhuisden en dicht bij de school kwamen te wonen, betekende dat dagelijkse ritten met het schoolbusje. Als ik dan met de auto naar de school reed voor een schoonmaakavond, oudergesprek of maandopening, deed ik dikwijls bijna als vanzelf dezelfde visualisatieoefening die ik als leerling deed: hoeveel scholen passeer ik nu eigenlijk wel niet en is het de moeite waard om mijn kinderen zo ver te laten reizen? Maar als ik dan bij zo'n maandopening was, een voluit christelijke en liefdevolle boodschap hoorde, dito sfeer proefde en de kinderen prachtige liederen hoorde zingen of verhalen zag uitbeelden, stond het kippenvel op mijn armen en voelde ik me bevestigd in onze keuze. Ook de kinderen vonden het fijn op school en leken niet te lijden onder de afstand en reistijd; als dat anders was geweest hadden we hen naar een andere school laten gaan. Later bezochten de kinderen ook weer een (nabijgelegen) christelijke school voor voortgezet onderwijs, eveneens een van de betrokken onderzoeksscholen. Een van hen maakte na twee jaar een overstap naar een andere, niet-christelijke school. Ik steunde het christelijk onderwijs van harte en was blij met die vormingscontext voor mijn kinderen.

Maar ik kon evengoed enthousiast worden van mooie vormende ervaringen die mijn zoon opdeed op zijn niet-christelijke school.

Tijdens mijn studie onderwijskunde ontdekte ik, naast mijn voorliefde voor onderzoek, dat mijn diepste onderwijskundige interesses lagen bij 'de andere kant' van het onderwijs: de rol die onderwijs speelt in de brede vorming van kinderen en jongeren, via de schoolcultuur, het open en verborgen curriculum, de omgang met medeleerlingen en docenten, de keuzes die jongeren tijdens hun schoolperiode (moeten) maken enzovoort. Vanuit mijn eigen levensbeschouwing en biografie speelde de vraag naar de betekenis van specifiek monoreligieus of christelijk onderwijs daarin steeds op de achtergrond mee. Toen ik merkte dat op scholen die betrokken zijn bij het Expertisecentrum Onderwijs en Identiteit de vraag leefde hoe hun invulling van christelijk onderwijs nu eigenlijk wordt ervaren door leerlingen, bleek de tijd rijp om mijn eigen nieuwsgierigheid, interesses en onderzoeksvaardigheden te integreren en deze vraag uit de onderwijspraktijk nader te onderzoeken. Dat juist de stem van de jongere daarin gehoord mocht worden, een stem die niet het vaakst aandacht krijgt, was voor mij een extra reden tot enthousiasme.

Het onderzoek geeft strikt genomen geen antwoord op de vragen die ik als tiener en als ouder stelde, maar biedt wel meer inzicht in de vraag hoe (oud-)leerlingen de vormende waarde van de scholen hebben ervaren. Met deze reflecties kunnen de scholen hun voordeel doen. Ik ben me ervan bewust dat het kwetsbaarheid vraagt van de scholen om zich open te stellen voor deze reflecties. Naast positieve ervaringen kan immers ook kritische feedback aan het licht komen. Ik dank de deelnemende scholen dat ze deze uitdaging zijn aangegaan en de schoolbestuurders voor het vertrouwen dat ze in mij stelden. Ze tonen zich hiermee lerende organisaties die ernaar verlangen van betekenis te zijn voor de brede vorming van hun leerlingen. Met name de contactpersonen van de betrokken scholen ben ik erkentelijk voor hun inzet en steun. Zeker tijdens de coronaperiode was het niet altijd gemakkelijk om het onderzoek te organiseren. Dank voor de extra mijl die jullie zijn gegaan en voor de altijd hartelijke en constructieve momenten van ontmoeting en bespreking. Natuurlijk dank ik ook alle leerlingen en oud-leerlingen voor hun deelname aan het onderzoek. Voor het invullen van de vragenlijst, voor het delen van ervaringen tijdens interviews en voor hun vaak prachtige uitwerkingen van de reflectieopdrachten.

Vanuit de Theologische Universiteit Utrecht kreeg ik de kans om dit traject aan te gaan, in sterke mate mogelijk gemaakt door derde geldstromen. Dank aan alle financiers: het Jagtspoelfonds, Stichting Pharos en het Willibrord Publicatiefonds. In het bijzonder dank ik Pieter, Piet, Marianne en Rianne Mars en Anita Tams van Stichting Pharos voor de jarenlange steun. Het was een groot plezier om jullie elk najaar te ontmoeten in de mooie watertoren op de Amersfoortse Berg, en om daar steeds de voortgang van het onderzoek met jullie te delen.

Ik dank Roel Kuiper voor de gelegenheid die hij bood om dit onderzoek te doen en voor zijn adequate begeleiding en warme steun. Samen met Klaas Koelewijn bespraken we regelmatig de voortgang van mijn werk binnen het Expertisecentrum. De ruimte die jullie me gaven om prioriteit te geven aan mijn herstel en het vertrouwen dat jullie elke keer weer in me uitspraken, gaven mij telkens opnieuw de moed om door te gaan. Ook aan tweede promotor Anne Bert Dijkstra en aan copromotor Ronelle Sonnenberg ben ik veel dank verschuldigd. Anne Bert, dank voor je immer mild getoonzette feedback, met name op de kwantitatieve dataverzameling en -analyse. Soms was het even slikken als je gedetailleerde opmerkingen binnenkwamen, maar je gaf me alle ruimte om daarin eigen keuzes te maken; het eindresultaat is er echt beter van geworden. Ronelle, toen wij elkaar in september 2019 voor het eerst persoonlijk spraken, was ik meteen onder de indruk van je expertise op het terrein van geloofsontwikkeling bij jongeren en van kwalitatief onderzoek. Ik was erg blij dat jij een jaar later invoegde in het begeleidingsteam. Ik heb veel aan je gehad in het voorbereiden van de kwalitatieve dataverzameling en van de analyse van deze data, in je mentale en emotionele support en als steunpilaar en bondgenoot in de zoektocht naar de goede verhouding tussen kwantitatief en kwalitatief onderzoek.

Joyce, Klaas, Roel, Tirza en Wolter, lieve teamgenoten van het Expertisecentrum Onderwijs en Identiteit: waar zou ik zijn zonder jullie? Een wonderlijk clubje zijn we bij elkaar, met al onze verschillende achtergronden, talenten en (eigen)aardigheden. Diversiteit is onze kracht. En het meeleven met elkaar. Het is altijd fijn om elkaar in teamverband te ontmoeten. Jullie kritisch en bemoedigend meelezen en -denken en de lieve en trouwe steun in moeilijke tijden hebben veel voor me betekend. Tirza, dank dat je mijn paranimf wil zijn! Wat een zegen is het als collega's ook vrienden worden.

Dat kan ook andersom. Marlies van den Heuvel-Wassenaar en ik hebben al jarenlang een zeer dierbare vriendschapsband. Toen je je bereid verklaarde mijn proefschrift te corrigeren, kregen we ook een samenwerkingsrelatie, met de nieuwe dynamieken die daarin meekomen. Lieve Marlies, wat heb je dit fantastisch gedaan. Als motto boven het dankwoord van jouw eigen proefschrift stonden de woorden uit Spreuken 15: "Door de veelheid van raadgevers komt iets tot stand." Jij las aandachtig mee en gaf mij raad – altijd subtiel verpakt in suggesties en voorzichtig geopperde vragen – over formuleringen, schrijfwijzen en (in)consistenties, maar meer dan eens ook over de inhoud. Ik realiseer me hoeveel dit van je heeft gevraagd en ik ben je er zo dankbaar voor. Dat geldt ook voor je liefde, wijsheid, luisteren, meedenken, meeleven en al het andere waarvoor moeilijk woorden te vinden zijn.

Ook veel andere mensen zijn tijdens dit traject of soms al ver daarvoor van betekenis voor me geweest en hebben met me opgelopen, meegedacht of me op het juiste spoor gezet. Zonder compleet te (kunnen) zijn noem ik de namen van Cees Klaassen, Henk Geertsema (†), Marco Algera, Karen Zwijze-Koning, Elsbeth Vogel, Corina Nagel en Sandra van Groningen. Ook bedank ik de leden van de beoordelingscommissie (Bram de Muynck, Hans Schaeffer, Monique Verhoeven, Pieter Vos en Theo van der Zee) voor het kritisch doornemen van het manuscript en voor de bereidheid oppositie te voeren.

Drie dierbare mensen waren er aan het begin van mijn onderzoekstraject nog bij, maar zullen de afronding helaas niet meer meemaken. Drie mensen die worden gemist. Op volgorde van overlijden betreft dat ten eerste de al eerder genoemde Henk Geertsema. Mijn methodologie-maatje in (toen nog) Kampen, die mij op zijn typerende, markante wijze uitdaagde om mijn onderzoekscapaciteiten verder uit te bouwen en uit te dragen. In de zomer van 2021 dacht hij aan zijn Zwolse keukentafel nog een keer mee over het conceptueel kader en de verantwoording van mijn methode. Een jaar later stierf hij.

Op 10 juli 2024 werd mijn lieve moeder Ypie Tolsma-Tol Thuisgehaald. Van haar kreeg ik, naast de liefde voor en gave van het zingen, ook de interesse in onderwijs mee. Thuis, en als we in vakantieperiodes meegingen naar haar school, liet mama merken hoezeer ze 'ging' voor de leerlingen die haar waren toevertrouwd. Op basisschool De Bongerd introduceerde zij het circuitmodel. Daarvan was ik toen al erg onder de indruk. Zij toonde daarin oog te hebben voor het 'hele kind'. Ik dank haar en papa voor alle mogelijkheden die ze mij hebben gegeven om me te kunnen ontwikkelen. En voor de liefde die er altijd is geweest.

In diezelfde zomer, op 31 juli 2024, kwam mijn lieve en trouwe vriendin Jeanet Oosterhuis-Stoit om het leven. Wat had ik haar nog graag in mijn leven en op de dag van de verdediging letterlijk aan mijn zijde gehad. In een van haar laatste spraakberichten wenste ze me *phronesis* (praktische wijsheid) in het omgaan met feedback en het maken van keuzes daarin. Die woorden hebben de afgelopen anderhalf jaar nog vaak geresoneerd, via de smartphone of in gedachten.

Lieve familie, vrienden, buurt- en kerkgenoten: ik kan jullie niet allemaal bij naam noemen, maar voel je vooral aangesproken. Dankjewel voor je betrokkenheid, vrolijkheid, gebed, warmte, troost, hartelijkheid, eerlijkheid, kwetsbaarheid, geloof, hoop en liefde.

"But music and singing have been my refuge. And music and singing shall be my light" (Earth Song, Frank Ticheli). Lieve koorgenoten van Panta Rhei Vocaal: het is een voorrecht om met jullie te zingen en op te trekken. Elke dinsdagochtend weer is het fijn om met jullie te repeteren en te werken aan het zo mooi en zo samen mogelijk zingen van ons veelzijdige

repertoire, en tussendoor lief en leed met elkaar te delen. Hoe bijzonder is het dat de muziek dan haar bestemming vindt wanneer we troost, liefde en schoonheid mogen brengen – bij momenten van afscheid of tijdens onze concerten. In die ervaringen vinden ook wij, samen, onze bestemming.

“Nietje erdoor, *hora est!*” Dat zeg jij, liefste Rolf, al een paar jaar enigszins gekscherend als we het hebben over de voortgang van mijn onderzoek. Hoewel ik me door die uitspraak niet altijd gekend voelde in de status van het traject, weerspiegelde het vooral je grote vertrouwen in mij en in mijn werk. Je kent me door en door, weet dat perfectionisme een valkuil is en probeert me daarin liefdevol bij te sturen. Dankjewel voor al de momenten waarin je me hielp de zaken weer in perspectief te zien en me (juist) tot geduld maande; voor al die jaren waarin we samen door het leven mogen gaan, jij me terzijde staat en er voor me bent. In goede en kwade dagen, in gezondheid en ziekte – jij belichaamt die belofte.

Lieve Marije en Bas, Lars en Rens, jullie zijn geweldige kinderen. Het is een groot voorrecht te zien hoe jullie je, elk op je eigen manier, ontwikkelen tot de prachtige mensen die jullie zijn. Dank voor alle vrolijkheid en reuring, maar ook voor de rust die jullie in mijn leven brengen, voor de spiegel die jullie me voorhouden en voor jullie onvoorwaardelijke liefde. Marije, in jou zet het onderwijs-gen zich voort. Met bewondering en verwondering zie ik hoe je een fantastische juf (aan het worden) bent en hoe ook allerlei vragen rondom onderwijs jouw interesse hebben. Ik ben er dankbaar voor dat jij mijn paranimf wil zijn.

“*Foar de wyn is elts in hurdrider.*” Met wind mee is iedereen een hardrijder. Dat motto plaatste ik in 2000 voor in mijn afstudeerscriptie. Want zo ervoer ik het destijds: ik had in vrijwel alles de wind in de rug. Ik realiseerde me hoe begenadigd ik daarin was, en ook dat het anders kan zijn en zomaar kon worden. De alinea over de gestorven dierbaren laat daarvan al iets zien. Maar ook op andere vlakken heb ik deze periode tegenwind ervaren. Een proefschrift afschrijven met dagelijks hoofdpijn en vermoeidheidsklachten ten gevolge van een hersenschudding die maar niet goed overgaat (PCS) is, zacht gezegd, een flinke uitdaging. Hoewel mijn vertrouwen daarin soms werd aangevochten, dank ik God dat Hij steeds weer voorzag in nieuwe moed, acceptatie en nieuw (uitzicht op) herstel. Ik dank Hem ook voor alle mensen die ik hierboven heb genoemd en voor wie zij in mijn leven zijn. Daarom sluit ik af met het lied waarvan ik de woorden in de afgelopen jaren steeds meer ben gaan geloven, ervaren en zingen: “*Ubi caritas et amor, Deus ibi est.*”



Hoofdstuk I

Inleiding

Non scholae sed vitae discimus – we leren niet voor de school, maar voor het leven. Dit aan Seneca ontleende citaat uit het begin van onze jaartelling wordt nog steeds veel gebezigd. Het leren zou er niet moeten zijn voor de school zelf, voor de leraar, het examen of de toets, maar om toegerust te worden voor het leven in al zijn facetten. Maar hoe pakt dat in de praktijk uit?

Scholen voor (uitgesproken) christelijk voortgezet onderwijs beogen een bijdrage te leveren aan de brede vorming van hun leerlingen. Dit streven komt terug in visiestukken, documenten en is, zo hopen de scholen, ook merkbaar in de alledaagse schoolpraktijk. Hoe leerlingen dit beleven blijft echter vaak buiten beeld. Er is behoefte aan inzicht in de vormende ervaringen van leerlingen en oud-leerlingen, met behulp van instrumenten die deze reflectie kunnen ondersteunen. Dit onderzoek richt zich op die vormende ervaringen. In dit hoofdstuk wordt toegewerkt naar een conceptueel kader voor de reflectie op vormende ervaringen dat ontworpen is op basis van eerder onderzoek en ontwikkelde visies binnen deze christelijke scholen, literatuurstudie en eerder verricht onderzoek naar (deel)terreinen van brede vorming. Als uitgangspunt voor de operationalisering van vorming is gekozen voor uitwerking van de ervaringen van (oud-)leerlingen op school ten aanzien van vier relaties: met God, met zichzelf, met anderen en met de wereld.

1.1 Vorming in het christelijk onderwijs

In 2015 is vanuit het LVGS het project *Identiteit als Sterk Merk* gestart.¹ In dit project is meer samenhang, focus, nieuwe betrokkenheid en ondersteuning georganiseerd voor gereformeerde, protestants-christelijke en evangelische scholen. Uit onderzoeken die vanuit dit project op de deelnemende scholen werden gedaan (Kuiper, 2016) bleek dat pedagogische en onderwijskundige benaderingen nauwelijks uitgewerkt waren en gemeenschappelijke kaders niet gangbaar; dit terwijl leraren hier wel behoefte aan bleken te hebben.² Daarnaast bleek in het onderzoek naar doorwerking van de identiteit in de praktijk dat verhoudingsgewijs veel accent lag op de kwalificatiefunctie van de school, op het begeleiden naar een diploma en de (dus) vooral meer cognitieve ontwikkeling van leerlingen. Dit terwijl deze scholen aandacht willen hebben voor de brede vorming van leerlingen, die ook nadrukkelijk persoonsvorming en toerusting voor de samenleving behelst. In eigen schoolontwikkelingstrajecten en in de onderzoeksgroep is dit gedachtegoed verder vormgegeven (zie de kernpublicaties Kuiper, 2016; Huttinga, 2017; Kuiper et al., 2017). In het kader van dit onderzoek is vooral de ontwikkelde visie van belang dat de brede vorming van de leerling centraal staat in een ontwikkelingsgerichte aanpak (Kuiper et al., 2017). Om bewuster aandacht te geven aan deze brede vorming is meer zicht wenselijk op hoe de scholen als vormingscontext ervaren worden, zo gaven de betrokken scholen aan. Bestaande instrumenten zijn in hun ervaring over het algemeen echter nog slechts in beperkte zin uitgewerkt en geoperationaliseerd en hebben dikwijls betrekking op enkel deelaspecten van vorming. Dat wordt bemoeilijkt door de gedachte dat het lastiger is, of in elk geval lijkt, om 'vorming' bij leerlingen in de breedte en vooral de wat minder tastbare opbrengsten daarvan te 'meten'. "Wat moeilijk te meten is, staat er beperkt in", aldus een vertegenwoordiger van één van de scholen. Scholen geven aan op dat punt (ondersteunings)behoeften te hebben. In welke mate en op welke manier functioneert de school als (christelijke) vormingsplek en waar liggen aangrijpingspunten voor verdere ontwikkeling?

Deze vraag vormde de aanleiding voor dit onderzoek. In deze paragraaf wordt de vraag eerst in de context geplaatst van de recente geschiedenis van het christelijk onderwijs op het punt van identiteit en vorming. Vervolgens wordt beschreven wat dergelijke scholen beogen met hun onderwijs en aan welke kennis zij behoefte hebben.

1 Het LVGS was het Landelijk Verband van Gereformeerde Schoolverenigingen. Inmiddels is dit verband opgegaan in Verus.

2 In 1994 daagde Messelink het gereformeerd onderwijs er al toe uit hier meer werk van te maken. Rond de Tweede Wereldoorlog is, met name door het werk van Waterink, resultaat geboekt rondom het ontwikkelen van een wetenschappelijk verantwoorde, gereformeerde pedagogiek en didactiek. Na Waterink is dit werk volgens Messelink (1994) echter in snel tempo afgeschreven en is het werken vanuit gereformeerde uitgangspunten als onwetenschappelijk en achterhaald terzijde geschoven.

1.1.1 Bezinning op identiteit binnen het christelijk onderwijs

Al vanaf het ontstaan van het bijzonder onderwijs vond bezinning op identiteit plaats, zeker op scholen met een uitgesproken christelijk karakter, waaronder gereformeerde scholen (meer hierover in o.a. Spoelstra, 2017; Bloemendal, 1993; Rosendaal, 2006; Van der Steeg, 2011; 2012; Messelink, 1994; Cnossen, 2011).³ Zeker na 1970 kwam de groei en bloei van gereformeerde scholen (vrijgemaakt) op gang. In die periode kozen ouders van vrijgemaakte leerlingen vrijwel vanzelfsprekend voor het gereformeerd (vrijgemaakt) onderwijs. Spoelstra (2017) constateert dat dit echter niet tot nauwelijks gepaard ging met inhoudelijke vernieuwing of doorontwikkeling van deze scholen. De principiële strijdbaarheid van de pioniers kalfde af. Men wilde enerzijds het levensbeschouwelijk profiel verder uitbouwen en doorontwikkelen, maar anderzijds dat profiel beschermen tegen als kwalijk en gevaarlijk beschouwd overheidsbeleid. Er was sprake van loyaliteitsspanning tussen de overheid en de eigen richting. Scholen en ondersteuningsdiensten als het Gereformeerd Pedagogisch Centrum (GPC) laveerden tussen beide klippen en maakten daardoor geen nadrukkelijke keuzes in pedagogisch en didactisch opzicht. Wat later, rond 1980, groeide de wens om meer “in rapport met de tijd” te komen (Spoelstra, 2017, p. 295), waarbij tegelijk de relatie met de kerk minder vanzelfsprekend werd. Ook won in deze jaren, in navolging van Waterink (1958), de vormingsfunctie van de gereformeerde school aan invloed. Er werd gezocht naar wegen om het gereformeerd onderwijs een meer eigentijdse inkleuring van de levensbeschouwelijke identiteit te geven.

Vanaf de jaren negentig kwam de onderwijssector sterk in beweging, door onder andere veranderende overheidsnormen, noodzakelijke regionale samenwerking in het kader van Weer Samen Naar School (WSNS) en lumpsum financiering⁴ (zie ook Cnossen, 2011). De kerkelijke context van de scholen kwam in een transitiefase, onder andere door het meer en meer naar elkaar toegroeien van ‘vrijgemaakten’, christelijk gereformeerden en Nederlands gereformeerden. Dit vroeg om nieuwe bezinning op het karakter, op de identiteit van gereformeerd onderwijs en de doorwerking daarvan in bijvoorbeeld benoemings- en toelatingsbeleid. Deze trend is de afgelopen decennia alleen maar sterker geworden. Ingrijpende verschuivingen in geloofsopvattingen en in de manier van in het leven staan en de vorming van jongeren, die meer en meer bepaald wordt door factoren uit de leefwereld, noopten tot inhoudelijke herbezinning op het doel, de aard en de vorm van gereformeerd onderwijs (Vos, 2011b). Precies vanuit dat besef en met dat doel is in 2015 vanuit het LVGS het project Identiteit als Sterk Merk gestart. Vanuit dit project en later het Expertisecentrum Onderwijs en Identiteit van de Theologische Universiteit

³ Deze paragraaf richt zich in eerste instantie vooral op de geschiedenis en ontwikkeling van het gereformeerd onderwijs. De laatste jaren is de samenwerking en bezinning ten aanzien van dit thema nadrukkelijk verbreed in de richting van evangelische en protestants-christelijke scholen. Vandaar dat in deze paragraaf bewust wordt gekozen voor de term ‘(uitgesproken) christelijke scholen’ en ‘christelijk onderwijs’.

⁴ De lumpsum is de financiële bijdrage die het Ministerie van OCW aan de Nederlandse scholen geeft. Het is een grote pot geld, waarover de scholen vrije beschikking hebben. Scholen krijgen hierdoor dus meer autonomie, want ze mogen zelf kiezen voor welke middelen ze het geld inzetten.



Utrecht (voorheen Kampen) vinden onderzoeken en begeleidingstrajecten plaats op christelijke scholen, in het kader waarvan ook dit proefschrift tot stand is gekomen. Deze scholen herkennen zich in het gemeenschappelijk verlangen bijbelgetrouw onderwijs te bieden en bij te dragen aan de vorming van leerlingen om als toegeruste christenen hun weg door het leven te gaan (Kuiper, 2016). Dit uit zich ten eerste in het personeels- en toelatingsbeleid. Dat betekent bijvoorbeeld dat er documenten voor personeel en ouders zijn of worden ontwikkeld, die duidelijk maken welke betekenis de identiteit heeft voor de school als geheel, hoe die mee ontwikkeld kan worden en hoe daarin gezamenlijk opgetrokken kan worden. Ten tweede hebben deze scholen het verlangen dat de levensbeschouwelijke identiteit zichtbaar is en doorwerkt in onder andere pedagogische visies. Deze scholen willen bij het denken over de school die ze willen zijn de christelijke levens- en wereldbeschouwing van betekenis laten zijn. Om deze redenen is in dit onderzoek gekozen voor de aanduiding van deze scholen als **uitgesproken christelijk**⁵: zij spreken zich expliciet uit over hun christelijke identiteit en hebben het verlangen dat dit zichtbaar en merkbaar wordt in visies en praktijken.⁶

Inzicht in de verhouding tussen visies en praktijken ontbreekt echter. Diverse scholen die zich meldden bij het Expertisecentrum Onderwijs en Identiteit spraken de behoefte uit om kennis te krijgen over de wijze waarop en de mate waarin de school als vormende context (in de beleving van leerlingen en oud-leerlingen) in de praktijk uitpakt. Zij willen deze kennis primair gebruiken voor de eigen schoolontwikkeling, als een vorm van formatieve evaluatie. Het gaat daarbij om evaluatievormen die inzicht geven in het proces of in de rol die de school speelt in de vorming van leerlingen (Dijkstra et al., 2019). De opbrengsten van een dergelijke formatieve evaluatie geven informatie waarmee de school, ook door het gesprek hierover aan te gaan, zich meer bewust kan worden van de (gepercipieerde) bijdrage die zij levert aan vormingsprocessen van haar leerlingen. De kennis die het resultaat is van reflectie op vorming kan eveneens worden aangewend voor verantwoording. Scholen worden bekostigd door de overheid, die als opdracht heeft de kwaliteit van het onderwijs te waarborgen en het publiek belang te bewaken. Daarom vindt toezicht op onderwijs plaats en dienen scholen verantwoording af te leggen (Zoontjens, 2010; Van Montfort & Bokhorst, 2019). Ook kan de kennis worden ingezet bij het afleggen van verantwoording aan andere betrokkenen bij de school, zoals ouders.

5 Vetgedrukte woorden in dit hoofdstuk verwijzen naar concepten uit de centrale onderzoeksvraag (zie paragraaf 1.3.4).

6 In de typologie van Bertram-Troost et al. (2012; 2015) lijken de betrokken scholen vooral kenmerken van 'traditiescholen' te hebben. Deze scholen worden gekarakteriseerd door grote aandacht voor levensbeschouwelijke vorming. Zij vinden het belangrijk dat leerlingen kennismaken met het christendom en de Bijbel. Schoolleiders zijn vaak actief kerkelijk meelevend en ook leraren en veel leerlingen hebben een christelijke achtergrond. Aangezien deze typologie in het christelijk onderwijs niet veel wordt gebezigd en diverse deelnemende scholen ook kenmerken van diversiteits- of zingevingsscholen hebben of zich in die richting bewegen, wordt deze term niet een-op-een overgenomen.

Uit een vooronderzoek onder scholen die betrokken zijn bij het Expertisecentrum Onderwijs en Identiteit bleek dat zij behoefte hebben aan reflectiemethoden en -instrumenten om brede vorming in beeld te brengen. Elementen van bredere onderwijskwaliteit komen zowel in het primair als in het voortgezet christelijk onderwijs vaker in het vizier. Scholen hebben wegen gezocht om vorming nadrukkelijker te agenderen en om reflectie bij en leerlingen zelf te stimuleren, onder andere door te gaan werken met (digitale) portfolio's en/of door het zelfevaluatie-instrument van de Universiteit van Amsterdam (Academische Werkplaats Sociale Kwaliteit) te gaan inzetten.

Toch zijn de instrumenten over het algemeen nog slechts in beperkte zin uitgewerkt en geoperationaliseerd en hebben ze dikwijls betrekking op slechts deelaspecten van vorming in plaats van op brede vorming. Er mist vooral een integraal, holistisch, kijkkader en instrumentarium. De ontwikkeling van een dergelijk kader wordt bemoeilijkt door de gedachte dat het lastiger is om 'vorming' in leerlingen in de breedte te 'meten', vooral de wat minder tastbare opbrengsten daarvan. Scholen geven aan daar helderder inzicht in te willen krijgen. In welke mate en op welke manier functioneert de school als (christelijke) vormingsplek en waar liggen aangrijpingspunten voor innovatie?

Deze behoefte leeft breder (Onderwijsraad, 2016; Van Kuijk & Emmelot, 2013; Dijkstra, 2012; Krijger, 2018; Daas et al., 2019). Zo pleit de Onderwijsraad (2016) voor cyclisch werken (doelen stellen-handelen-evaluatie) aan brede onderwijsdoelen.⁷ Daar waar sprake is van bewust, intentioneel handelen met het oog op de vorming van leerlingen worden doelen geformuleerd en is doelgericht, cyclisch werken op zijn plaats. Dat leidt uiteindelijk tot een betere verankering van het werken aan onderwijskwaliteit in brede zin in de onderwijspraktijk. Voor de stap van de evaluatie dienen passende kwantitatieve en kwalitatieve instrumenten te worden gebruikt: passend bij de visie van de school, bij de (onderwijs)doelen en bij de functie die ze moeten vervullen. De raad pleit voor meer onderzoek naar instrumenten en methoden die de bijdrage van onderwijs aan brede vorming – door de raad opgevat als kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming – inzichtelijk kunnen maken.

Om nader zicht te krijgen op de kennis waaraan scholen behoefte hebben, op elementen van vorming waaraan zij hopen bij te dragen, volgt in de komende paragraaf een beschrijving van een documentenanalyse gericht op wat deze scholen voor ogen hebben. Er is voor deze documentenanalyse een selectie gemaakt van een aantal uitgesproken christelijke scholen. Websites en beleidsdocumenten zijn bestudeerd van (op alfabetische volgorde): CSG Prins Maurits (Middelharnis), De Passie (Utrecht, Wierden en

⁷ De raad constateert dat dikwijls de beoogde cyclus van visie → doelen → handelen → evaluatie → verantwoording → visie → et cetera niet volledig wordt afgemaakt. Dat bijvoorbeeld nieuwe initiatieven in gang worden gezet zonder de oude te evalueren.



Rotterdam), Gomarus College (Assen, Drachten, Groningen en Leeuwarden), Greijdanus (Zwolle, Hardenberg, Meppel, Enschede), GSR (Rotterdam en Rijswijk), Guido (Amersfoort en Arnhem), Ichthus College (Veenendaal) en Nuborgh College (Elburg).⁸ Deze documentenanalyse geeft inzicht in wat deze scholen zelf beogen met hun onderwijs.

1.1.2 Verlangen naar brede vorming binnen het christelijk onderwijs

Brede vorming voor het leven

Uit de documentenanalyse blijkt ten eerste dat de scholen brede vorming van leerlingen voor ogen hebben. Naast voorbereiding op het vervolgonderwijs zien zij het als hun opgave om leerlingen breder toe te rusten. Op de websites en in de beleidsdocumenten wordt regelmatig de drieslag van Biesta (2012; 2015) genoemd. In het vormingsdocument van Greijdanus (2023, p. 7) staat bijvoorbeeld:

Goed onderwijs raakt aan drie domeinen: kwalificatie (het verwerven van kennis, vaardigheden en houdingen die jongeren kwalificeren om iets te doen), socialisatie (de wijze waarop jongeren deelgenoot worden van tradities en praktijken) en subjectivering (de wijze waarop jongeren worden aangemoedigd om een persoon te willen zijn).

Andere scholen hanteren andere, eveneens op brede vorming duidende, formuleringen. CSG Prins Maurits schrijft bijvoorbeeld in het Strategisch Beleidsplan 2019-2023 (CSG Prins Maurits, z.d., p. 13): “Het onderwijs op CSG Prins Maurits legt een stevige basis voor het persoonlijk, moreel, maatschappelijk en beroepsmatig functioneren van de leerlingen.”

Deze brede vorming is bedoeld voor het leven. Het Gomarus College bijvoorbeeld wil, overeenkomstig het schoolplan (Gomarus College, z.d., p. 1), “leerlingen toerusten voor een volwassen leven in een snel veranderende wereld overeenkomstig ons motto: leren voor je Leven.” En op de website van het Nuborgh College (www.nuborgh.nl) staat: “Bij het Nuborgh College bereiden we leerlingen voor op de dag van morgen. De wereld verandert ongelooflijk snel. Met al die veranderingen moet je goed om kunnen gaan, nu en later”. Uit het Strategisch Plan (Nuborgh College, z.d., p. 5) wordt duidelijk dat het leren voor het leven niet beperkt blijft tot dit leven: “De school wil de leerlingen vormen en opleiden waarbij er oog is voor de toekomst, zowel in dit leven als in het leven na dit leven.”

⁸ Dit zijn niet een-op-een dezelfde scholen die aan dit onderzoek hebben deelgenomen en die in hoofdstuk 2 (onder hun alias) worden geïntroduceerd.

Uitgesproken christelijke scholen hebben dus brede vorming voor het leven op het oog.⁹ Aan welke onderdelen van vorming hopen zij dan bij te dragen?

Vorming met het oog op de samenleving en de naaste

Een eerste element dat de aandacht trekt betreft de voorbereiding van leerlingen op hun betekenis voor de samenleving en de omgang met anderen in die samenleving. Zo schrijven de Passiescholen op hun website (De Passie, 2022a):

Wij gaan ervoor dat onze leerlingen op de best mogelijke manier en met het best mogelijke resultaat voorbereid worden op het vervolgonderwijs. Maar nog liever willen we dat zij als kinderen van God en volgelingen van Jezus met hun eigen karakter en talenten van betekenis worden in onze maatschappij. Dat is onze belofte. Daar gaan wij voor.

In het Vormingsconcept (De Passie, 2023, p. 8) beschrijven de scholen als doel:

De leerling leert op school samenleven, leert zich verhouden tot de ander, waarbij hij zowel persoonlijke als maatschappelijke normen en waarden kan hanteren. De leerling leert liefdevol en respectvol naar de ander kijken en leert omgaan met de diversiteit van de samenleving. Verschillen worden niet alleen gerespecteerd, maar ook gewaardeerd. We willen oefenen in het stichten van vrede en het tegengaan van polarisatie.

In het Identiteitsprofiel van het Ichthus College (2015, p. 4) valt te lezen:

Onderwijs is voor het Ichthus College het bijdragen aan het verwerven van kennis en vaardigheden met als doel leerlingen toe te rusten voor een vervolgopleiding en aan vorming bij te dragen om een toekomstige plaats en taak als christen in de internationale samenleving in te nemen, waarbij ze zich van hun persoonlijke verantwoordelijkheid tegenover God, Zijn schepping en de naaste bewust zijn.

Vaak wordt de voorbereiding op (bijdragen aan) de samenleving gekoppeld aan burgerschapsvorming. Het schoolplan 2022-2026 van de GSR (z.d., p. 7) bevat bijvoorbeeld de volgende passage:

We oefenen met hen [leerlingen, BV] om in dialoog te treden met mensen met andere meningen en achtergronden, binnen de school en speciaal in de context van de Randstad en de informatiesamenleving. Dit vanuit het idee dat contact met het onbekende de beste manier is om conflicten en vooroordelen

9 Ook breder in het christelijk onderwijs hebben scholen het verlangen om bij te dragen aan vorming van jongeren. Uit onderzoek van Verus (Bertram-Troost et al., 2015) blijkt dat docenten zich ten doel stellen om bij te dragen aan algemene vormingsdoelen als werken aan verbinding met de naaste, het zich optimaal zelf kunnen ontwikkelen en het stimuleren van kritisch denken. Ook hopen zij door middel van het vak- of vormingsgebied levensbeschouwing bij leerlingen bij te dragen aan naastenliefde, betrokkenheid bij goede doelen en kennismaking met de Bijbel. Onderzoek van de Besturenraad (Bertram-Troost et al., 2012), nu Verus, gaf inzicht in kernmotieven die een rol spelen als schoolleiders in het christelijk (primair) onderwijs afwegingen maken. Brede vorming voor alle leerlingen blijkt de grootste rol te spelen, gevolgd door het christelijk karakter van de school, financiën en voldoen aan eisen van de overheid.



te voorkomen. De school is daarbij een oefenplaats, maar ook een gemeenschap, waarbij personeel en ouders als voorbeelden fungeren. Ons doel met dit burgerschapsonderwijs is dat onze leerlingen gevormd als persoon leren hoe ze als christen in de maatschappij van betekenis kunnen zijn.

Dienstbaarheid en het zorgen voor de ander komt eveneens terug in deze documenten. Dit betreft bijvoorbeeld het goed leren omgaan met diversiteit, liefdevol en respectvol met elkaar omgaan en de ander, de naaste, helpen waar het nodig is.

Vorming van zichzelf

Daarnaast beogen de scholen bij te dragen aan de vorming van de zelfstandigheid van leerlingen. Opnieuw uit het schoolplan van de GSR:

We helpen hen om een zelfstandige persoonlijkheid te worden door hen te begeleiden in het maken en verantwoorden van keuzes en het innemen en respectvol verwoorden van hun standpunt. Iedereen mag zichzelf zijn, waarbij we het beseft hebben dat we elkaar nodig hebben om optimaal te kunnen floreren. (p. 7)

Ten aanzien van de ik-zelfrelatie (vgl. Glas, 2009) wordt eveneens gesproken over het ontdekken en ontwikkelen van talenten als belangrijk doel van het christelijk onderwijs en spreken de scholen de wens uit bij te mogen dragen aan de groei en bloei van de jongeren die aan hen zijn toevertrouwd. De Passie belooft op de website (2022b):

Bij ons op school leer je je talenten ontdekken, ontwikkelen en in te zetten. Het gaat niet alleen om kennis. Misschien ben jij wel heel creatief, muzikaal, sociaal, goed in sporten, organiseren of leidinggeven. Op de Passie komen veel talenten aan bod en is er ruimte voor jouw ideeën. Want God heeft ons heel veelzijdig en verschillend gemaakt en geniet ervan als je je talent voor Hem gebruikt.

En in het vormingsdocument van Greijdanus (2023, p. 8) staat: “Het uiteindelijke doel van vorming is om de jongere tot bloei of tot volle wasdom te laten komen. Wat het in grote lijnen betekent om tot bloei tot komen, vatten we binnen Greijdanus op vanuit een christelijke levensovertuiging.”

Ook wordt regelmatig de term verantwoordelijkheid genoemd, de intentie dat het onderwijs bijdraagt aan het nemen van verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces, de zorg voor elkaar, de door God geschapen wereld, het zichtbaar maken van Gods koninkrijk op aarde, de samenleving, of “om de littekens van de zonde om te zetten in tekenen van hoop” (Greijdanus, 2023, p. 10).

Zelfstandigheid, talentontwikkeling, tot bloei komen en verantwoordelijkheid nemen hebben allemaal betrekking op de vorming van de persoon, van de ik-zelfrelatie.

Geloofsvorming

Christelijke scholen beogen eveneens bij te dragen aan het (leren) geloven van de leerlingen, het ontdekken van Gods liefde, het ontwikkelen van een christelijk mens- en wereldbeeld, het leren leven met de Bijbel als bron of kompas, het innemen van een eigen plek in Gods koninkrijk en het leren navolgen van Christus. Zo staat in het Identiteitsdocument van Guido (2018):

Op Guido kiezen we voor christelijk onderwijs waarin de Bijbel als Gods woord centraal staat. Bijbelgetrouw onderwijs is een antwoord op de roeping van Christus om Hem te volgen. Als kinderen van de Vader zijn we leerlingen van zijn Zoon. Samen met de ouders willen we onze leerlingen opleiden en vormen door hen Christus te leren kennen. Hij is Koning en bij Hem is de sleutel tot kennis en inzicht. Hij leert ons wie we zijn, wat onze roeping inhoudt en met welke verantwoordelijkheid we in het leven staan. Dit is het uitgangspunt van het onderwijs op Guido.

Incidenteel benoemen scholen ook het van betekenis leren zijn voor de kerk of de bijdrage van school aan het verspreiden van het Evangelie. Opnieuw uit Guido's Identiteitsdocument (2018):

Wij vinden het belangrijk dat onze leerlingen groeien in hun herkenbaarheid als christen. Onze leerlingen leren op school om, nu en later, in de maatschappij een nuttige christelijke bijdrage te leveren, zodat ook door hen Jezus' evangelie wordt verspreid en het hemelse koninkrijk steeds meer gestalte krijgt. Dat betekent dat onze leerlingen op school Gods Woord en de God van het Woord leren kennen. Ook vinden wij het belangrijk dat zij leren hun geloof te verwoorden in voortdurende dialoog met anderen.

Kortom: vorming ten aanzien van vier relaties

Resumerend kan worden gesteld dat uit de documentenanalyse blijkt dat uitgesproken christelijke scholen beogen bij te dragen aan de vorming van leerlingen ten aanzien van vier relaties: de relatie met God, met zichzelf, met anderen en met de wereld. In de analyse van websites en beleidsdocumenten van diverse uitgesproken christelijke scholen kwamen elementen uit elk van deze vier vormingsrelaties naar voren. Diverse scholen noemen deze vier relaties ook expliciet en stellen zich als doel om aan de vorming van elk van die vier relaties bij te dragen of daar in elk geval ervaringen voor aan te bieden. De Passie (2023, p. 5) hanteert bijvoorbeeld de volgende definitie van het begrip vorming:

Vorming is het proces waar de leerling doorheen gaat om

1. zichzelf te leren kennen
2. te ontdekken welke plek God en geloof in zijn leven heeft
3. te leren omgaan met de ander
4. te leren zijn plek in te nemen in de wereld.

Het object van vorming is dus vierledig: jezelf, God, de ander en de wereld.



In het vormingsdocument van Greijdanus (2023, p. 8) staat: “Greijdanus stimuleert jongeren om vanuit vier perspectieven (ik, de ander, de wereld en God) te reflecteren op vormende ervaringen die zijn aangeboden of die zich aan de jongere voordoen.” Daarna wordt nader uitgewerkt hoe deze reflectie wordt ingevuld en gestimuleerd. De GSR gebruikt vier relaties in een vormingsdocument (2018)¹⁰ en koppelt dat aan de metaforen vanuit de muziek:

Daarnaast is uit het project van *Eén Geheel* de metafoor voortgekomen waarbij activiteiten kunnen worden gekoppeld aan relaties:

- de componist - relatie met God
- de solist - relatie met jezelf
- het orkest - relatie met de naaste
- het publiek - relatie met de omgeving.

Vorming vanuit christelijk perspectief

Zoals uit bovenstaande voorbeelden al duidelijk wordt, gebeurt de inkleuring van deze categorieën vaak vanuit christelijk perspectief. Ook de vormingsopdracht zelf wordt gezien als iets wat voortvloeit uit de identiteit van de school. In het vormingsdocument van Greijdanus (2023, p. 6) wordt dit als volgt verwoord:

De Greijdanus-slogan ‘Kom leren, geloven, leven’ maakt duidelijk dat vorming hoog op de agenda staat. Greijdanus leidt niet alleen op voor een diploma, maar wil ook bijdragen aan de ontwikkeling van jongeren tot een persoon die zelfstandig een positie kan innemen vanuit een betekenisvol perspectief op het leven. Ten diepste is dat vanuit de overtuiging dat vorming van jongeren een verantwoordelijkheid is die ons door God gegeven is. Een jongere is geen object, maar een gave. De school mag tijdelijk beheren wat het onder zijn hoede krijgt: kinderen van God. De aandacht is daarbij gericht op de toekomst van de jongere, om te bevorderen dat hij of zij zelfstandig in de wereld kan staan. Vorming is een christelijk dienstbetoon aan de jongere, een eervolle taak om jongeren te stimuleren om zich als persoon te ontwikkelen en hun plek in de wereld in te nemen. Ze mogen leren, geloven en leven!

CSG Prins Maurits schrijft in het Strategisch Beleidsplan (z.d., p. 11):

De opleiding van leerlingen tot zelfstandigheid en verantwoordelijkheid heeft veel facetten, maar in de kern gaat het ons om de vorming die gericht is op de eer van God door de navolging van Christus in deze wereld, die gekenmerkt wordt door gebrokenheid en complexiteit. Deze vorming helpt onze leerlingen in het doen van ‘recht en gerechtigheid’ op de plaats waar God hen stelt. Mensen komen immers tot bloei in relatie tot God, tot de ander, tot de gemeenschap, tot de schepping en tot zichzelf, levend vanuit de genade van God in Christus.

¹⁰ Niet publiekelijk toegankelijk.

1.1.3 Behoeftte aan onderzoek naar vormende ervaringen van leerlingen en oud-leerlingen

Zoals beschreven in paragraaf 1.1.1 hebben christelijke scholen behoefte aan terugkoppeling over hoe en in welke mate zij in de praktijk invulling geven aan deze vormingsopdracht. Hoe sluit hun onderwijsaanbod hierbij aan? In welke mate en op welke manier is de school een stimulerende vormingscontext? En welke bijdrage van de school wordt ervaren aan de verschillende aspecten van vorming?

Leerlingen en oud-leerlingen werden door de betrokken scholen specifiek genoemd als belangrijke bronnen om te raadplegen. Specifieker betreft het dan leerlingen aan het eind van hun middelbareschoolperiode en oud-leerlingen die drie tot vijf jaar eerder examens aflegden. Leerlingen die zich aan het eind van hun schoolloopbaan bevinden, kunnen al enigszins reflecteren op die periode. Er is in dit onderzoek gekozen voor het bevragen van deze categorie leerlingen. Een groep oud-leerlingen is ondervraagd om hun ervaringen een tijdje na het verlaten van de middelbare school te evalueren. Zij kunnen met een frisse blik terugkijken op de schooltijd en op de ervaren bijdrage aan hun vorming, juist als zijzelf al wat meer ervaring hebben opgedaan buiten die school, in vervolgopleiding, werk en samenleving (vgl. Ap Siôn et al., 2007; 2009). Natuurlijk kunnen die vele nieuwe ervaringen hun beeld van de vorming op en door de middelbare school vervagen of beïnvloeden. De mening over de ervaringen op school wordt mede gekleurd door latere ervaringen. Er kunnen bijvoorbeeld verwachtingen van school ontstaan door latere ervaringen, waardoor oud-leerlingen met terugwerkende kracht kritischer zijn op de school dan ze waren toen zijzelf nog leerling waren. Ook kan er juist meer mildheid ontstaan door latere ervaringen. In elk geval kunnen zij na het opdoen van meer levenservaring een ander zicht hebben ontwikkeld op de beleefde impact van de school (zie ook Bertram-Troost, 2012). Bijkomend voordeel van het betrekken van jongeren in de fase van de jongvolwassenheid (Arnett, 2015) is dat zij inmiddels de cognitieve vaardigheden hebben ontwikkeld die nodig zijn om ervaringen te integreren in een coherent (levens-)verhaal (Habermas & Bluck, 2000) en om ervaringen te structureren, samen te vatten en te interpreteren, en om zich bewust te zijn van oorzakelijke verbanden (Habermas & Köber, 2015). Verschillen tussen leerlingen en oud-leerlingen komen terug in hoofdstuk 7.

De deelnemende scholen zijn benieuwd hoe leerlingen en oud-leerlingen hun periode op school hebben ervaren. Aan welke aspecten van vorming heeft de school in hun beleving op welke manier bijgedragen? Welke **vormende ervaringen** hebben zij opgedaan? Hiermee wordt in dit onderzoek bedoeld: enerzijds ervaringen met het aanbod en de vormingscontext (schoolkenmerken) die de school bood met het oog op vorming en anderzijds de door respondenten ervaren bijdrage van die ervaringen aan hun vorming. Dus het concept vormende ervaringen herbergt een dubbel perspectief: welke ervaringen hebben leerlingen en oud-leerlingen opgedaan ten opzichte van diverse aspecten



van vorming en in welke mate en op welke manier waren deze ervaringen in hun beleving vormend?

De deelnemende scholen hebben met het oog op hun eigen schoolontwikkeling eveneens behoefte aan inzicht in mogelijke verschillen die er tussen de scholen zijn. Het betreft in die zin ook een exploratief onderzoek naar (accent)verschillen tussen deze scholen, die immers op hoofdlijnen dezelfde levensbeschouwelijke oriëntatie en visie op vorming hebben. Schoolspecifieke verschillen die oplichten in de analyse van de resultaten helpen de scholen om niet alleen in algemene zin, maar ook gericht op de eigen keuzes, praktijken en beleving van hun school te reflecteren. Ook andere variabelen kunnen een rol spelen in de vormende ervaringen die respondenten hebben opgedaan. Deze worden exploratief onderzocht. Door het onderzoeken van verbanden met dergelijke (achtergrond)variabelen kunnen eventuele verschillen in beleving zichtbaar worden gemaakt bij respondenten. En welk deel van de variantie op afhankelijke variabelen mogelijk toe te schrijven is aan dergelijke achtergrondvariabelen.

De resultaten die samenhangen met verschillen in achtergrondvariabelen zijn relevant voor scholen. Zo zijn er mogelijk verschillen waarneembaar tussen respondenten van verschillende schooltypen en tussen de genoemde deelpopulaties (leerlingen en oud-leerlingen). Daarnaast kunnen achtergrondvariabelen als geslacht, factoren in de thuissituatie (bijvoorbeeld de mate waarin ouders achter de identiteit van de school staan), kerkelijke achtergrond, betrokkenheid bij kerk en jeugdwerk, de samenstelling van de vriendengroep, de (relatieve) lengte van de periode die leerlingen op de onderzoeksschool hebben gezeten en bij oud-leerlingen de huidige werkzaamheden en het examenjaar een rol spelen bij de beleving van de school als vormingscontext.

De ontwikkeling van een kind wordt immers beïnvloed door allerlei relaties en contexten in zijn of haar omgeving, een concept dat in het ecologische model van Bronfenbrenner (1994; 2001) wordt uitgelegd. Dit model benadrukt dat veranderingen of conflicten in een bepaalde 'laag' (zoals het micro-, meso-, exo-, macro- of chronosysteem) invloed kunnen hebben op andere lagen. Pedagogische relaties, zoals die tussen ouders, leraren en andere opvoeders, vullen elkaar idealiter aan om een ondersteunende en versterkende omgeving te creëren voor kinderen (De Winter, 2012).

In dit kader wordt steeds vaker gesproken over de 'pedagogische basis', die wordt gevormd door de interacties tussen mensen en de omgeving waarin ze zich bevinden (Nederlands Jeugdinstituut, 2022).

De pedagogische basis bestaat uit sociale relaties en fysieke of online leefomgevingen, zoals familie, vrienden, onderwijzers, sporttrainers en zelfs speeltuinen en bibliotheken. Deze relaties kunnen zowel direct als indirect invloed hebben op het opgroeien van

kinderen en jongeren. Een sterk ontwikkelde pedagogische basis is veerkrachtig en dynamisch, en zorgt ervoor dat kinderen meer kunnen leren van hun omgeving. De kwaliteit van de ontmoetingen tussen opvoeders en de betrokken omgevingen speelt hierin een cruciale rol. Hoe beter deze ontmoetingen, hoe sterker de pedagogische basis. Het is belangrijk te realiseren dat deze basis al bestaat en kan worden versterkt door afstemming tussen opvoeders, bijvoorbeeld door gezamenlijk verantwoordelijkheden te delen en ideeën te ontwikkelen over wat goed is voor kinderen (Wienen, 2025).

De interactie tussen de verschillende systemen, bijvoorbeeld de school en thuis, vormt een mesosysteem. Dit mesosysteem heeft invloed op de ontwikkeling en op het welzijn van kinderen. Onderzoek van Luo et al. (2020) toont aan dat kinderen die een warme relatie met zowel hun ouders als hun docenten ervaren, minder schoolstress ondervinden. Het versterken van de samenwerking en afstemming tussen school en thuis is dan ook essentieel. De cohesie tussen deze systemen heeft namelijk invloed op de leerervaringen van leerlingen en hun algemene welzijn.

Ook wordt het belang van samenwerking tussen verschillende opvoeders benadrukt in het kader van preventie van problemen zoals commerciële seksuele uitbuiting van kinderen. Het betrekken van ouders en andere gemeenschapsleden (zoals werkers in de kerk) kan bijdragen aan het dichten van gaten in het mesosysteem, zoals bleek uit onderzoek van Langford (2020). Een goed functionerend netwerk van school, gezin en gemeenschap kan helpen om leerlingen beter te ondersteunen en hen in staat te stellen zich positief te ontwikkelen (Smit et al., 2006; Putnam, 2000). “Als scholen, gezinnen en groepen uit de gemeenschap samenwerken om het leren te ondersteunen, doen leerlingen het beter op school, is er minder sprake van voortijdig schoolverlaten en zijn zij positiever over school” (Vreugdenhil, 2014, p. 32; naar Henderson & Mapp, 2002).

De sociaal kapitaal hypothese, zoals beschreven door Coleman (1988), wijst erop dat bijzondere scholen vaak profiteren van sterkere gemeenschappen waarin sociaal kapitaal, zoals vertrouwen en wederkerigheid, centraal staat (Hofman et al., 1996). Dit zorgt ervoor dat ouders en leraren sneller geneigd zijn om samen te werken, bijvoorbeeld door mee te helpen bij schoolactiviteiten. Zo’n consistent waardenklimaat draagt bij aan de vorming van weerbaarheid bij leerlingen. Ze voelen zich veilig en ondersteund, wat hen helpt om zich te ontwikkelen tot stabiele volwassen burgers die kunnen samenwerken met anderen, ook als die een andere mening hebben (vgl. Glenn, 2019). En, zoals verderop (bijvoorbeeld in paragraaf 1.3.1) zal blijken: een beperkte kloof tussen school en de buitenschoolse wereld en juist betekenisvolle leerstof en leeractiviteiten die de eigen leefwereld raken zijn een voorwaarde om tot goede leerervaringen te komen (Verhoeven et al., 2017; 2019).



Idealiter sluiten de opvoedsferen thuis, op school en in de buurt zoveel mogelijk op elkaar aan (Epstein, 1995; Epstein et al., 2009). Dit voorkomt dat kinderen zich in een spagaat bevinden tussen verschillende verwachtingen en normen (Pels, 2004). Het versterken van de afstemming en samenwerking tussen deze opvoedsferen is essentieel voor het creëren van een samenhangende en ondersteunende omgeving voor kinderen en jongeren. Dit vraagt om een gezamenlijke grondhouding tussen ouders en school, gebaseerd op gedeelde waarden, normen en opvoeding (Hijlkema, 2006). Eensgezindheid onder opvoeders is ook nog eens een van de uitgangspunten van een goed pedagogisch klimaat (Teitler, 2013).

1.2 Vorming in breder perspectief

Het belang van (brede) vorming en de reflectie daarop staat niet op zichzelf en wordt niet alleen in het uitgesproken christelijk onderwijs gedeeld. In deze paragraaf worden aanleiding en doelstelling van dit onderzoek in een breder perspectief geplaatst. Vanuit het belang en de betekenis van vorming wordt toegewerkt naar een conceptueel model voor het in kaart brengen van vormende ervaringen op en door school.

1.2.1 Het belang van vorming

“Onderwijs draagt bij aan de brede vorming van leerlingen”, zo start de Onderwijsraad haar advies *De volle breedte van onderwijskwaliteit* (2016). Goed onderwijs richt zich zowel op opleiding als toerusting als persoonsvorming (Kuiper, 2015; Kuiper et al., 2017). Deze drie termen sluiten aan bij Gert Biesta (2012; 2015). Zijn drieslag kwalificatie, socialisatie en subjectificatie is inmiddels algemeen bekend in onderwijsland. Kwalificatie heeft betrekking op het opdoen van kennis en vaardigheden. Naast het hierdoor kunnen verkrijgen van een kwalificatie, zoals een diploma, is de kwalificatiefunctie van belang om wijs en vaardig te kunnen handelen in allerlei aspecten van het leven. Daarnaast heeft het onderwijs een belangrijke socialiserende rol (ook wel *cultivation* genoemd), dat wil zeggen het bieden van oriëntatie aan kinderen en jongeren door hen in te leiden in tradities en praktijken van bijvoorbeeld culturen, religies, beroepen en politiek (‘zo zijn onze manieren’). Hierdoor kunnen jongeren hun weg en plek in de wereld weten te vinden. Subjectificatie ten slotte betreft de manieren waarop onderwijs bijdraagt aan de vorming van de leerling als persoon, niet als een object die van ‘buitenaf’ wordt beïnvloed, maar door leerlingen aan te moedigen om subjecten van hun eigen leven te worden. In subjectiverend onderwijs komen leerlingen zichzelf tegen in de ontmoeting met de wereld en kunnen zij oefenen met de menselijke vrijheid, met als bedoeling dat hun verlangen wordt gewekt om volwassen in de wereld te willen zijn. Leerlingen worden uitgedaagd tot en ondersteund bij vragen als ‘wat ga ik doen met mijn identiteit, met de kennis en vaardigheden die ik heb opgedaan en de oriëntatie die me is aangereikt’, ‘hoe ben ik’

en 'hoe ga ik worden'? Dit soort vragen kan een 'ik' zichzelf stellen, maar ze komen ook vaak in de vorm van een appel van een ander, van buitenaf. Het reageren daarop is een vorm van ver-*antwoord*-elijkheid nemen. Dan begint het 'ik' ertoe te doen. De taak van opvoeders in dit alles is om te proberen leerlingen alert te maken op de wereld die hen (mogelijk) roept. De term *education* is afgeleid van *exducere*, dat uitleiden of weggeleiden betekent, van zichzelf richting de wereld. De wereld wordt onder de aandacht van het kind gebracht. Wat de wereld van het kind vraagt is niet aan de docent om te bepalen, maar is voor het kind zelf om uit te zoeken. Onderwijs vindt plaats in deze drie domeinen, in veel gevallen in combinatie. Het zijn drie dimensies die steeds aan de orde (kunnen en moeten) zijn in het onderwijs. Taal en rekenen bijvoorbeeld zijn niet alleen een kwestie van kennis en vaardigheden opdoen (kwalificatie), maar het zijn ook leergebieden waarin tradities meekomen, manieren van in de wereld zijn (socialisatie) én vormen om (zichzelf in relatie tot) de wereld te ontmoeten en het zijn zodoende oefengebieden voor volwassenen in de wereld zijn (subjectificatie). Het onderscheid is van belang omdat elk domein in zichzelf en in samenhang helpt om antwoord te geven op de wezenlijke vraag: wat is goed onderwijs?

Veel betrokkenen bij onderwijsbeleid, -onderzoek en -praktijk zijn van mening dat leerlingen niet alleen onderwezen dienen te worden in parate kennis die nuttig gemaakt kan worden in en voor de economie, maar dat leerlingen de kans moeten krijgen zich, met inzet van al hun talenten en vermogens, te laten vormen in de breedte van wat het leven te bieden heeft. Hoewel de vormende rol van onderwijs onder druk heeft gestaan en soms nog staat, lijkt de vormingsgedachte zelf nooit helemaal uit harten en hoofden van leraren weg te zijn geweest (Sanderse, 2018). Onderzoek van DUO Onderwijsonderzoek (2015) liet zien dat Nederlandse leraren het bijdragen aan talentontwikkeling en het stimuleren van leerlingen om goede en gelukkige mensen te worden belangrijker lesdoelen vinden dan het halen van goede cijfers. Ook schoolleiders en lerarenopleiders hechten belang aan vormend onderwijs (ResearchNed, 2016). Ouders staan eveneens een brede opvatting en invulling van onderwijskwaliteit voor (Bernts et al., 2018). Zij vinden het niet alleen belangrijk dat hun kinderen op school goed worden voorbereid op examens en een vervolgopleiding, maar ook dat er ruimte is voor ontwikkeling van autonomie, sociaal gevoel en openheid naar de wereld. Tieners zelf zien een belangrijke rol weggelegd voor scholen in het verminderen van problemen waar zij zich zorgen over maken, zoals klimaatverandering, vervuiling en racisme (Barna, 2022).

Dit alles betekent echter niet dat er brede consensus is over wat vorming precies is en wat de vormende taak of waarde van de school behelst (Sanderse, 2018; Schuitema et al., 2008). In de volgende paragraaf wordt hier meer helderheid in aangebracht.



1.2.2 Denken en spreken over vorming

Bildung

In het onderwijs is altijd nagedacht over vorming en zijn diverse vormingsidealen de revue gepasseerd. Al vanaf de Oudheid bestonden diverse vormingsideeën (Dohmen, 2022). De Grieken gebruikten het begrip *paideia* om vorming in de ‘zeven vrije kunsten’¹¹ aan te duiden. In de middeleeuwen was het mystiek theoloog Meister Eckhart die als eerste de term *bildung* hanteerde (Van Laar-Jochensen, 2019; De Muynck & Vos, 2021; Schweitzer, 2016). In *bildung* is het woord *Bild* te herkennen. Meister Eckhart ging uit van de mens als beeld van God, als *Bild*, als *imago Dei*. De mens dient het beeld van God dat hij of zij draagt telkens opnieuw te actualiseren en te vernieuwen (Lechner, 2006). In de 18^e eeuw wordt de moderne *bildung*, onder invloed van het verlichtingsdenken, vooral een emancipatiebeweging, tegen autoritaire vormen van disciplineren en voor een zo vrij mogelijke ontplooiing van de mens tot een autonoom en betrokken persoon (Dohmen, 2022). Het betreft zelfvorming onder begeleiding van anderen. Door verbinding met ‘hoge cultuur’, zoals taal, geschiedenis, kunst, literatuur en poëzie, vormt de persoon zichzelf in interactie met wat op hem afkomt (De Muynck & Vos, 2021). In Nederland komt het *bildungs*debat de laatste decennia meer op gang (Dohmen, 2022), onder andere door studies van de Onderwijsraad (2011) naar de mogelijkheid van persoonsvorming in het onderwijs. Omdat *bildung* sterker dan vorming doet denken aan het verlichtingsdenken en de daaraan gerelateerde nadruk op maakbaarheid en het individu, en vanwege associaties met elitaire cultivatie, wordt in dit onderzoek de term vorming gehanteerd. Dit sluit ook meer aan bij het taalveld van de betrokken scholen.

Het vormingsproces

Waar is het bij vorming om te doen? Pieter Vos vat dit in de bundel *Essays over vorming in het onderwijs* van de Onderwijsraad (Vos, 2011a, p. 41) als volgt samen:

Vormend onderwijs heeft tot doel de mogelijkheden, interesses en vermogens in de persoon van de leerling op te wekken en te laten groeien. Daarbij geldt dat vorming:

1. een zelfstandige *verhouding* betreft tot wat in opvoeding en onderwijs is geleerd;
2. de ontwikkeling van de *persoonlijkheid* van de leerling omvat;
3. een proces is waarin de vormgever *zichzelf vormt*;
4. waarbij de persoon tegelijk gevormd wordt door en *aan anderen*;
5. waarbij het gaat om *oriëntatie* voor het *leven* en met het oog op de *humaniteit*;
6. aan de hand van *bronnen van waarde* (betreffende het ware, het schone en het goede);

11 Grammatica, logica, retorica, rekenkunde, geometrie, muziek en astronomie.

7. die instrumenteel-technische kennis overstijgen.

Het vormingsproces vindt dus plaats in het innerlijk van de mens, aan de hand van bronnen van waarde uit traditie en cultuur (De Muynck & Vos, 2021). Het is een uniek en persoonlijk proces, maar we hebben altijd anderen nodig om onszelf te ontdekken en te ontwikkelen (vgl. Derkse, 2011; Dewey, 1999; Kohnstamm, 1956; Vygotsky, 1978; Roebben, 2011). Bulterman-Bos en De Muynck verstaan onder vorming “de eigen identiteitsontwikkeling van studenten die plaatsvindt onder invloed van prikkeling van buitenaf die zij op hun eigen manier in zich opnemen” (2014, p. 24). We zijn daarbij aangewezen op anderen (zie ook Kuiper et al., 2017 over de ‘individualiseringsparadox’). Zoals Roebben (2011, p. 45) het treffend formuleert: “ik word ‘ik’ dankzij jou, een andere weg is er niet.”

Vanwege de oriëntatie voor het leven is eveneens van belang dat het vormingsproces holistisch is, gericht op alle facetten van de persoon. Het spreekt de hele persoon in zijn breedte aan, in alle aspecten van het leven (vgl. NIVOZ, 2018). De internationale beweging voor *Whole Child Development* (WCD) richt zich bijvoorbeeld op het tegengaan van reductie door het hele kind centraal te stellen: de cognitieve, fysieke, emotionele, sociale, creatieve, morele en spirituele ontwikkeling in verbondenheid met zichzelf, de ander en de wereld (Van Olst, 2021; 2024; De Voogd et al., 2024). In het hierop gebaseerde ‘breedvormend onderwijs’ worden alle dimensies van het mens-zijn gezien, gewaardeerd en gestimuleerd (De Voogd et al., 2024).¹²

In de formulering van Vos “met het oog op de humaniteit” komt eveneens een richting, een ideaal mee. Het door opvoeding en onderwijs bijdragen aan vorming kan niet neutraal, zonder ideaal, zonder reflectie op wat en wie de mens is en wat hij behoort te zijn (Kohnstamm, 1956; Vos, 2011a; De Ruyter, 2003). Een leraar ontkomt niet aan de vraag: wat heb ik met leerlingen voor ogen? (Ter Horst, 2002). Het begrip ‘ideaal’ moet echter niet worden verward met het begrip ‘doel’ of met ‘vormen naar een mal’ (zie ook De Muynck & Vos, 2021). Onderwijs mag bijdragen aan het innerlijke, hogere, persoonlijke vormingsproces van leerlingen.

12 Daartoe worden door De Voogd et al. (2024) zes bouwstenen aangereikt: 1. professioneel zelfverstaan (een zelfbeeld van de leraar waarin idealiter pedagogische tact (Van Manen, 1991) en aandachtige betrokkenheid (Bastiaansen, 2022; Rodgers & Raider-Roth, 2006) hun plaats hebben), 2. wereldgerichtheid (naar Biesta, 2022), 3. intentioneel pedagogisch-didactisch handelen (incl. onderbreken, vertragen en ondersteunen, naar Biesta, 2021a; 2022), 4. breedvormend curriculum inclusief toetsing (een holistisch curriculum vanuit het perspectief dat alles met elkaar samenhangt en een ecosysteem vormt, met onder andere vakoverstijgend/-doorbrekend werken en passende, vooral formatieve (Sluijsman & Segers, 2018) toetsing), 5. pedagogisch leiderschap (met onder andere de oriëntatie op de pedagogische opdracht van het onderwijs; Mayo, 2022) en 6. lerende en onderzoekende organisatie (bijvoorbeeld met de lemniscaat van Modderkolk (2022) als hulpmiddel voor reflectie en dialoog; vgl. Adolfsen & Tempelman-Lam, 2021).



Vorming en imago Dei

Binnen de christelijke traditie wordt de mens gezien als beeld van God, imago Dei.¹³ Het huidige gebruik van de term *bildung* is sterk geseculariseerd (De Muynck & Vos, 2021), maar het is geworteld in de theologie. Wat betekent het dat de mens geschapen is naar het beeld van God? Het zegt iets over de bron van de menselijke waardigheid en helpt de bestemming van de mens te ontdekken (Kilner, 2015). Vanuit een relationele visie betekent het vooral dat God de mens aanspreekt in de verwachting dat deze antwoordt en dat de mens de relationaliteit tussen hem en God weerspiegelt en vormgeeft in wezenlijke betrokkenheid op de wereld (Van den Brink & Van der Kooi, 2012). Mensen zijn geschapen als 'spiegels' en zullen altijd iets weerspiegelen, of het nu Gods karakter of iets werelds is (Beale, 2009). We zijn bedoeld om God en Zijn karakter te weerspiegelen. God zelf is meervoudig en relationeel in Zijn wezen; de mens mag delen in die intieme relaties en die weerspiegelen (vgl. Volf, 1996; Kuiper, 2009). In Genesis 2 wordt de mens in een relatie met God, met de schepping en met andere mensen geplaatst. Ook de val van de mens heeft betrekking op deze relaties. Jezus Christus was in Zijn leven op aarde voortdurend bezig met het stichten en herstellen van relaties. Hij verzoent de ontstane vijandschap tussen de mens en God, brengt door Zijn Geest een nieuwe gemeenschap tussen mensen (het lichaam van Christus) en is als Eerstgeborene betrokken bij de schepping (Van den Brink & Van der Kooi, 2012).

Voor het nadenken over vorming in het christelijk onderwijs heeft deze mensvisie consequenties (De Muynck & Vos, 2021).¹⁴ In een christelijke visie waarin de relationaliteit van de mens wordt benadrukt, krijgt het vormingsproces ten eerste een boven-individueel karakter: een gerichtheid op het goede leven, in relatie tot God, anderen en de schepping. Ten tweede betekent het denken en leven vanuit imago Dei dat ieder mens als beeld van God wordt gezien. Daarbij passen vormen van uitsluiting of superioriteit op geen enkele wijze. Vorming is voor allen (*omnes*), met honorering van de eigenheid van ieder mens. Ten derde geeft deze visie inhoud aan de vorming: brede vorming (*omnia*) voor het leven in alle facetten (*omnino*).¹⁵ De Muynck en Vos (2021) vertalen dit naar ecologische, culturele, morele, sociaal-maatschappelijke, politieke, levensbeschouwelijke, wijsgerige en godsdienstige vorming. Kilner (2015) wijst daarnaast op het belang van het leren herkennen van zichzelf als geschapen naar Gods beeld. Het geeft betekenis en hoop;

13 De kerntekst waaraan dit beeld is ontleend is Gen. 1:26 (en verder), maar ook elders in de Bijbel keert deze notie terug (bijv. Gen. 5:1, Gen. 9:6, 1 Kor. 11:7, Jak. 3:9). Onder andere Kilner (2015) maakt onderscheid tussen Gods beeld zijn (dat is alleen Christus) en in of naar Gods beeld zijn (de mens).

14 Volgens Schweitzer (2016) is denken vanuit de menselijke waardigheid of de mens als Gods beeld overigens in veel gevallen niet het startpunt geweest voor protestantse opvattingen over de taken van onderwijs. Vaker was dat de gevallen natuur van de mens; onderwijs werd dan gezien als noodzakelijk om tegen de gevolgen van de zonde in te gaan. Melancthon (in de 16^e eeuw) en Comenius (in de 17^e eeuw) waren twee denkers in de protestantse traditie die al wel refereerden aan de imago Dei.

15 De begrippen *omnes*, *omnia* en *omnino* komen van Van Crombrugge (2011), in navolging van Comenius (1592-1670). Deze hebben, hoewel stammend uit de zeventiende eeuw, nog altijd zeggingskracht en sluiten nadrukkelijk aan bij het idee van brede vorming.

het biedt perspectief op vernieuwing en gelijkvormig worden aan Christus, in dit leven en zeker na dit leven, waarin alle beperkingen overwonnen zullen zijn. Vanuit christelijk perspectief mist Van Olst (2024) binnen WCD de expliciete verbondenheid met God en de doelgerichtheid die deze verbondenheid geeft aan brede vorming. Ook mist hij daarin aandacht voor het hart “als de transcendente worteleenheid van de mens, waar denken, doen en voelen samenkomen” (Van Olst, 2024, p. 339). Vanuit hedendaagse pleitbezorgers voor het hele-mensdenken¹⁶, die zich baseren op Augustinus, Comenius en Dooyeweerd, komt hij tot een Bijbelse holistische benadering van onderwijs die fysieke, sociale, emotionele, cognitieve, spirituele en op waarden gebaseerde dimensies onderkent (Van Olst, 2023; 2024). In Australië werd een holistische benadering voor onderwijs in recht en vrede ontwikkeld, waarbij de domeinen hoofd, hart, handen en voeten werden onderscheiden en uitgewerkt (Edmund Rice Education Australia, 2016). Ook Chandler (2015) betoogt een integrale benadering (*whole-person formation*; op andere plaatsen noemt zij het *Christian holistic formation*) binnen het christelijk onderwijs. In haar beleving wordt in christelijk onderwijs vaak het accent gelegd op spirituele vorming. Als andere dimensies van het menszijn worden genegeerd, bewijst het onderwijs zichzelf, leerlingen en God echter een slechte dienst, aldus Chandler:

To be transformed into the image of Jesus involves not only spiritual formation, as foundational as this is, but also the formation and stewardship of other dimensions, including the emotions, relationships, intellect, vocation, the physical body, along with the stewardship of God-given resources including the earth, money, and possessions. (Chandler, 2015, p. 315; Chandler, 2014).

Het essentiële uitgangspunt voor een dergelijke integrale benadering is een heilsrelatie met Jezus Christus, gebaseerd op de werkelijkheid dat alle mensen naar het beeld van God zijn geschapen en dat volgelingen van Jezus steeds meer gaan lijken op Christus (vgl. Kuiper, 2025). Dit proces zou gebaseerd moeten zijn op een helder begrip van de liefde van God. Op basis van het scheppingsverhaal onderscheidt Chandler in haar *whole-person Christian formation model* (2014; 2015) zeven primaire vormingsdimensies, zoals genoemd in bovenstaand citaat. Christelijk onderwijs kan hieraan bijdragen door hierin te onderwijzen, door het voor te leven, door leerlingen van kanalen te voorzien om God te aanbidden, door gemeenschap te stimuleren en door christelijke deugden te ontwikkelen, door een veilige plek te bieden om liefdevolle relaties te voeden en soms gebrokenheid op het vlak van hechting te herstellen, door de eigen roeping en bestemming te ontdekken, door goede voorlichting te bieden op het vlak van gezond eten, fysieke oefening, slaap, stressreductie en seksualiteit, door te leren zorgen voor de natuur, voor mensen in armoede en door goed met geld en bezit te leren omgaan. Doel is dat leerlingen in deze zeven dimensies gelijkvormig worden aan de imago Dei en komen tot

¹⁶ Namelijk J.K.A. Smith, J. Hábl en A. Troost.



een goed leven (*Ethical Living*), ten dienste van anderen en tot eer van God.¹⁷ Wolterstorff (1983, p. 17) brengt dit als volgt krachtig onder woorden:

The social world in which we find ourselves is desperately in need of re-formation. Our ears cannot be stopped, our eyes cannot be closed. Particularly not your ears and eyes, nor mine. For you and I represent the body of Jesus Christ. We are his feet and hands in the world, his heart, his mind, his voice, his eyes, his ears. We are the bearers of his word of comfort, heralds of the coming of his kingdom of peace. But we are more than heralds. We are agents. We do the work of him who in turn did the work of his Father. We heal and we liberate. We struggle for shalom in all dimensions of human existence, realizing indeed that our efforts will not bring about the kingdom in its fullness, but knowing also that the kingdom will not come about without our efforts. We cannot let society go its own way, when the way it is going is so far from the Way of the Lord. . . . The most fundamental thing to say about the Christian college is that it is an arm of the body of Christ in the world. . . . It exists to equip members of the people of God for their life *as* members of that people – a people which not exists for its own sake but for the sake of all humanity and thereby to the glory of God.

Oefenen in de tussenruimte

Van belang in dit alles is het besef dat de school een tussenruimte en oefenplaats is. De term tussenruimte is afgeleid van Arendt (1954; 1993; 2018).¹⁸ In het gesprek over onderwijs komen in haar optiek altijd twee elementen samen: dat wat de samenleving wil en doet en het kind of de jongere, als nieuwkomer in die samenleving. Zij ziet opvoeding en onderwijs niet zozeer als plaatsen waar kinderen en jongeren worden voorbereid op later en elders, maar als plekken waar zij hun talenten kunnen ontwikkelen, waar zij zicht kunnen krijgen op een zinvol leven in de wereld en waar zij hun plaats in die wereld leren vinden. De school is zo een oefenplaats om de overgang van gezin naar wereld mogelijk

17 Voor dit ideaal, datgene waartoe vorming plaatsvindt en waaraan scholen hopen bij te dragen, kan het Bijbelse begrip *shalom* worden gebruikt (Kuiper et al., 2017; Van Laar-Jochensen, 2019). De richting die onderwijs aan leerlingen mag wijzen, mag worden geïnspireerd door de belofte van de Toekomst waar we naar uitzien: het koninkrijk van Jezus Christus. Vol gerechtigheid, vrede en liefde. Het Bijbelse woord *shalom* zou de grondtoon van het koninkrijk kunnen worden genoemd en verwijst naar waarden en situaties zoals liefde, recht en gerechtigheid, vrede en gelijkwaardigheid. "Shalom is present when a person dwells at peace in all his or her relationships: with God, with self, with fellows, with nature" (Wolterstorff, 2002, p. 101; zie ook Wolterstorff, 2011; Lee & Kaak, 2017). Nederlandse vertalingen die Paas (2023) hiervoor aanreikt zijn vrede, harmonie en/of bloei. Mensen kunnen het koninkrijk van God niet bouwen. Maar zij mogen wel meewerken (Wright, 2010; 2012) en dat koninkrijk hoopvol en actief verwachten (Paas, 2023). Wolterstorff (2002) introduceerde deze term *shalom* nadrukkelijk in de context van het christelijk onderwijs.

18 Andere termen die hiervoor gebruikt worden zijn bijvoorbeeld de school als vrijplaats (Biesta, 2023; naar Arendt, 1954), als doorgangshuis (Van Olst, 2024), de schooltijd als *scholè* (tijd waar nog geen productieve verlangens op zijn geprojecteerd; Biesta, 2022) of onderwijs als spel (Boele, 2025). Ook in Bronfenbrenners ecologische pedagogiek is de school een tussenruimte tussen gezin en samenleving en de klas een oefenplek voor het publieke debat (Bertram-Troost, 2023b). In sommige gevallen wordt in deze aanduidingen de school als ruimte tussen kind en wereld geplaatst, en in andere gevallen tussen gezin/thuis en de straat/samenleving/wereld.

te maken. Het is dan de plek waar het kind in bescherming wordt genomen tegen de eisen vanuit de samenleving en de wereld. Kinderen en jongeren hebben bescherming nodig in de vaak overweldigende wereld (Biesta, 2023). “De school als beschermde en beschermende ruimte, zodat kinderen en jongeren de zachte kracht van inspiratie kunnen ontmoeten en geïnspireerd kunnen worden voor de uitdaging om volwassen in de wereld te willen zijn” (Biesta, 2023, p. 18).

Dat de school zo’n tussenruimte is, impliceert eveneens dat het kind niet als volwassene wordt gezien en dus ook niet als zodanig behandeld moet worden. De docent, die de wereld al kent en daarvoor verantwoordelijkheid dient te nemen, staat tussen de leerling en de wereld in (Meijlink, 2015). In de tussenruimte en vrijplaats die de school is krijgen jongeren tijd en ruimte om de wereld te ontmoeten.¹⁹ Op school mogen nieuwe vensters op de wereld worden geopend. Dohmen (2022) wijst in dit kader op het belang van het nemen van opvoedingsverantwoordelijkheid, door het actief oppakken van de gidsrol (vgl. De Mynck & Kunz, 2021). Dat heeft een ander karakter dan de leraar als coach (Meijlink, 2015). De docent staat niet aan de zijlijn, maar tussen de leerling en de wereld. Jongeren hebben gidsen nodig die door het bieden van oriëntatie en weerstand (Meirieu, 2007/2019) hen behoeden voor inschattingsfouten door jeugdige overmoed. Zij kunnen helpen om weerstand te (leren) bieden tegen de verleidende krachten vanuit markt en media. Jongeren worden dan ondersteund in hun vorming op weg naar volwassenheid. Volwassen worden betekent volgens Neiman (2014) “ermee leren leven dat ons leven soms ellendig is en altijd onzeker; toegeven dat dit onontkoombaar is; en toch blijven streven naar een betere wereld. Dat is een houding die door opvoeding en onderwijs moet worden gevormd” (Dohmen, 2022, p. 674). Een volwassen, participerende burger die verantwoordelijkheid kan en wil nemen in de samenleving is uiteindelijk het doel van opvoeding (en onderwijs). De rol van (de docent in) het onderwijs is dan vooral het (ver-) wijzen naar de wereld, pogingen doen om de aandacht van de leerling te richten op die wereld (Biesta, 2022).²⁰ Als de leerling zich openstelt om geraakt te worden (Roth, 2011; Meyer-Drawe, 1999) kan er een appel vanuit de wereld op de leerling afkomen, een vraag die de leerling zelf in het spel brengt. De leerling is vrij om in de ontmoeting met die vraag te besluiten om te antwoorden of om bij die vraag vandaan te lopen.

Voordat in paragraaf 1.3 wordt beschreven hoe brede vorming, de mens geschapen naar Gods beeld en de school als oefenplaats bij elkaar komen en hoe dat wordt verbonden met het model van de vier vormingsrelaties, wordt eerst nog stilgestaan bij de vraag hoe de school als vormingscontext zich verhoudt tot andere vormingscontexten.

¹⁹ Meer hierover in paragraaf 1.3.3.

²⁰ Meer hierover in paragraaf 8.2.1.



1.2.3 Vorming op school en daarbuiten

Leren en vorming vindt binnen en buiten de school plaats (vgl. De Muynck & De Kock, 2009). Vorming vindt plaats in relaties, met anderen en met bronnen. Deze vormen de context, waarbij (naar De Bruin-Wassinkmaat, 2021) onderscheid kan worden gemaakt tussen de micro-context van familie, school, kerk en leeftijdsgenoten (Schachter & Ventura, 2008) en de macro-context: de samenleving met sociaalhistorische en culturele kenmerken (Erikson, 1968; Schachter, 2005).²¹

In de literatuur over vorming worden diverse termen gehanteerd om contextuele invloeden aan te duiden, zoals autoriteitsfiguren (Zittoun, 2013), belangrijke anderen of significante rolmodellen (Marcia & Archer, 1993), invloedrijke volwassenen (Vaclavik et al., 2020) en (*identity* ofwel *socialization*) agents (Özdikmenli-Demir & Şahin-Kütük, 2012; Schachter & Ventura, 2008; Fisherman, 2011) als het om personen gaat. Als het gebeurtenissen of dingen betreft wordt dikwijls de term bronnen gehanteerd (Sherkat, 2003; Visser-Vogel et al., 2015). De peergroup, de religieuze gemeenschap, het gezin, de media, sportclubs en alles wat de zelfwereld van jongeren mede bepaalt, spelen een rol in de vorming van jongeren (Vos, 2011a; De Muynck & De Kock, 2009). Uit recent onderzoek naar 'leren geloven' van de Protestantse Kerk in Nederland (Nagel-Herweijer et al., 2023) kwamen bijvoorbeeld de kerkdienst, jeugdwerk, het gezin (hoe ouder de respondent, hoe minder vaak genoemd) en christelijke kampen als meest belangrijk naar voren in de beleving van jongeren.²² Binnen deze praktijken kregen Bijbellezen, gebed en muziek veel aandacht. Het onderzoek van De Bruin-Wassinkmaat (2021) naar identiteitsontwikkeling van reformatische jongeren liet zien dat ouders, partners, peers (waarvan sommigen collega's), mensen uit de kerk, docenten, levensgebeurtenissen, christelijke jeugdgroepen en -activiteiten, school en kunstvormen zoals literatuur en muziek het meest invloedrijk waren, zowel (meestal) in positieve als (soms ook) in negatieve of neutrale zin.

In dit onderzoek wordt voor het in kaart brengen van de ervaringen met vorming buiten de school de overkoepelende term 'andere vormende invloeden' gehanteerd.

Het is complex om netto te bepalen welke effecten op vorming aan de school toe te schrijven zijn. Dijkstra (2002) concludeert naar aanleiding van zijn onderzoek naar de leefstijlen van gereformeerde jongeren en daarmee vooral naar de 'religieuze socialisering' van de school dat "de richting van de school weliswaar niet buiten beschouwing kan

21 Hoewel Bronfenbrenner (1994; 2001) de micro-, meso-, exo-, macro- en chronosystemen iets anders opbouwt (zie paragraaf 1.1.3), ligt dit in dezelfde lijn. Daarbij is duidelijk geworden dat zowel elk van de systemen apart als het interactieve karakter van de systemen van invloed is op ontwikkeling van individuen.

22 School werd nauwelijks genoemd door de jongeren in dit onderzoek. Vrienden werden ook als belangrijk geacht, maar de ontmoeting met hen vond plaats in de andere genoemde praktijken, zoals jeugdwerk. Het kan zijn dat als jongeren niet expliciet naar de bijdrage van school wordt gevraagd, zij daar zelf niet snel aan denken. Ook kan het met de doelgroep van het onderzoek te maken hebben: jongeren in de PKN bezoeken lang niet allemaal een (uitgesproken) christelijke school.

blijven en bijdraagt aan de verklaring van verschillen tussen houdingen en gedragingen van leerlingen, maar . . . dat de rol die de school speelt beperkt blijft” (Dijkstra, 2002, p. 146). Hij plaatst de resultaten echter in een breder kader door te wijzen op de eveneens (getalsmatig) beperkte bijdrage van scholen aan cognitieve leerprestaties. “In aanmerking genomen dat de school voor wat betreft opvattingen en houdingen het speelveld nog veel meer met anderen moet delen, komen de gevonden percentages in een wat ander daglicht te staan” (idem, p. 147). Ook wijst hij op de indirecte bijdrage door het sociale speelveld dat de school biedt. Er lijkt sprake te zijn van congruentie van de moraal van de leerlingen en van de school; leerlingen vinden er een verwante leefwereld. Het is steeds van groot belang te onderzoeken welke mechanismen verbanden tussen onderwijs en opbrengsten verklaren.²³ Dat maakt helder waar kansen voor succesvolle interventies liggen. En dat voorkomt dat scholen met onrealistische verwachtingspatronen en opdrachten worden opgezadeld. Steeds moet de vraag centraal staan: wat ligt binnen de invloedssfeer van de school? Wat kan elders niet of moeilijker geleerd worden en waaraan kán een school daadwerkelijk een bijdrage leveren (vgl. Leune, 1997)? Het vaststellen van de invloed of netto effecten van de school is dan ook niet de ambitie van dit onderzoek. Dit onderzoek richt zich op vormende ervaringen van leerlingen en hun eigen percepties van de bijdrage van de school aan hun vorming.

Ondanks grote invloed van andere factoren, zoals leerlingkenmerken, blijft de rol van de school aanzienlijk. In tegenstelling tot veel van de leerlingkenmerken, zoals cognitieve begaafdheid, kan onderwijs van scholen immers wél veranderd worden. Scholen vormen een onderdeel van het levenslange proces van de ontwikkeling van mensen. Hoe vorming op school doorwerkt is geen maakbaar proces met vooraf te bepalen doelen (vgl. Bertram-Troost & Miedema, 2022; Bertram-Troost, 2012).

1.3 Vorming in de vier relaties

Het vier-relaties-model dat hierboven al is aangeduid wordt gehanteerd als kapstok, als operationaliseringsmodel voor het onderzoek naar de vormende ervaringen die (oud-) leerlingen hebben opgedaan op uitgesproken christelijke scholen voor voortgezet onderwijs. Deze vier vormingsrelaties resoneren in de beschreven documenten van uitgesproken christelijke scholen (zie paragraaf 1.1.2) en worden ook in publicaties vanuit het Expertisecentrum Onderwijs en Identiteit gehanteerd (Kuiper et al., 2017; Huttinga, 2017; Van Laar-Jochensen, 2019).

In 1983 wees Van Middelkoop in zijn identiteitsbezinning op het gereformeerd onderwijs, in navolging van Berkhof (1960) en Kooy (1974), ook al op deze relaties: “De mens heeft

23 Het verschil tussen correlatie en causaliteit dient ook in dit verband niet veronachtzaamd te worden.

in zijn bestaan te maken met God, met de medemensen, met de buitenwereld van de natuur en de door mensen gemaakte dingen en met zichzelf" (Van Middelkoop, 1983, p. 25).

Ook in andere contexten dan het onderwijs wordt het vier-relaties-model gebruikt.²⁴ Zo pleit godsdienstsycholoog Schaap-Jonker (2022) voor een ecologische benadering van mentale gezondheid en welzijn, waarin existentiële dimensies van religie en spiritualiteit worden geïntegreerd:

Thus, when we are constantly interacting, we do not only relate to others and the surrounding world, but also to ourselves and to the existential or spiritual domain, or even to God (that is to say, to our representations of God or the divine). (Schaap-Jonker, 2022, p. 3; naar La Cour & Hvidt, 2010).

Zij presenteert de relaties in een kwadrant met de vier relaties als constant op elkaar inwerkende hoekpunten.

Hay & Nye (2006) hanteren deze vier relaties bij het beschrijven van *childhood spirituality*, waarin spiritualiteit wordt gezien als relationeel bewustzijn dat zich uitstrekt tot vier dimensies: richting God, richting anderen, richting de natuur en richting zichzelf.

In dit onderzoek zal worden gereflecteerd op de vormende ervaringen die leerlingen en oud-leerlingen hebben opgedaan ten aanzien van elk van de vier relaties. De school wordt beschouwd als oefenplaats voor brede vorming met het oog op de imago Dei. Binnen brede vorming zijn verschillende dimensies te onderscheiden. Binnen dit onderzoek wordt daartoe een model van vier vormingsrelaties gehanteerd: de relatie met zichzelf, met God, met anderen en met de wereld. Dit model sluit aan bij wat scholen zelf zeggen, bij de roeping van de mens om Gods beeld te weerspiegelen in elk van deze vier fundamentele levensrelaties, bij eerdere publicaties op het terrein van identiteit en vorming en bij toepassing in andere wetenschapsvelden. De vier relaties zijn herkenbaar en gangbaar in het christelijk onderwijs en daarmee bruikbaar als onderzoeksmodel.

In het vervolg van deze paragraaf zal worden uitgewerkt wat vanuit ontwikkelde visies binnen deze scholen, literatuurstudie en eerder verricht onderzoek naar (deel)terreinen van) brede vorming bekend is over de (mogelijke) betekenis van scholen voor elk van deze terreinen. Met het oog op dit onderzoek zijn eveneens documenten en instrumenten van betrokken en andere scholen bestudeerd en zijn gesprekken gevoerd met leerlingen, docenten en experts. Per relatie wordt beschreven wat er bekend is over de (gewenste) bijdrage van onderwijs aan de vorming van die relatie en welke schoolken-

24 De hier onderscheiden vier relaties vertonen eveneens interessante parallellen met vier elementen die Yaconelli (2006) in een boek over jeugdwerk onderscheidt bij het bepalen of een praktijk als christelijk te beschouwen is. Volgens hem zijn altijd vier elementen aanwezig in een ware christelijke praktijk: gebed, persoonlijke (schuld-) belijdenis, aanwezigheid van de aanbedende gemeenschap en solidariteit met de armen. In deze opsomming zijn in zekere zin te herkennen de relatie met God, met zichzelf, met anderen en met de wereld.

merken daarin bevorderend of belemmerend kunnen zijn. In paragraaf 1.3.4 volgt een overzicht van de aandachtspunten waar dit onderzoek zich op zal richten.

1.3.1 Relatie met God

Christelijke scholen willen graag bijdragen aan de vorming van een relatie met God. Wat zijn daarbij belangrijke aandachtspunten? En wat is er bekend over de rol van de school in de geloofsontwikkeling van jongeren?

Exploratie en commitment

Belangrijke termen die in dit onderzoek worden gehanteerd bij zowel de relatie met God als die met zichzelf zijn exploratie en commitment. Deze concepten komen voort uit de identiteitstheorie van Erikson (1968; Bosma & Kunnen, 2001) en operationalisaties hiervan door Marcia en anderen, langer geleden (Marcia, 1966; Marcia & Archer, 1993) en recenter (Verhoeven et al., 2017; Bertram-Troost et al., 2006; Bertram-Troost et al., 2009a; De Bruin-Wassinkmaat, 2021; De Kock & Norheim, 2022).

Erikson (1968) beschouwde de constructie van een stabiele identiteit als de centrale ontwikkelingstaak van de adolescentie. Deze identiteit komt tot stand door het integreren en samenstellen van identificaties uit de kindertijd in nieuwe identiteitsstructuren (McLean & Pasupathi, 2012; Schachter, 2004). Binnen deze en hieruit afgeleide theorieën en modellen zijn exploratie en commitment belangrijke processen in de identiteitsontwikkeling. Met exploratie wordt bedoeld dat een jongere informatie zoekt over zichzelf en de omgeving en verschillende activiteiten en rollen uitprobeert. Hierdoor ontdekt de jongere welke waarden belangrijk zijn voor hem of haar en welke doelen hij of zij wil nastreven. Commitment, dikwijls een 'gevolg' van exploratie, betekent het maken van duurzame levenskeuzes op allerlei gebieden.

De theorie van Marcia (1966; 1980; vgl. Verhoeven et al., 2017) maakt enerzijds onderscheid tussen *wel of geen exploratie* (of crisis). Wanneer exploratie ontbreekt wordt de wereld (of levensbeschouwing, vriendschap, opleiding, etc.) genomen zoals deze is. Er worden geen alternatieven verkend en geen grenzen overgegaan. De wereld is eenduidig of nooit in kaart gebracht. Als wél geëxploreerd wordt kan dat leiden tot een identiteitscrisis. Iemand moet zichzelf immers (opnieuw) afvragen wie hij/zij is en waar hij/zij bij hoort. Zolang de identiteit eenduidig bleef of niet verkend werd, bleven deze vragen op de achtergrond. Exploratie confronteert met nieuwe vragen en nieuwe keuzes. De wereld blijkt toch niet eenduidig, maar complex en vol varianten en alternatieven. Het andere onderscheid dat de theorie van Marcia maakt, heeft betrekking op de *mate waarin commitment wordt aangegaan* en de gevolgen die dat heeft voor de identiteit: wordt dat commitment aangedurfd of (nog) niet? Zo niet, dan blijft de identiteit vaag of



open²⁵. Commitment kan worden gegeven aan een wel of niet verkende identiteit. Een fase van exploreren is van belang voor een gezonde identiteitsontwikkeling. Als jongeren zich committeren aan bepaalde levenskeuzes, zonder te hebben geëxploreerd, wordt dat als minder gunstig gezien (Berk, 2013).²⁶ Te lang in de exploratiefase blijven hangen en niet tot commitment komen is daarentegen ook niet wenselijk. Exploratie kan een stap zijn naar nieuw commitment. Commitments die na een periode van exploratie worden aangegaan blijken veel steviger dan commitments zonder voorafgaand exploratieproces. Iets willen, doen of laten omdat daar zelf bewust voor is gekozen is natuurlijk anders dan iets doen of laten omdat een ander dat zegt. Uit onderzoek blijkt dat mensen met een levende identiteit eveneens hoger scoren op succes, geluk en andere positieve variabelen.²⁷ In een ideale situatie, die ondersteunend is aan zowel het welzijn als de ontwikkeling van de jongere, zijn commitment en exploratie beide aanwezig en met elkaar in balans (Bertram-Troost, 2023a).

Deze identiteitstheorie is ook toepasbaar op geloofsontwikkeling, op de vorming van een relatie met God. Sterker nog, religieuze commitments aangaan is volgens deze theorie voor veel mensen een belangrijk onderdeel van de totale identiteitsontwikkeling (Erikson, 1968). Religie geeft namelijk richting aan het morele handelen, het kan ondersteunend zijn bij betekenisgeving en in het omgaan met mooie en moeilijke momenten in het leven (De Bruin & Vogel, 2024).

Waar Marcia in eerste instantie van mening was dat *identity achievement* de gewenste 'eindfase' van identiteitsontwikkeling was, nuanceerde hij dat later door te wijzen op het dynamische proces van identiteitsontwikkeling gedurende een heel leven (Marcia, 1980; Bertram-Troost et al., 2006). Spreken over verschillende stadia van exploratie en commitment is dus in principe niet normerend bedoeld. In dit onderzoek wordt het stimuleren van exploratieprocessen echter wel als wenselijk beschouwd, in lijn met vele anderen (o.a. Berk, 2013; Verhoeven et al., 2017; 2019; De Bruin & Vogel, 2024). Juist vanwege het belang van de connectie met omgevingsfactoren en vanuit een constructivistische (pragmatische) visie op identiteit waarin ontwikkeling wordt beschouwd als een "lifelong multi-dimensional, multi-directional, multi-determined process" (Bertram-Troost et al., 2006, p. 311), waarbij in de adolescentiefase vaak veel op dit gebied gebeurt, wordt onderzocht in welke mate en op welke manier respondenten hebben ervaren dat zij

25 De Nederlandse begrippen *vage*, *gesloten*, *open* en *levende identiteit* zijn ontleend aan Ter Beek (2018). Een *vage identiteit* staat gelijk aan de *identity diffusion* van Marcia: een toestand waarin de adolescent niet exploreert en zich niet heeft gecommitteerd aan bepaalde levenskeuzes. *Identity moratorium (open identiteit)*: een toestand waarin de adolescent actief exploreert en (nog) geen definitieve levenskeuze heeft gemaakt.

26 *Identity foreclosure (gesloten identiteit)*: een toestand waarin de adolescent zich heeft gecommitteerd aan bepaalde keuzes zonder verschillende alternatieven te exploreren. Meestal zijn die keuzes gebaseerd op de levenskeuzes van autoriteitsfiguren zoals de ouders of soms leraren.

27 *Identity achievement (levende identiteit)*: een toestand waarin de adolescent zich heeft gecommitteerd aan bepaalde levenskeuzes na een periode van exploratie.

werden uitgedaagd tot verschillende vormen van exploratie en tot het aangaan van commitments.

De rol van de school in exploratie en commitment

Tot het begin van de 21^e eeuw werd zelden onderzocht wat de rol van de school in religieuze identiteitsontwikkeling kan zijn (Bertram-Troost et al., 2006; 2007). Cohen-Malayev et al. (2014) onderzochten de rol van religieus onderwijs op de religieuze identiteitsontwikkeling (vanuit Erikson-Marcia-perspectief) bij bijna 2700 leerlingen (ca. 13-19 jaar) van Joodse religieuze scholen in Israël. Docenten en scholen bleken significant bij te dragen aan de religieuze identiteitsontwikkeling. Naast religiositeit van ouders blijken de perceptie van adolescenten van hun docenten als rolmodel en het godsdienstonderwijs belangrijke variabelen te zijn voor de religieuze identiteitsontwikkeling van leerlingen. Bovendien suggereert het onderzoek dat religieuze identiteitsvormingsprocessen floreren in een onderwijsomgeving die door leerlingen wordt ervaren als tegemoetkomend aan exploratie. In een dergelijke omgeving werkt de godsdienstsfeer niet vervreemdend en is het godsdienstonderwijs zinvol en betekenisvol.²⁸

In Nederland deden onder andere Bertram-Troost, zelfstandig (2006a) en samen met collega's de Roos en Miedema (2006; 2007; 2009a), Visser-Vogel (2015) en De Bruin-Wassinkmaat (2021) onderzoek naar religieuze identiteitsontwikkeling. Bertram-Troost et al. zochten daarbij specifiek naar de rol van onderwijs voor deze ontwikkeling; Visser-Vogel en De Bruin-Wassinkmaat hadden als doel de religieuze identiteitsontwikkeling van bepaalde religieuze groepen jongeren in het algemeen te beschrijven, waarbij de rol van (personen in) de school af en toe in beeld kwam.

Bertram-Troost et al. (2007) onderzochten waardoor verschillen in religieus commitment en exploratie bij leerlingen van vier protestants-christelijke scholen voor voortgezet onderwijs kunnen worden verklaard. Zij concludeerden dat school in het algemeen geen hoofdeffect had op religieuze commitments en exploraties van jongeren. Alleen op 'commitment als zekerheid vanwege de manier van tegen het leven aankijken' scoorde één school hoger, waarbij er goede redenen waren om te veronderstellen dat dit verschil niet puur aan de school was toe te schrijven, maar bijvoorbeeld samenhang met de overeenstemming tussen de identiteit van de eerder bezochte scholen voor primair onderwijs en thuis. De eigen levensbeschouwing van leerlingen en de mate waarin ouders waarde hechten aan hun eigen levensbeschouwing deden er vooral toe, zo bleek uit dit onder-

28 De door Nagel-Herweijer, Sonnenberg en Groen (2023) onderscheiden groeibevorderende factoren voor leren geloven sluiten hierbij aan: aansluiten op de belevingswereld van de jongeren, leerstof die verder brengt, ruimte voor exploratie, een veilige omgeving als basis en opvoeders die verschillende opvoedrollen inzetten.



zoek.²⁹ Leerlingen zelf gaven wel aan dat school hen beïnvloedde in hun levensbeschouwing. Daarom adviseerden Bertram-Troost en collega's vervolgonderzoek gericht op het in kaart brengen van (de rol van) mogelijk relevante specifieke schoolaspecten, zoals het godsdienstonderwijs. Nader onderzoek van dezelfde auteurs (2009a) wees uit dat school er weliswaar over het algemeen niet sterk toe lijkt te doen, maar dat opnieuw één school uit het onderzoek liet zien dat schoolplezier en de mate waarin leerlingen op school aangeven te leren (te praten) over hun eigen levensbeschouwing wel samenhangen met het leren over andere levensbeschouwingen. Het leren (praten) over de eigen levensbeschouwing wordt op zijn beurt voor een groot deel verklaard door de waardering van de lessen levensbeschouwing, de mate waarin op school geleerd wordt over andere levensbeschouwingen en de afstemming tussen school en thuis op het gebied van levensbeschouwing. De waardering van de lessen godsdienst/levensbeschouwing speelt ook een rol in het exploreren van een mogelijke verandering van levensbeschouwing. De relatie met de docent is daarin een belangrijke factor.

Onderzoek van Visser-Vogel (2015) naar de religieuze identiteitsontwikkeling onder orthopraxe moslimjongeren wees onder andere uit dat de school voor deze jongeren een belangrijke plaats was voor deze ontwikkeling. Vooral de docenten in de school waren belangrijk voor hen. Sterker nog, in een deelonderzoek bleek dat de orthopraxe moslimjongeren de rol van hun ouders zelfs als minder belangrijk beschouwden, in vergelijking met de rol die docenten en religieuze leiders binnen islamitische organisaties toebedeeld kregen. De docenten fungeerden als mensen met wie ze hun meningen konden delen en bij wie ze leerden deze meningen te verantwoorden. Zij stimuleerden hen in exploratie en commitment. Overigens werd de rol van de school en van docenten niet alleen als positief ervaren. Soms werd bijvoorbeeld flinke druk uitgeoefend om toch vooral binnen de normen van de Islam te handelen, ook als de jongere zelf daar anders over dacht.

De Bruin-Wassinkmaat (2021) deed vergelijkbaar onderzoek als Visser-Vogel, maar dan specifiek gericht op de religieuze identiteitsontwikkeling van reformatorisch opgevoede jongvolwassenen. Op basis van haar onderzoek onderscheidt zij drie exploratiestijlen en vier typen commitment.³⁰ Als onderdeel van het onderzoek werd gekeken naar de invloed van contextuele factoren op deze ontwikkeling. Naast mensen uit de inner circle

29 Bevindingen uit het onderzoek van Vermeer en Scheepers (2018) naar factoren die kerkbezoek van Nederlandse 'evangelicals' bepalen liggen in deze lijn. Onder andere Bijbellezen door ouders en een mono-religieuze oriëntatie blijken ertoe te doen; het kind naar een religieuze school sturen niet.

30 Drie vormen van religieuze identiteitsexploratie (vgl. De Bruin & Vogel, 2024): vragen stellen (vergelijkbaar met exploratie in de diepte), het exploreren van alternatieven (exploratie in de breedte) en rebelleren (door De Bruin & Vogel (2024) exploratie in gedrag genoemd). Ook zijn er jongeren die niet exploreren. Vier karakteristieke typen van commitment: verbondenheid aan rationeel geloof in God (op rationele gronden in God geloven, met het hoofd), aan de overtuiging van vertrouwen op God (een persoonlijke relatie met God hebben, gekenmerkt door vertrouwen), aan zichzelf en aan niet weten waaraan verbonden te zijn. Elk commitment reflecteert bepaalde aanwezigheid of juist afwezigheid van overtuigingen, praktijken, waarden, ervaringen en houdingen.

(ouders, partners), peers en mensen vanuit de kerk werden docenten van reformato-
sche scholen en van hogescholen of universiteiten genoemd als invloedrijk op hun reli-
gieuze identiteitsontwikkeling. Ook school in het algemeen kwam als contextuele factor
naar voren, naast (buiten de genoemde personen) levensgebeurtenissen, christelijke
jeugdgroepen en -activiteiten, literatuur en muziek. Over (aspecten van) school werd
door de respondenten in dit onderzoek zowel in positieve als in negatieve zin gespro-
ken. Het opgroeien met gelijkgestemden werd in veel gevallen als bevorderend voor de
religieuze identiteitsontwikkeling ervaren, terwijl bijvoorbeeld de door sommigen op
school ervaren focus op goed en slecht, met bijbehorende regels, juist als belemmerend
hiervoor werd beleefd. Het gevoel nooit goed genoeg te zijn kwam als dominant thema
naar voren in dit onderzoek. Ook docenten hebben hier soms aan bijgedragen. De Bruin-
Wassinkmaat pleit voor een balans tussen *agency* en *dependency* (p. 110) als stimulerende
context voor religieuze identiteitsontwikkeling. Enerzijds is het van belang dat jongeren
enig eigenaarschap hebben; tegelijk hebben zij (vertrouwen in) de begeleiding en kaders
van anderen nodig.

In onderzoek naar de rol van de school in de identiteitsontwikkeling van jongeren (Ver-
hoeven et al., 2017; 2019) wordt onder andere gewezen op het belang van betekenisvolle
leerervaringen.³¹ Deze kunnen worden gestimuleerd door exploratieve leerervaringen in
de breedte, in de diepte of via reflectieve exploratie (vgl. Luyckx et al., 2006).

Exploratie in de breedte heeft betrekking op het ontdekken en ontwikkelen van alternatie-
ven. Het zijn leerervaringen die adolescenten de gelegenheid geven tot compleet nieuwe
identificaties. Dit kan worden gestimuleerd door deuren te openen naar werelden die
leerlingen nog niet hebben ontdekt. Dit blijkt vooral effectief bij actieve leerervaringen,
waarbij leerlingen niet op traditionele wijze ‘uit een boek leren’, maar bijvoorbeeld in pro-
jecten worden uitgedaagd om zelf de rol van wetenschapper, historicus of schrijver aan te
nemen (Brickhouse, 2001; Hamman & Hendricks, 2005). Dan wordt de ‘leerstof’ veel meer
in verband gebracht met de eigen identiteitspositie en mogelijke keuzes daarbinnen.

Exploratie in de diepte volgt op exploratie in de breedte. Het betreft leerervaringen
waarbij adolescenten het beeld dat ze al van zichzelf (en/of hun geloof) hebben verder
kunnen verkennen en verdiepen. Nadat jongeren zich breder hebben georiënteerd op
identiteitsposities, kunnen ze sommige daarvan loslaten en zich aan andere juist meer
gaan verbinden, daar commitments mee aangaan. Scholen kunnen daarbij helpen door
exploratieve leerervaringen in de diepte aan te bieden. Denk daarbij bijvoorbeeld aan
buitenschoolse programma’s gericht op het thema van interesse. In contact komen met

31 Dit onderzoek richtte zich vooral op de persoonlijke identiteitsontwikkeling, dus op aspecten van de vorming
van de relatie met zichzelf. Meer hierover in paragraaf 1.3.2.

rolmodellen en met realistische contexten stimuleert het voorstellingsvermogen van de toekomst en de mogelijke eigen invulling daarvan.

Reflectieve exploratie is nodig om eigen gedachten en gevoelens beter te kunnen begrijpen en is zo een belangrijke voorwaarde voor identiteitsontwikkeling. Het zijn leerervaringen waarbij leerlingen worden uitgenodigd om te reflecteren op eerdere identificaties en op hun eigen identiteitsontwikkeling. Schrijfp opdrachten kunnen hier bijvoorbeeld bij helpen. Een brief schrijven aan een jongere of oudere variant van zichzelf is daar een voorbeeld van. Dergelijke opdrachten nodigen leerlingen uit om 'in gesprek te gaan' met zichzelf (Lengelle et al., 2016).

Voor dit alles geldt dat betekenisvolle leerstof en leeractiviteiten een voorwaarde zijn om tot goede leerervaringen te komen. Leerervaringen worden betekenisvoller als er ruimte is om ervaringen en belevingen uit de eigen leefwereld of actuele thema's in te brengen op school (Cowie et al., 2011; Subramaniam et al., 2012). Dit kan bijvoorbeeld door leerstof te verbinden met actuele thema's of door leerlingen te vragen hun eigen ervaringen van buiten de school in te brengen als leerzame voorbeelden of als te bespreken casuïstiek. Ook is het bevorderlijk als leerlingen zelf (tot op zekere hoogte) een stem hebben bij de keuze van thema's of teksten die op school behandeld worden of leeractiviteiten die worden uitgevoerd. Daardoor kunnen zij hun schoolse leven beter verbinden met de rest van hun dagelijks leven (Basu et al., 2009; Cobb et al., 2009; Skerrett, 2012; Thompson, 2014). Een derde manier om leerervaringen meer betekenisvol te laten zijn is door de dialoog met leerlingen aan te gaan over de vraag wat de leerstof te maken heeft met het eigen leven (Black et al., 2010; Brickhouse et al., 2000; Flum & Kaplan, 2006; Ligorio, 2010; Meijers et al., 2016; Mittendorff et al., 2008; Sinai et al., 2012; Ten Dam et al., 2004). Als leerlingen portfolio's of bijvoorbeeld schrijfp opdrachten hebben gemaakt als vorm van dialoog met zichzelf of als invulling van reflectieve exploratie krijgt dit nog meer betekenis als vervolgens met hen hierover wordt doorgesproken door docenten, mentoren en/of loopbaanbegeleiders (Mittendorff et al., 2008).

Naast betekenisvolle leerervaringen bleek een goed pedagogisch klimaat in de klas van belang voor identiteitsvorming op school.³² Alleen in een veilig en warm klimaat, waarin leerlingen zich gerespecteerd en geaccepteerd voelen, komen leerlingen tot exploratie. In een dergelijk klimaat voelen zij zich namelijk veilig genoeg om risico's te nemen en nieuwe (identiteits)posities in te nemen en uit te proberen, ook als ze daar achteraf weer op terugkomen (Flum & Kaplan, 2006; Hamman & Hendricks, 2005; Aldridge et al., 2016a; Aldridge et al., 2016b). Overige kenmerken van een goed pedagogisch klimaat zijn onder

32 Blijkbaar is een goed pedagogisch klimaat voor alle dimensies van vorming van belang en niet alleen voor de religieuze en de persoonlijke identiteitsontwikkeling. Zoals verderop zal blijken, komt het bijvoorbeeld ook terug in onderzoeken naar vorming van sociale competenties.

andere persoonlijke leerling-leraarrelaties, beschikbaarheid voor leerlingen wanneer zij de leerstof niet begrijpen, leraren die af en toe laten merken dat zij ook niet alles weten (Hazari et al., 2015), complimenten (Hamman & Hendricks, 2005) en goede relaties tussen klasgenoten (Harrell-Levy & Kerpelman, 2010).

Om processen van geloofsexploratie en commitment te stimuleren zou het, analoog aan andere aspecten van identiteitsontwikkeling, goed zijn (deze aanbevelingen naar Verhoeven et al., 2017; 2019; Visser-Vogel, 2015) als:

met het oog op exploratie in de breedte:

- leerlingen in aanraking worden gebracht met mensen of situaties waardoor hun geloofsleven of denken over geloven zich kan verbreden;
- leerlingen worden gestimuleerd om na te denken over andere geloven;
- leerlingen worden uitgedaagd om verschillende alternatieven over geloven te onderzoeken;
- docenten leerlingen aan het denken zetten door kritisch te reageren op uitspraken over het christelijk geloof;

met het oog op exploratie in de diepte:

- leerlingen worden uitgedaagd om vragen over het geloof te stellen;
- leerlingen de ruimte krijgen de eigen geloofstraditie nader te verkennen;
- het voor leerlingen mogelijk is zich op school nader te verdiepen in een bepaald geloof als zij daarin geïnteresseerd zijn;
- leerlingen worden gestimuleerd te gaan praten of anderszins kennis te maken met het leven van mensen die hetzelfde geloof hebben als waarin zij zelf geïnteresseerd zijn;

met het oog op reflectieve exploratie:

- leerlingen worden gestimuleerd hun eigen gedachten of gevoelens over geloven beter te begrijpen door er over te schrijven, te praten of na te denken;

met het oog op commitment:

- school leerlingen helpt om tot een keuze voor hun geloof te komen;
- leerlingen worden gestimuleerd om te kiezen voor een religieuze identiteit.

In het algemeen is het voor identiteitsontwikkeling belangrijk dat er sprake is van betekenisvol leren. Voor de geloofsontwikkeling zou dit kunnen betekenen dat het belangrijk is dat, als het op school gaat over het christelijk geloof, dat aansluit bij waar de leerlingen in hun eigen (geloofs)leven mee bezig zijn. En dat het pedagogisch klimaat dermate veilig is dat leerlingen risico's durven te nemen, ook in hun eigen omgang met het christelijk geloof.



Multifocaal verhaal

Naast exploratie en commitment als belangrijke processen voor de vorming van de relatie met God is er de vraag welke inhoudten christelijk onderwijs zou moeten aanbieden vanuit de eigen levensbeschouwelijke traditie.³³ Waar zou christelijk onderwijs aandacht aan moeten geven met het oog op de vorming van een relatie met God bij leerlingen? Huttinga (2017) deed onderzoek naar de 'theologie' van christelijke scholen. Hij analyseerde identiteitsdocumenten van scholen die deelnamen aan het project Identiteit als Sterk Merk en reflecteerde daarop. Het resulteerde in een 'theologie van het christelijk onderwijs', een multifocaal verhaal dat aansluit bij de ontwikkelingen die hij signaleert én bij de klassiek- dan wel katholiek-christelijke traditie. Met multifocaal wordt bedoeld dat het één verhaal betreft "met verschillende plotwendingen, die samen de werkelijkheid van het geleefde verhaal vormen" (Huttinga, 2017, p. 23). Dit verhaal kan worden samengevat als 'samen leven in Gods koninkrijk' en bevat vijf geloofskernen. Voor christelijke scholen is het van belang dat er geleefd wordt vanuit een gedeeld geloof, met evenwichtige aandacht voor:

1. God zelf: wie Hij is en wat dat betekent voor hoe we naar onszelf en naar elkaar kijken;
2. de wereld als schepping: inclusief verwondering over en zorgen voor die schepping;
3. een gebroken wereld: inclusief zonden in jouzelf;
4. Jezus Christus en wij als Zijn leerlingen; en
5. de heilige Geest en Zijn werk in ons.

Aansluitend bij de laatste twee punten kan worden gesteld dat het ook stimulerend is als de school leerlingen uitdaagt om na te denken over hun eigen plek in de wereld. Hun eigen rol in het koninkrijk van God, waar we in dit leven al glimpen van mogen ervaren en zelfs aan mogen meewerken. In hoeverre stimuleert de school leerlingen om na te denken over hun rol in dat verhaal?³⁴

1.3.2 Relatie met zichzelf

De tweede relatie waarin christelijk onderwijs een vormende rol hoopt te spelen is de relatie van de leerling met zichzelf. De aandacht voor het 'ik', voor de ik-zelfrelatie (vgl. Glas, 2009), zal zeker in het christelijk onderwijs overigens nooit buiten de ander en de wereld omgaan. Zoals eerder in dit hoofdstuk beschreven, wordt de mens beschouwd als sociaal wezen. Persoonlijke of innerlijke vrede wordt van belang geacht, maar juist in de Bijbel blijkt deze altijd samen te hangen met of gevolg te zijn van het leven in een gemeenschap die wordt gekenmerkt door harmonie en veiligheid. En deze vrede zou nooit ten koste mogen gaan van andere mensen of schepselen (Brueggemann, 1982). Volgens Biesta (2018) gaat het, zoals hij de invulling van subjectificatie omschrijft, om het 'volwassen in de wereld willen zijn'. Dat heeft te maken met hoe een persoon wil omgaan

33 Ook bijvoorbeeld Dijkstra (2002) pleitte voor nader onderzoek naar curriculumkenmerken (en docentkenmerken) die een rol kunnen spelen bij de waardenoverdracht vanuit christelijk onderwijs, naar aanleiding van zijn onderzoek naar de religieuze socialisatie van gereformeerd onderwijs ten aanzien van leefstijlen van jongeren.

34 Dit element werd mede ingebracht in diverse expertgesprekken.

met de eigen wensen en verlangens, of deze ook wenselijk of ‘verlangbaar’ zijn. Of deze persoonlijke wensen en verlangens goed zijn, voor het eigen leven, dat van anderen en de wereld. Ook met het oog op dit aspect van vorming kan onderwijs van grote betekenis zijn, als plek om met deze vraag te kunnen oefenen en jongeren daar mogelijkheden voor aan te bieden. Om dat verlangen naar het zo in de wereld te willen staan te wekken.

Dat alles neemt niet weg dat aandacht voor het ontdekken, waarderen, ontwikkelen van zichzelf en voor het leren nemen van verantwoordelijkheid voor zichzelf van belang is voor de vorming van jongeren en (dus) voor het onderwijs. Een aspect daarvan is datgene dat wel wordt aangeduid met het begrip identiteitsontwikkeling. Het gaat dan om zelfontdekking en het verkrijgen van inzicht in de eigen kwaliteiten, talenten, (eigen-) aardigheden en interesses. En om het kunnen maken van keuzes over de toekomst: een vervolgopleiding, een beroep. Of over eigen meningen en standpunten. De vorming van de ik-zelfrelatie heeft betrekking op vragen als wie ben ik, wat wil ik, wat vind ik of wat voel ik?

Identiteitsontwikkeling en de rol van de school

Verhoeven et al. (2017; 2019) deden literatuuronderzoek naar beïnvloeding van identiteitsontwikkeling door leraren en scholen voor voortgezet onderwijs. De meeste onderzoeken in deze overzichtsstudie waren kleinschalig van aard. Uit deze onderzoeken blijkt dat bij identiteitsontwikkeling sprake is van zowel onbewuste als bewuste beïnvloeding.

Onbewuste beïnvloeding vindt plaats via het zogenaamde verborgen curriculum. Dit betreft impliciete normen, waarden en overtuigingen die onbewust overgebracht worden via de inhoud, de pedagogisch-didactische aanpak en sociale relaties (Jackson, 1968). Deze normen, waarden en overtuigingen kunnen zowel een positieve als negatieve invloed hebben op de identiteitsontwikkeling van jongeren. Dit werkt op vier mogelijke manieren: (a) selectie (het selecteren en groeperen van leerlingen op basis van hun niveau en capaciteiten bijvoorbeeld), (b) pedagogisch-didactische keuzes, (c) verwachtingen van docenten en (d) de normen van klasgenoten en de jeugdcultuur.

Wat bewuste ondersteuning of beïnvloeding betreft blijkt uit deze literatuurstudie dat verschillende typen betekenisvolle exploratieve leerervaringen en een gunstig pedagogisch klimaat bevorderend werken voor de identiteitsontwikkeling. Meer toelichting hierop is gegeven in paragraaf 1.3.1.

De schoolcontext speelt een belangrijke rol in deze identiteitsontwikkeling van jongeren, zo ontdekten Lannegrand-Willems en Bosma (2006). Ervaringen die leerlingen op school opdoen functioneren als een bron van identiteitsontwikkeling. Verhoeven et al. (2017; 2019) onderzochten hoe scholen leerlingen kunnen stimuleren in het proces van explo-



ratie van zichzelf. Dat gebeurt door hen in contact te brengen met nieuwe rolmodellen of ideeën. Met het oog op commitment kunnen leerlingen op school worden begeleid bij het maken van levenskeuzes. In de ondersteuning van deze identiteitsvorming werden in de literatuur twee belangrijke voorwaarden gevonden: betekenisvolle leerervaringen en een goed pedagogisch klimaat in de klas. Betekenisvolle leerervaringen kunnen gestimuleerd worden door exploratieve leerervaringen in de breedte, in de diepte of via reflectieve exploratie. Ook deze concepten zijn in paragraaf 1.3.1 toegelicht. Toegepast op identiteitsontwikkeling ten aanzien van de ik-zelfrelatie heeft exploratie in de breedte betrekking op het ontdekken en ontwikkelen van nieuwe interesses en talenten. Scholen zouden mogelijkheden tot actieve leerervaringen kunnen aanbieden door leerlingen binnen of buiten school kennis te laten maken met studies, beroepen, maar ook met bijvoorbeeld sporten, muziek of creativiteit. Exploratie in de diepte kan worden gestimuleerd door leerlingen ruimte te geven voor exploratieve leerervaringen op het terrein van identiteitsposities waarmee jongeren zich al in enige mate verbonden hebben. Denk bijvoorbeeld aan een buitenschools bèta-programma voor jongeren die interesse in science hebben (Adams et al., 2014). Dergelijke exploratieve leerervaringen in de diepte kunnen helpend zijn om commitments daadwerkelijk aan te gaan. Ook ten aanzien van de relatie met zichzelf is reflectieve exploratie, het reflecteren op eerdere identificaties en de eigen identiteitsontwikkeling, een belangrijke voorwaarde voor verdere ontwikkeling van de identiteit. Door bijvoorbeeld leerlingen via een schrijfopdracht in gesprek te laten gaan met zichzelf, in het heden, verleden of de toekomst, worden leerlingen uitgenodigd om te reflecteren op eerdere identificaties en op hun eigen identiteitsontwikkeling. Ook hier zijn betekenisvolle leerstof en leeractiviteiten en een goed pedagogisch klimaat van groot belang (zie paragraaf 1.3.1).

Ontwikkelingsgericht onderwijs

Het aanmoedigen van kinderen om te leren, om zich te ontwikkelen en hen (daardoor) tot bloei te brengen is de opgave van ieder onderwijssysteem (Kuiper et al., 2017). Het doel is om aan ieder(s) talent recht te doen, met balans in de aandacht voor het individu en de groep, waarbij elkaars kwaliteiten gewaardeerd en elkaars beperkingen geaccepteerd worden. Roebben (2011) omschrijft dit als een cultuur van 'verschilligheid'. In zo'n cultuur zien leerlingen elkaar als metgezel en leren ze met en van elkaar. De gaven en talenten van leerlingen reiken overigens, in de lijn van het beschreven vormingsconcept, verder dan het cognitieve. De veelkleurige talenten, gaven en karaktereigenschappen van mensen komen van God en weerspiegelen iets van God zelf. Deze mogen verder ontwikkeld worden, als gaven waarmee anderen en de samenleving in bredere zin gediend mogen worden. Leerlingen hebben anderen nodig om deze vorming te stimuleren, te richten en te ondersteunen. Een school mag voor leerlingen zorgen, hun geven wat zij nodig hebben om te groeien en te bloeien, op allerlei vlak. Ook de Bijbel spreekt in die termen over het verder brengen van mensen in hun ontwikkeling, en dan vaak met organische

metaforen als zaden die bomen kunnen worden of mensen die vrucht kunnen dragen. Meervoudige talentontwikkeling gaat via een proces van leren en ontdekken vanuit wat er al is om vervolgens stappen te maken naar wat nog gekend of beheerst moet worden: ontwikkelingsgericht leren (naar Vygotsky, 1978). Scholen kunnen hier op allerlei manieren invulling aan geven en leerlingen de mogelijkheid bieden zich verder te ontwikkelen, bijvoorbeeld door verschillende keuzes aan te reiken, door te zorgen voor betekenisvolle leerervaringen en door aan te sluiten bij de (leer)vragen van leerlingen.

Tegelijk kan een gerichtheid op talentontwikkeling te veel gekleurd zijn door het individualisme en de prestatiegerichtheid van het neoliberalisme (Huttinga, 2017). In dat verhaal moet ieder mens het beste van zijn eigen levensproject zien te maken. Dit levert veel druk en ervaringen van mislukking en zelfs schuld op (Verhaeghe, 2012). Huttinga pleit voor christelijke scholen die op dit punt juist contrastgemeenschappen zijn:

oases waarin de rust van het gekend en geliefd zijn door God de dragende grond is. Groeien en ontwikkelen: dat mogen we. Gaven en talenten: die hebben we, dank aan God. Maar waar de heersende cultuur zegt dat het nooit genoeg is, dat je op je tenen moet lopen om zo hoog mogelijk in het economische raderwerk mee te rennen, daar kan een christelijke school vanuit haar identiteit zeggen: nu is het genoeg. (Huttinga, 2017, p. 17)

Hij wijst eveneens op het risico van eenzijdigheid. ‘Zelfontplooiing’ is een mooi en belangrijk woord in christelijk onderwijs, maar als je geen weet meer hebt van ‘zelfverloochening’ wordt het moeilijk vol te houden dat je als school ‘Christus navolgt’ (idem; vgl. Paul & Slob, 2015). Opnieuw blijkt het belang van de context van de zelfrelatie, namelijk die van een wereld die groter is dan het ik en die dorst naar vrede. Vanuit dat gezonde besef kunnen (ontwikkelde) talenten die wereld dienen.

1.3.3 Relatie met anderen en met de wereld

Omdat in diverse onderzoeken aspecten van de vorming van de relatie met anderen en met de wereld zijn samengebracht, worden in deze paragraaf deze twee vormingsrelaties ook samengenomen. In de uitvoering van het onderzoek en de beschrijving van de resultaten krijgen ze wel apart aandacht, hoewel ook daar zal blijken dat er vaak overlap of samenhang tussen bestaat.³⁵

³⁵ Zoals uit het vervolg zal blijken is binnen dit onderzoek het onderscheid grofweg als volgt te kenschetsen: bij de relatie met de ander gaat het om het op een goede manier (leren) samenleven met andere mensen ‘dichtbij’, bijvoorbeeld via sociale vaardigheden en attitudes en door het goed (leren) omgaan met verschillen en conflicten, dienstbaarheid en vergeving. Bij de relatie met de wereld komt ‘de ander verder weg’ in beeld. Het gaat dan bijvoorbeeld over andere werelddelen, mensen uit andere culturen of religies. Daarbij komen dimensies als functioneren in de democratie, maatschappelijk verantwoord handelen, betrokkenheid bij de wereld, attitudes en gedrag die bijdragen aan duurzaamheid en rechtvaardigheid en het zich verhouden tot andere religies en culturen aan de orde.



Bij het spreken over de vormende betekenis van de school voor de vorming van een relatie met anderen en met de wereld komt de laatste decennia steeds weer het begrip burgerschap in beeld. Aan onderwijs wordt (in toenemende mate) een belangrijke rol toegekend in het ontwikkelen van de noodzakelijke kennis, vaardigheden en attitudes om te kunnen participeren in en om bij te kunnen dragen aan de (democratische) samenleving (Veugelers, 2019). Kortom: aan het ontwikkelen van burgerschapscompetenties. Sinds 2006 hebben scholen in Nederland de opdracht om burgerschapsonderwijs te verzorgen. Omdat de Inspectie ontevreden was over de opbrengsten daarvan en vanuit afnemend sociaal, moreel en politiek kapitaal (Kuiper, 2023) is de burgerschapswet in 2021 aangepast. Scholen worden sindsdien nadrukkelijker uitgedaagd om invulling te geven aan hun burgerschapsopdracht. Zij moeten explicieter gaan verwoorden hoe zij deze invullen. Het onderwijs moet op een doelgerichte en samenhangende manier actief burgerschap en sociale cohesie bevorderen, en zich daarbij in ieder geval richten op:

- a. het bijbrengen van respect voor en kennis van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat, zoals verankerd in de Grondwet, en de universeel geldende fundamentele rechten en vrijheden van de mens, en het handelen naar deze basiswaarden op school;
- b. het ontwikkelen van de sociale en maatschappelijke competenties die de leerling in staat stellen deel uit te maken van en bij te dragen aan de pluri-forme, democratische Nederlandse samenleving; en
- c. het bijbrengen van kennis over en respect voor verschillen in godsdienst, levensovertuiging, politieke gezindheid, afkomst, geslacht, handicap of seksuele gerichtheid alsmede de waarde dat gelijke gevallen gelijk behandeld worden. (art. 2.2 lid 1 Wet voortgezet onderwijs 2020)

Ook moet zorg worden gedragen voor een schoolcultuur die congruent is met de basiswaarden van de democratische rechtsstaat, voor een stimulerende leeromgeving om hiermee te oefenen en voor een klimaat “waarin leerlingen en personeel zich veilig en geaccepteerd weten, ongeacht de in het derde lid, onder c, genoemde verschillen” (idem, lid 2).

De school kan niet alle problemen in de samenleving oplossen, maar kan wel bijdragen aan burgerschapscompetenties van jongeren. “Dat helpt democratische waarden te bevorderen als leidraad in het sociale verkeer, draagt bij aan democratie en samenleving, en nodigt jongeren uit een eigen, persoonlijke invulling aan burgerschap te geven” (Daas et al., 2023a, p. 156). Wolterstorff (2002) brengt daar een geestelijke dimensie in aan. In zijn optiek zou christelijk onderwijs moeten bijdragen aan shalom in de samenleving.³⁶ Het participeert in Gods herstelopdracht, door christelijke waarden en gebruiken in te brengen in maatschappelijke domeinen (Griffioen, 2017). Naast Wolterstorff wijzen ook andere christelijke denkers op de taak van de christelijke school in het bevorderen van

36 Zie noot 17.

gerechtigheid, vrijheid en verbondenheid (bijvoorbeeld Joldersma, 2016; Bavinck, 1904; 2015).³⁷ Neocalvinistische denkers als Wolterstorff en Bavinck zien een rol voor de school weggelegd in het bevorderen van de cultuuropdracht, als het geheel van geestelijke, ethische en beroepsgerelateerde activiteiten die bijdragen aan vernieuwing, verbetering en onderhouding van de maatschappij. Zij denken daarbij onder andere aan de ontwikkeling van het zelfbewustzijn en het geweten van kinderen en jongeren, aan de vorming van verstand en de wil. Bij dat laatste wijst Wolterstorff (1980; 1983) dan met name op het maken van keuzes die shalom bevorderen. Volgens hem zou christelijk onderwijs leerlingen moeten ondersteunen in het oog krijgen voor pijn in de wereld, het uiten van compassie, het verbinden van wonden (Harris, 2013) en het bevrijden uit onrecht. Om leerlingen maatschappelijk toe te rusten zouden hun cognitieve functies en hun wilskracht moeten worden aangesproken. Ook zouden esthetische aspecten, zintuiglijke waarnemingen en gevoelservaringen opgenomen moeten worden in het pedagogisch-didactisch handelen. De school zou voor leerlingen vooral een oefenplaats moeten zijn om de wereld namens God meer menselijk te maken (Wolterstorff, 1983; 2011).³⁸

Om te kunnen oefenen zijn daadwerkelijke ontmoetingen met het onbekende nodig. Om als unieke, individuele wezens in de wereld te kunnen komen is blootstelling aan dat wat anders en vreemd is noodzakelijk (Biesta, 2016). “De ontmoeting met alteriteit en verschil is immers de moeilijke voorwaarde voor het in de wereld komen van unieke, singuliere wezens” (idem, p. 170). Voor scholen met een (levensbeschouwelijk) vrij homogene samenstelling kan dat een extra uitdaging zijn. Wolterstorff (2002) bijvoorbeeld onderkent de kritiek op christelijke scholen, die mogelijk bijdragen aan segregatie vanwege hun geïsoleerde opstelling.³⁹ De christelijke school is enerzijds een sociale gemeenschap (Bavinck, 1916) met een gerichtheid op eensgezindheid en onderlinge liefde. Maar tegelijkertijd wordt het zich terugtrekken uit de wereld in de eigen christelijke gemeenschap als onwenselijk beschouwd. God heeft de hele wereld op het oog (Harris, 2013). Daarnaast nemen leerlingen deel aan veel andere sociale praktijken dan de school, ook aan praktijken met een meer diverse samenstelling. Daar leren zij ook van (Wolterstorff, 2002). De ontmoeting of omgang met andersdenkenden hoeft niet met afwijzing of angst voor verkeerde beïnvloeding gepaard te gaan (Bavinck, 1904; Griffioen, 2017; Wol-

37 Vooral Bavinck, Wolterstorff en Edlin propageren een transformatieve benadering, een actief uitstrekken naar de maatschappij. Bij anderen in de neocalvinistische traditie (zoals Waterink, Van Middelkoop, De Muynck en Kunz) is die benadering minder sterk aanwezig; zij richten zich met name op het bewaren en bewerken van de cultuur, op socialisatie en op de (geestelijke en ethische) vorming van de leerling in plaats van die van de samenleving (Van Middelkoop, 1983).

38 Voor meer over de geschiedenis van het denken over en praktijken van de maatschappelijke opdracht van de christelijke school, de visies van Wolterstorff en Bavinck en motieven van huidige christelijke schoolleiders wordt verwezen naar het te verschijnen proefschrift van Couprie-van Hall (verwacht begin 2026).

39 Tegelijk relativeert hij die kritiek. In de negentiende eeuw was die geïsoleerde opstelling noodzakelijk als tegenwicht tegen het aan invloed winnende darwinisme en modernisme. De isolatie was tevens gericht op het opbouwen van de eigen (geloofs)gemeenschap. Hij geeft eveneens aan dat isolatie in de loop van de tijd steeds minder aan de orde is, omdat christelijke scholen in de loop der tijd steeds minder exclusief gereformeerd werden.



terstorff, 2002). Het is juist van belang dat jongeren, onder andere door goede discussies te voeren, overeind leren blijven en zich leren te verhouden tot de pluriforme realiteit (Jaarsma, 1935). En dat zij leren om ruimte te geven aan verschillende opvattingen, op school en daarbuiten (Wolterstorff, 2002). Spannende of delicate onderwerpen zouden niet vermeden maar juist besproken moeten worden, zodat leerlingen worden gestimuleerd om hun eigen opvattingen kritisch tegen het licht te houden en leren om op een eerlijke manier hun eigen standpunten in te brengen. Dat is een oefening in het omgaan met diversiteit en verschil. En met de ervaring dat uniformiteit niet altijd mogelijk, maar ook niet per se wenselijk is, omdat culturen en tijdsgewrichten nu eenmaal verschillende opvattingen met zich meebrengen.

Onderzoek naar burgerschapscompetenties

Er zijn meerdere studies gedaan naar de sociale kwaliteit van scholen. In veel gevallen waren dit effectstudies. Zo blijkt uit een meta-analyse van ruim vijftig internationale studies dat deelname aan onderwijs een substantieel positief effect heeft op sociale participatie en maatschappelijk vertrouwen (Huang et al., 2010; Dijkstra, 2012). Onderzoek toont over het algemeen aan dat onderwijs positieve invloeden heeft op het terrein van sociale opbrengsten (zie onder meer De Weerd et al., 2005; OECD, 2007, 2010; Schulz et al., 2010). Het gaat dan bijvoorbeeld (aldus Dijkstra, 2012) om politieke aspecten als politieke kennis en politiek vertrouwen, het volgen van politiek of deelname aan politieke activiteiten. Of om sociale participatie en betrokkenheid, zoals lidmaatschap van organisaties, betrokkenheid bij sociale kwesties of inzet voor een duurzame leefomgeving. Ook betreft het samenlevingswaarden als mensen- en gelijke rechten, democratische waarden, tolerantie en geweldloosheid. Daar horen kennisaspecten als kennis van burgerschap, democratie of geschiedenis bij. Het onderzoek naar burgerschapscompetenties en bevorderende kenmerken van burgerschapsonderwijs heeft recentelijk grote ontwikkelingen doorgeemaakt.

De afgelopen jaren zijn belangrijke stappen gezet om competenties die nodig zijn voor het kunnen functioneren in de samenleving in kaart te brengen (Dijkstra, 2012; Daas et al., 2019). Daas (2019) ontwikkelde rubrics rondom burgerschapsvorming, die kennis, houding en vaardigheden ten aanzien van democratisch handelen, maatschappelijk verantwoord handelen en omgaan met verschillen op vier oplopende niveaus beschrijven. Dit instrument is met name gericht op formatieve beoordeling, en is vooral kansrijk om burgerschapshoudingen van leerlingen in kaart te brengen (Daas et al., 2019). Uit Daas' onderzoek blijkt dat de uitgebreide niveaubeschrijvingen inzicht bieden in waar leerlingen staan en hoe zij hun burgerschapscompetenties verder kunnen ontwikkelen. En er ontstaat een beeld van hoe burgerschap in het dagelijks leven van leerlingen tot uiting komt. Onderzoek naar het gebruik van dergelijke rubrics (Daas et al., 2023b) liet zien dat het merendeel van de leerlingen in staat was relevante informatie te geven over

hun burgerschapscompetenties. De toelichtingen van leerlingen waren echter vaak kort. Daardoor lieten zij in beperkte mate hogere beheersingsniveaus zien en gaven de toelichtingen slechts beperkt informatie over de persoonlijke context van leerlingen. Het onderzoek maakte duidelijk dat de meer open benadering van de rubrics potentie in zich heeft om leerlingen hun ervaringen en standpunten te laten delen en die nader uit te werken, maar dat meer aandacht nodig is voor de verbetering van de inbreng van de leerling, zowel in kwantiteit als kwaliteit.

Tevens worden in een longitudinaal cohortonderzoek burgerschapscompetenties gemeten (Ledoux et al., 2010; Ten Dam et al., 2011; Munniksma et al., 2017; Daas et al., 2023a). Deze onderzoeken geven ook inzicht in verschillen tussen jongens en meisjes, tussen leerlingen met verschillende etniciteit, tussen schooltypen (vmbo, havo, vwo) en verschillen in sociaaleconomische achtergrond. De burgerschapscompetenties die in kaart worden gebracht hebben betrekking op omgaan met verschillen, omgaan met conflicten, democratisch handelen en maatschappelijk verantwoord handelen. Samen geven deze competenties (kennis, vaardigheden en houdingen) een beeld van de mate waarin leerlingen in staat zijn sociale 'taken' gericht op vreedzaam samenleven uit te voeren (Dijkstra et al., 2018; Geijssel et al., 2012; Munniksma et al., 2017; Daas et al., 2023a). Intra-persoonlijke competenties, zoals zelfkennis en zelfrespect, worden niet tot deze burgerschapscompetenties gerekend en zijn in deze onderzoeken dan ook niet in beeld gebracht.

Internationale vergelijking tussen Nederlandse scholieren en leeftijdsgenoten uit andere landen geeft geen rooskleurig beeld. Nederlandse leerlingen hadden in 2022 minder kennis van het functioneren van de democratie dan leeftijdsgenoten in vergelijkbare landen (Daas et al., 2023a).⁴⁰ Ook hechten zij minder waarde aan conventioneel en aan sociaal bewogen burgerschap. Zij scoren lager dan de vergelijkingslanden op steun aan gelijkheid van mannen en vrouwen en op de houding ten opzichte van immigranten. Zij hebben minder vertrouwen in de eigen burgerschapsvaardigheden, hechten minder belang aan burgerschapsactiviteiten en nemen daar minder aan deel.

In een onderzoek van Verus (2016) naar het evalueren van burgerschap door christelijke scholen bleken de scholen behoefte te hebben aan verder nadenken over vormen van evaluatie van burgerschapsvorming die niet normeren en beperken, maar die op een meer open manier de ontwikkelingen van leerlingen op het gebied van persoonsvorming en omgaan met anderen evalueren. Als onderdeel hiervoor kan bijvoorbeeld gebruik worden gemaakt van het zelfevaluatie-instrument zoals dat ontwikkeld is door

40 In totaal deden 24 landen en deelstaten mee aan ICCS 2022. De zogenaamde 'vergelijkingslanden' zijn Denemarken, de Duitse deelstaat Noordrijn-Westfalen, Noorwegen en Zweden. Deze landen lijken op Nederland qua leefsituatie, onderwijsdeelname, economische ontwikkeling en democratische kenmerken.



de Academische Werkplaats Sociale Kwaliteit van Onderwijs. Ook vanuit de Academische Werkplaatsen Burgerschap en Vorming van het Expertisecentrum Onderwijs en Identiteit en vanuit het leernetwerk vanuit het Expertisepunt Burgerschap worden instrumenten ontwikkeld en ingezet.

Onderzoek naar kenmerken van effectief burgerschapsonderwijs

Onderwijs kan een rol spelen in sociale opbrengsten. Lange tijd was er beperkt zicht op (effecten van) burgerschapsonderwijs. In de laatste decennia is de kennis hierover toegenomen. Zo wijst onderzoek naar burgerschapscompetenties uit dat een brede aanpak effectief is. Dijkstra et al. (2018) onderscheidden op basis van een metastudie diverse bevorderende kenmerken voor effectief burgerschapsonderwijs in het basisonderwijs. Deze hebben betrekking op het curriculum, op het schoolklimaat (bijvoorbeeld veiligheid om een afwijkend standpunt te uiten), op didactiek en toetsing (bijvoorbeeld vormen van samenwerkend leren) en op voorwaardelijke aspecten (zoals duidelijkheid over doelen en inhoud van het onderwijsaanbod). Campbell (2019) en Donbavand en Hoskins (2021) ontdekten het belang van: a) lesgeven over burgerschapsonderwerpen, b) een open en veilig lesklimaat en c) het benutten van mogelijkheden om te oefenen met burgerschapscompetenties. Coopmans et al. (2020) deden onderzoek op Nederlandse scholen voor voortgezet onderwijs. Dit onderzoek leidde tot het inzicht dat leerlingen positiever zijn over hun eigen burgerschapscompetenties als zij zich deel van de school voelen, als zij ervaren dat er naar hen geluisterd wordt en als er sprake is van een open discussieklimaat. In een dergelijk klimaat is er ruimte voor inbreng van eigen onderwerpen, voor afwijkende meningen en verschillende perspectieven.

1.3.4 Doelstelling, onderzoeksvraag en conceptueel kader

Doel van dit onderzoek is om bij leerlingen aan het einde van hun middelbareschoolperiode en bij oud-leerlingen, die de school circa drie jaar geleden hebben verlaten, te onderzoeken welke vormende ervaringen zij hebben opgedaan op uitgesproken christelijke scholen. Het onderzoek vindt plaats op negen scholen van vijf scholengemeenschappen, waarvan vier (van oudsher) gereformeerd en één evangelisch. Deze scholen worden in het volgende hoofdstuk nader geïntroduceerd. Dit onderzoek beschrijft het overkoepelende beeld van de vormende ervaringen die (oud-)leerlingen op deze scholen hebben opgedaan. Dit wordt onderzocht voor elk van de vier vormingsrelaties. De verhouding tussen de vormende ervaringen ten aanzien van elk van de relaties is ook onderwerp van onderzoek. Daarnaast worden verschillen tussen scholen, schooltypen, geslacht en andere (achtergrond)variabelen, bijvoorbeeld met betrekking tot de beleving van de overeenstemming tussen school en respectievelijk thuis, kerk en de vriendengroep, in beeld gebracht. Ook worden de vormende ervaringen die respondenten op de scholen hebben opgedaan in het perspectief geplaatst van hun ervaringen met andere vormende invloeden.

De centrale onderzoeksvraag is:

*Welke **vormende ervaringen** hebben (oud-)leerlingen van **uitgesproken christelijke scholen** voor voortgezet onderwijs opgedaan op deze scholen?*

Om deze centrale vraag te beantwoorden, worden de volgende deelvragen onderzocht:

1. Welke vormende ervaringen hebben zij opgedaan ten aanzien van hun relatie met God?
2. Welke vormende ervaringen hebben zij opgedaan ten aanzien van hun relatie met zichzelf?
3. Welke vormende ervaringen hebben zij opgedaan ten aanzien van hun relatie met anderen?
4. Welke vormende ervaringen hebben zij opgedaan ten aanzien van hun relatie met de wereld?
5. Hoe verhouden de vormende ervaringen ten aanzien van de vier verschillende relaties zich tot elkaar?
6. Welke verschillen zijn waarneembaar tussen scholen, schooltypen, geslacht en andere (achtergrond)variabelen?
7. Hoe verhouden de vormende ervaringen op school zich tot andere vormende invloeden?

Bij elk van de vier relaties wordt in beeld gebracht wat de school in de beleving van de (oud-)leerlingen heeft gedaan (in onderwijsaanbod en in meer voorwaardelijke zin) om vorming met betrekking tot die relatie te stimuleren en welke bijdrage de school naar hun idee heeft geleverd aan hun eigen vorming op dat vlak. Een ervaren bijdrage kan betekenen dat het aanbod en de schoolkenmerken bevorderend of stimulerend hebben gewerkt. Het kan ook betekenen dat (oud-)leerlingen juist bijvoorbeeld door een gebrek aan aandacht of stimulerende context zich desondanks hebben gevormd. Bijvoorbeeld: stel dat een leerling de school niet als een plaats ervaart waar ruimte is voor diversiteit. Dat kan bewerkstelligen dat zo'n leerling daar dwars doorheen zichzelf juist sterker leert kennen en zich ontwikkelt en een pleitbezorger voor diversiteit en een veilige schoolcultuur wordt.



Om deze vragen te beantwoorden zijn zowel kwantitatieve methoden (vragenlijsten) als kwalitatieve methoden (groepsinterviews, individuele interviews en reflectieopdrachten) ingezet. Dat wordt hier alvast gemeld, in verband met de toelichting op het conceptueel kader, zodat een eerste indruk kan ontstaan welke variabelen in welk onderzoeksdeel aan de orde komen.

In onderstaande tabel 1.1 staat per relatie in trefwoorden weergegeven op welke variabelen het onderzoek naar de vormende ervaringen zich heeft gericht. Een breed scala aan elementen met betrekking tot de vier respectievelijke relaties uit de literatuurstudie, documentenstudie en de gevoerde gesprekken zijn terechtgekomen in de pilotvragenlijst (meer daarover in hoofdstuk 2). Analyse van de pilotvragenlijst leidde tot enkele valide en betrouwbaar te onderscheiden schalen ten aanzien van proces- en schoolkenmerken (waaronder de aandacht voor die vormingsrelatie) en ten aanzien van de ervaren bijdrage van de school. In het kwalitatieve onderzoek is, soms in meer open, algemene zin en soms specifiek op variabelen, doorgevraagd en gelden de aandachtspunten als *sensitizing concepts* (Mortelmans, 2013) tijdens de analyses. Daarnaast zijn in het kwalitatieve onderzoek enkele thema's die niet in de definitieve vragenlijst terecht zijn gekomen, zoals de mate waarin en wijze waarop ontmoetingen met anderen binnen de school werden gestimuleerd, het voorbeeld dat de school zelf in woord en daad gaf in het omgaan met de wereld en het thema docenten⁴¹, aan de orde gesteld. De deelnemende scholen hebben akkoord gegeven voor het hanteren van dit kader als uitgangspunt voor het onderzoek. Zeker het kwalitatieve onderzoek biedt ruimte voor inbreng van nieuwe, andere aspecten en een dus meer inductieve benadering (zie ook hoofdstuk 2) en aanvulling of correctie van het initiële conceptueel kader.

In tabel 1.1 zijn variabelen die alleen in het kwalitatieve deel zijn bevraagd cursief gedrukt.

41 Juist omdat docenten en hun gedragingen zo verwezen zijn met en bepalend zijn voor de alledaagse onderwijspraktijk, komt de rol van de docent bij de analyse en beschrijving van de resultaten steeds en bij elk van de vier relaties impliciet mee. Het belang van de docent wordt onderkend en is bevraagd, maar is uiteindelijk geïntegreerd verwerkt in de beschrijving van de resultaten en bij de beantwoording van de hoofdvraag en deelvragen. Daarom is de docent als variabele niet in tabel 1.1 opgenomen.

Tabel 1.1.*Conceptueel kader: variabelen per relatie*

	Relatie met God	Relatie met zichzelf	Relatie met anderen	Relatie met de wereld
Proces- en schoolkenmerken:				
Aanbod	Aandacht	Aandacht	Aandacht	Aandacht
Schoolkenmerken	Uitdaging tot exploratie	Ontwikkelingsgerichtheid	Omgang met het kwaad	Aanraking met de wereld
	Ruimte voor twijfel en exploratie	Schoolklimaat	<i>Dienstbaarheid</i>	<i>In woord en daad goede voorbeelden</i>
	<i>Hulp bij komen tot commitment</i>	<i>Ruimte om jezelf te zijn/diversiteit</i>	<i>Omgaan met verschillen</i>	<i>Eigen betekenis in de wereld ontdekken</i>
		<i>Exploratie t.a.v (studie)loopbaan</i>	<i>Andere leerlingen ontmoeten</i>	
Ervaren bijdrage:				
Ervaren bijdrage school	Geloofs-overtuigingen	Zelfwaardering	Sociale vaardigheden	Gedrag in de wereld
	Geloofs-uitingen	Verantwoordelijkheid voor zichzelf en de eigen ontwikkeling	Attitudes richting anderen	Attitudes richting de wereld
	Geloofs-verlangens			

Toelichting variabelen relatie met God

Bij het in kaart brengen van de aanbodzijde is vooral gezocht naar de beleefde aandacht voor het multifocale verhaal, een gedeeld geloof, met evenwichtige aandacht voor God zelf (wie Hij is en wat dat betekent voor hoe we naar onszelf en naar elkaar kijken), de wereld als schepping (inclusief verwondering over en zorgen voor die schepping), een gebroken wereld (inclusief zonden in jouzelf), Jezus Christus (en wij als Zijn leerlingen) en de heilige Geest (en Zijn werk in ons).

Onderzochte schoolkenmerken die bevorderend kunnen zijn voor de vorming van een relatie met God hebben betrekking op het stimuleren van en uitdagen tot exploratie, de ervaren ruimte voor twijfel en exploratie (inclusief ruimte voor ongeloof of het aanhangen van een ander geloof) en het ondersteunen bij het komen tot (geloofs)keuzes.

Psychometrische analyse van de pilotvragenlijst leidde tot enkele valide en betrouwbaar te onderscheiden schalen, die duiden op respectievelijk geloofsovertuigingen, geloofs-



uitingen en geloofsverlangens.⁴² Deze zijn (in het kwantitatieve onderzoek) naar voren gekomen als beschrijvende variabelen voor wat betreft de vorming van de relatie met God. Dit zijn aspecten van geloofsontwikkeling die de christelijke scholen betrokken bij dit onderzoek graag willen stimuleren of helpen ontwikkelen. En die ook, naar verwachting, in hun invloedssfeer liggen. Geloofsovertuigingen hebben betrekking op het (al dan niet) geloven dat God bestaat, dat Hij groter is dan mensen en deze wereld, dat Hij helpt, dat Hij zal doen wat Hij heeft beloofd en dat je Zijn kind bent. De onderzoeksvariabele geloofsuitingen brengt in beeld hoe en in welke mate de school er in de beleving van respondenten aan heeft bijgedragen dat aan gedrag merkbaar is dat iemand christen is, dat contact wordt gezocht met God, dat er openheid naar Hem is over wat iemand bezighoudt, dat waarden en normen voortkomen uit het christelijk geloof en dat er dankbaarheid is voor Gods liefde voor ieder persoonlijk. Geloofsverlangens tot slot wijzen op (de ervaren bijdrage van school aan) het willen volgen van Jezus' voorbeeld, willen leven als christen, talenten in willen zetten voor God en Zijn wereld/koninkrijk en zich geroepen voelen om het goede te doen.

Toelichting variabelen relatie met zichzelf

Aan de kant van het aanbod vanuit de school wordt onderzocht welke vormende ervaringen (oud-)leerlingen hebben opgedaan met de aandacht die er op school was voor zelfbeeld en zelfwaardering (ook vanuit christelijk perspectief), voor de omgang met zichzelf, voor de vraag wat iemand met de eigen unieke eigenschappen zou kunnen betekenen in deze wereld, voor het ontdekken en ontwikkelen van talenten en voor het leren vormen van een eigen mening.

Onder het schoolkenmerk 'ontwikkelingsgerichtheid' wordt verstaan onderwijs dat gericht is op het ontwikkelen van gaven en talenten; met een passend leeraanbod, waarin leerlingen ervaren dat zij worden uitgedaagd en zich kunnen, durven en mogen ontwikkelen. Binnen het kwalitatieve onderzoek is daarbij specifiek aandacht besteed aan de mogelijkheden voor exploratie op het gebied van loopbaanontwikkeling en op de voorwaarde om binnen een veilige omgeving zich te kunnen ontwikkelen en zichzelf te kunnen zijn. Ook is hier gevraagd welke (on)mogelijkheden (oud-)leerlingen hebben ervaren om keuzes te maken en daarvoor verantwoordelijkheid te nemen zo bijvoorbeeld een deel van de onderwijstijd buiten de vaste groep door te brengen. Een tweede schoolkenmerk dat onderwerp van onderzoek is, is de beleving van het schoolklimaat.⁴³ In een

42 De nadruk ligt binnen dit onderzoek op de affectieve dimensie van geloven (Hitchinson, 2008). Dit betreft de rol die school heeft gespeeld in de groei van persoonlijke betrokkenheid van leerlingen bij de geloofsinhoud, hun mate van instemming met geloofsovertuigingen en gevoelens daarbij. Maar ook elementen van andere dimensies van geloven, zoals die worden onderscheiden door bijvoorbeeld Glock (1962), Immink (2003), Nagel-Herweijer, Sonnenberg & Groen (2023) en de genoemde Hutchinson komen aan de orde. In hoofdstuk 8 zal hier nader op worden gereflecteerd.

43 Zoals eerder beschreven is dit een variabele die er bij alle relaties toe doet. Omdat dat in het bijzonder geldt voor de relatie met zichzelf is deze variabele bij deze relatie expliciet verwerkt.

schoolklimaat dat voor de leerling bevorderend is voor de vorming van een relatie met zichzelf worden leerlingen gezien: hun talenten, kwaliteiten, maar ook hun problemen/situaties. Ook worden zij met passende ondersteuning geholpen wanneer dat nodig is, is er persoonlijke aandacht voor leerlingen en worden zij serieus genomen en ingeschakeld als er beslissingen over de school genomen moeten worden (mede-eigenaarschap). Ervaringen met deze elementen zijn bevraagd.

Van twee variabelen is de ervaren bijdrage van de school in kaart gebracht. De eerste daarvan is zelfwaardering: het positief over zichzelf denken, zichzelf durven zijn, zelfvertrouwen hebben, zelfstandig zijn, grenzen kunnen aangeven en stevig in de eigen schoenen staan. De variabele verantwoordelijkheid nemen voor zichzelf en de eigen ontwikkeling heeft betrekking op het serieus nemen van de eigen gevoelens, belang hechten aan persoonlijke ontwikkeling en de eigen toekomst en verantwoordelijkheid nemen voor hoe het leven wordt geleid.

Toelichting variabelen relatie met anderen

(Oud-)leerlingen is gevraagd welke aandacht zij op school hebben ervaren met betrekking tot de omgang met sociale media, de houding ten opzichte van andere mensen, het leren samenleven met mensen die anders zijn of denken, sociale vaardigheden zoals naar elkaar luisteren of respect hebben, dienstbaarheid en het omgaan met ruzies of conflicten. Een van de schoolkenmerken is de omgang met het (sociaal) kwaad op school, zoals reacties op situaties van pesten, openheid en eerlijkheid over verkeerde dingen en vergeving waar dat nodig of heilzaam is. Binnen het kwalitatieve onderzoek is daarnaast aandacht besteed aan de mate waarin en de wijze waarop school onderlinge dienstbaarheid en een goede omgang met onderlinge verschillen stimuleerde. De vorming van de relatie met anderen kan ook worden bevorderd door leerlingen op school de kans te geven elkaar en vooral ook leerlingen uit andere klassen en schooltypen te ontmoeten. Dat kan bijvoorbeeld door schoolbrede muziek- of kunstactiviteiten (bijv. musical, grote avond, tentoonstelling), vormen van samenwerkend leren en gedeeltelijke organisatie van het onderwijs in heterogene groepen. Ook dat is in het onderzoek meegenomen.

Het in beeld brengen van de ervaren bijdrage van school concentreert zich op twee variabelen: sociale vaardigheden en attitudes richting anderen. Sociale vaardigheden waar de school aan zou kunnen bijdragen zijn het goed omgaan met mensen die anders zijn en met verschillen, begrijpen wat een ander vindt of voelt, oplossingen verzinnen waarmee iedereen tevreden is, goed naar anderen kunnen luisteren en anderen laten uitpraten. Attitudes of een gerichtheid waarvan gevraagd is hoe en in hoeverre de school dat heeft gestimuleerd of aan heeft bijgedragen zijn het proberen mild te denken en te spreken over anderen, vanuit een ander gezichtspunt denken, zich in anderen inleven, anderen helpen en bij keuzes rekening houden met de gevolgen voor anderen.



Toelichting variabelen relatie met de wereld

Om de perceptie van de aanbodkant ten aanzien van de relatie met de wereld in beeld te brengen, is gevraagd welke aandacht volgens de respondenten besteed is aan kennis-making met andere culturen, wereldbeelden, ontwikkelingen in de wereld (via journaals, documentaires, films etc.), de democratie (o.a. leren hoe de eigen stem te gebruiken bij kritiek op bepaalde wetten, regels of ontwikkelingen), de eigen bijdrage aan rechtvaardigheid in de wereld en bewustwording van iemands rol en invloed in deze wereld. Een school kan de vorming van de relatie met de wereld bevorderen door leerlingen in aanraking te brengen met andere werelddelen, mensen uit andere culturen en/of religies of mensen die een heel ander leven leiden. Ook dat is bevraagd. De school kan ook een vormingscontext zijn door zelf in woord en daad goede voorbeelden te geven van burgerschap of het goed zorgen voor de wereld, bijvoorbeeld door schoolbrede projecten, goede doelenacties, schoolbrede keuzes zoals fairtradekoffie en andere -producten. En door leerlingen na te laten denken over hun eigen betekenis in de wereld.

Welke hulp of stimulans hebben (oud-)leerlingen vanuit de school ervaren in de vorming van hun relatie met de wereld? Het onderzoek hiernaar spitst zich toe op twee variabelen: de ervaren bijdrage van school aan gedrag dat op een positieve manier bijdraagt aan de wereld en aan attitudes/gerichtheid richting de wereld. Bij gedrag valt te denken aan inzet voor rechtvaardigheid in de wereld, fair trade en duurzaam koopgedrag, laten zien dat iemand probeert voor de wereld te zorgen of inzet voor een beter klimaat. Attitudes op dit vlak hebben betrekking op het willen zorgen voor de wereld, geraakt worden door het wereldnieuws, geloven dat een bijdrage aan een betere wereld mogelijk is en nadenken over rijkdom en armoede.

Toelichting (achtergrond)variabelen

Zoals in paragraaf 1.1.3 beschreven, zijn ter beantwoording van deelvraag 6 diverse variabelen geanalyseerd naar hun rol in de beleving van de vormende ervaringen op school.⁴⁴ Dit betreft de school van de respondenten, het schooltype dat zij volgen, het geslacht, de ervaren mate van geloofsexploratie thuis, de beleefde congruentie tussen ouders en school en tussen kerk en school qua identiteit, betrokkenheid bij kerk en jeugdwerk, kerkelijke achtergrond en de relatieve periode waarin respondenten de onderzochte school hebben bezocht. Bij oud-leerlingen is eveneens het examenjaar en de huidige hoofdbezigheid verdisconteerd.

Toelichting andere vormende invloeden

Aan de respondenten is met het oog op deelvraag 7 gevraagd om (indien van toepassing) van elk van de volgende personen, gebeurtenissen of ervaringen aan te geven in

44 Als onafhankelijke variabelen in multiële regressieanalyses (zie paragraaf 2.3.1).

welke mate deze naar hun idee in de periode van de middelbare school een positieve bijdrage hebben geleverd aan hun vorming:

- Ouder(s)/verzorger(s)
- Andere familieleden
- Vrienden en kennissen
- Mensen met wie werd omgegaan tijdens hobby's
- Mensen op sociale media/Internet
- Mensen uit de kerk
- Een preek of preken
- Catechisatie/jeugdclub van de kerk
- Docent(en) op school
- Een project/eventement/excursie of iets dergelijks vanuit school
- Dagopeningen en/of vieringen op school
- School in het algemeen
- De eigen zoektocht
- Een bepaald evenement buiten school om (congres, vakantiecamp, festival, jongerendag etc.)
- Muziek (liederen bijvoorbeeld)
- Kunst of drama
- (Bijzondere) gebeurtenissen/levenservaringen
- Wat gelezen, gezien of gehoord werd in media zoals kranten, journaals, documentaires
- Anders, namelijk...

1.4 Afbakening van het onderzoek

Vorming is breed. Juist vanwege die eigenschap is ervoor gekozen om het onderzoek niet te beperken tot bijvoorbeeld één of twee van de vormingsrelaties. Ten aanzien van alle vier de fundamentele relaties waarin we als mens staan wordt onderzocht welke aandacht er vanuit school voor is geweest, hoe de hiervoor relevante en stimulerende schoolkenmerken zijn beleefd en welke bijdrage (oud-)leerlingen vanuit school hebben ervaren. Dit onderzoek streeft naar een eerste overzicht van de ervaren rol van de school in dat vormingsproces in de breedte. Niet alle (proces-/school)kenmerken die van belang zijn als een school wil bijdragen aan vorming zullen (even uitgebreid) aan bod komen. Elementen als leiderschapskenmerken, onderwijsvisie, teamcultuur en ouderbetrokkenheid zijn eveneens van belang, maar worden buiten beschouwing gelaten. Er is vooral gekozen voor die elementen waar leerlingen rechtstreeks mee in aanraking komen, waar zij ervaring mee opdoen en zicht op hebben. Dat betreft bijvoorbeeld het curriculum en schoolkenmerken zoals de mogelijkheden voor talentontwikkeling en voor ontmoeting

met andere mensen. Maar zelfs daarbinnen kan niet alles evenveel aandacht krijgen. Er zal bijvoorbeeld weinig tot geen aandacht zijn voor zaken als groepeeringsvormen, ordening in tijd, rangschikking in niveau, didactische keuzes en werkwijzen, vakinhoud, diepgaand zicht op het 'pedagogisch huis' dat docenten bouwen (Smith, 2018) et cetera. In de combinatie van kwantitatief en kwalitatief onderzoek is van alles wat van belang is zoveel mogelijk verwerkt, maar ook daar zijn grenzen aan. Zowel voor de onderzoeker als voor de onderzochten.

Tot slot moge duidelijk zijn dat dit onderzoek zich in eerste instantie richt op het (uitgesproken) christelijk voortgezet onderwijs. De vorming van de relatie met God bijvoorbeeld zal niet op elke willekeurige andere school zo van belang worden geacht. Toch is de hoop en verwachting dat dit onderzoek en de opbrengsten daarvan, in resultaten en instrumentarium, breder dienstbaar zullen zijn. Ook niet (uitgesproken) christelijke scholen hebben vormende waarde en willen daar nadrukkelijk invulling aan geven. Ook zij zijn op zoek naar goede manieren en instrumenten om daarop te reflecteren. Ook zij willen hun leerlingen stimuleren in de relatie met zichzelf, met anderen, met de wereld en met datgene wat of Degene Die het zichtbare overstijgt.

Zo hoopt dit onderzoek bij te dragen aan onderwijs voor alle leerlingen in de zo belangrijke, vormende, levensfase van hun adolescentie.





2

Hoofdstuk 2

Onderzoeksmethode

In het vorige hoofdstuk is het doel van het onderzoek beschreven. De onderzoeksvraag die centraal staat luidt: *Welke vormende ervaringen hebben (oud-)leerlingen van uitgesproken christelijke scholen voor voortgezet onderwijs opgedaan op deze scholen?* De deelvragen richten zich op de vormende ervaringen van (oud-)leerlingen ten aanzien van respectievelijk hun relatie met God, met zichzelf, met anderen en met de wereld en de onderlinge verhouding tussen deze vier vormingsrelaties. Daarnaast is er aandacht voor ervaringen met andere vormende invloeden en voor de overeenkomsten en verschillen die zichtbaar worden tussen subgroepen in de onderzoekspopulatie, zoals scholen, schooltypen en geslacht. Om de deelvragen en vervolgens de centrale onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden is informatie verzameld en geanalyseerd van leerlingen en oud-leerlingen van de deelnemende onderzoeksscholen. In hoofdstuk 1 zijn de variabelen geïntroduceerd. In dit tweede hoofdstuk wordt beschreven hoe deze zijn geoperationaliseerd en via welke methoden en instrumenten de respondenten hierop zijn bevraagd. In de eerste paragraaf staan de onderzoeksopzet en ontwikkelde instrumenten centraal. Vervolgens geeft paragraaf 2.2 een beschrijving van de onderzoekseenheden: welke scholen en welke (oud-)leerlingen met welke achtergrondkenmerken zijn onderzocht? In paragraaf 2.3 wordt de data-analyse verantwoord. Paragraaf 2.4 heeft betrekking op de gehanteerde strategie. Het hoofdstuk sluit af met een paragraaf over de positie van de onderzoeker.

2.1 Onderzoeksofzet en instrumenten

Zoals al aangestipt is in hoofdstuk 1 wordt binnen dit onderzoek gebruikgemaakt van kwantitatieve en kwalitatieve methoden. Het kwantitatieve onderzoek is uitgevoerd aan de hand van een vragenlijst.⁴⁵ Voor het kwalitatieve onderzoek zijn narratieven verzameld via interviews en reflectieopdrachten (De Kock & Norheim, 2022).⁴⁶ Een kwantitatieve enquête biedt de mogelijkheid om veel respondenten te bereiken en om daarmee een goed, breed, representatief beeld te krijgen van de gehele onderzoekspopulatie (Verschuren & Doorewaard, 2015). Daarnaast is via interviews, focusgroepen en reflectieopdrachten met een kleinere groep uit de populatie meer de diepte ingegaan om verhalen naar boven te krijgen, enerzijds aansluitend op de thematieken die in de vragenlijst aan de orde zijn gekomen en anderzijds om thema's te bespreken die niet in de vragenlijst terecht waren gekomen. Dit zijn vormen van kwalitatief, narratief onderzoek waarbij het verhaal van de verteller uitgangspunt is om op zoek te gaan naar gebeurtenissen, naar de manier waarop de verteller die ervaart of heeft ervaren en naar de betekenissen die de verteller eraan geeft. De verhalen representeren de werkelijkheid zoals de vertellers deze zien en beleven (Baarda et al., 2013). Kwalitatief onderzoek geeft de mogelijkheid rijke en gedetailleerde beschrijvingen van ervaringen op te halen, juist bij de personen die de ervaringen hebben ondergaan, en daarmee een verdiept begrip van de beleefde werkelijkheid (Creswell, 2013). Ook is kwalitatief onderzoek geschikt voor thema's en vraagstukken die nog niet veelvuldig onderwerp van onderzoek zijn geweest (Creswell, 2013), zoals de ervaringen die leerlingen hebben opgedaan ten aanzien van vorming in brede zin. Tijdens dialogen en via analyse van de reflectieopdrachten worden de gebeurtenissen die mensen hebben meegemaakt geselecteerd, geordend en met elkaar in verband gebracht (Bobbink et al., 2012). De reflectieopdrachten bieden leerlingen de mogelijkheid om op andere, bij hen passende, soms creatieve manieren te reflecteren op hun ervaringen (vgl. Mannay, 2016). Leerlingen laten zelf hun stem horen, in het geval van vlogs en podcasts zelfs letterlijk (vgl. Hawe & Hadfield, 2011), en komen tot reflectie, ook als zij niet deelnamen aan een groepsinterview. Het is een vorm van narratief dan wel creatief onderzoek (Mannay, 2016). Deze reflectieopdrachten leverden niet alleen onderzoeksgegevens op, maar vormden tevens reflectiemomenten voor de leerlingen zelf (vgl. Lengelle, 2018).⁴⁷

In bijlage G staat per deelvraag uitgewerkt wat via welk instrument op welke manier is bevraagd. In het kort worden deelvraag 1 tot en met 4, dus de vragen naar de vormende ervaringen die respondenten hebben opgedaan ten aanzien van elk van de vier relaties, beantwoord vanuit zowel de kwantitatieve als kwalitatieve data. In de vragenlijst zijn

45 Zie bijlagen A, B en C.

46 Interviews: zie bijlagen D en E; reflectieopdrachten: zie bijlage F.

47 Op deze manier was meewerken aan het onderzoek op zichzelf ook weer een vormende ervaring. Op diverse scholen werd deze methodiek als waardevol ervaren en zullen deze opdrachten blijvend ingezet worden.

schalen opgenomen voor zowel de mening over de hoeveelheid aandacht voor (elementen van) de respectievelijke relaties⁴⁸ als de ervaringen met relevante schoolkenmerken⁴⁹ als de door de respondenten ervaren bijdrage van de school.⁵⁰ Binnen (de analyse van) alle kwalitatieve instrumenten vormden de termen van deze schalen sensitizing concepts. Daarnaast werd in de groepsinterviews met leerlingen en individuele interviews met oud-leerlingen specifiek doorgevraagd naar ervaringen met de aandacht voor genoemde relaties, schoolkenmerken en ervaren bijdragen. Ook is doorgevraagd op schoolkenmerken die niet in de vragenlijst zijn geïncludeerd, bijvoorbeeld omdat de hiervoor ontwikkelde items en schalen niet bruikbaar bleken in de pilotfase (toelichting op deze pilotfase volgt paragraaf 2.1.1). Dit doorvragen betrof bijvoorbeeld de beleefde hulp vanuit school om tot commitment ten aanzien van geloven te komen, de ervaren veiligheid en ruimte voor diversiteit op school en de mate waarin en manier waarop school ontmoeting met andere leerlingen stimuleerde (bijv. door samenwerkingsopdrachten of schoolbrede activiteiten). De reflectieopdrachten zijn bewust open geformuleerd. Alle elementen hieruit die relevant zijn voor de beantwoording van de onderzoeksvraag zijn in de analyse meegenomen. Juist de open benadering biedt veel ruimte voor inbreng van nieuwe aandachtspunten en aanvullingen op het conceptueel kader.

Voor de beantwoording van deelvraag 5, 6 en 7 zijn met name de kwantitatieve data gebruikt. De verhouding tussen de vier verschillende relaties (deelvraag 5) is in kaart gebracht door analyses met bovengenoemde schalen uit te voeren, per categorie (aandacht, schoolkenmerken, ervaren bijdrage). Beantwoording van deelvraag 6, de verschillen naar diverse (achtergrond)variabelen, vindt plaats door analyses met items uit de vragenlijst die betrekking hebben op de volgende kenmerken van respondenten: school, de relatieve duur van de middelbareschoolperiode op de onderzoeksschool, het schooltype, geslacht, de mate waarin de respondent thuis terecht kan met (geloofs-/levens-) vragen, de mate waarin ouders achter de identiteit van de school staan, de frequentie van kerkbezoek, de frequentie van bezoek van bijeenkomsten vanuit de kerk gericht op jongeren, de ervaren overeenstemming tussen hoe er op school en in de kerk met geloof wordt omgegaan, de samenstelling van de vriendengroep en in welke kerk(en) diensten worden bezocht. Bij oud-leerlingen komen daar de volgende kenmerken bij: het eindexamenjaar en de huidige hoofdbezigheid.⁵¹

48 Dit betreft resp. de schalen mening over hoeveelheid aandacht op school voor de relatie met God - elementen uit multifocaal verhaal, mening over hoeveelheid aandacht op school voor elementen relatie met zichzelf, mening over hoeveelheid aandacht op school voor elementen relatie met anderen en mening over hoeveelheid aandacht op school voor elementen relatie met de wereld.

49 Resp. uitdaging tot exploratie, ruimte voor twijfel en exploratie, ontwikkelingsgerichtheid, schoolklimaat, omgang met het kwaad en aanraking met de wereld.

50 Resp. geloofsovertuigingen, geloofsuitingen, geloofsverlangens, zelfwaardering, verantwoordelijkheid voor zichzelf en de eigen ontwikkeling, sociale vaardigheden, attitudes richting anderen, gedrag in de wereld en attitudes richting de wereld.

51 Zie items 1-11 uit bijlage A en items 2-14 uit bijlage B.

In de groepsinterviews is op onderdelen doorgevraagd naar schoolspecifieke uitkomsten vanuit het kwantitatief onderzoek. Tevens waren verschillen tussen scholen aandachtspunt bij de kwalitatieve analyse.⁵²

Hoe leerlingen en oud-leerlingen de vormende betekenis van de school zien in verhouding tot andere vormende invloeden (deelvraag 7) is bevraagd door een serie items in de vragenlijst onder het kopje 'Invloeden op jouw vorming'. Aan de jongeren werd aan het eind van de vragenlijst voorgelegd welke impact op hun vorming zij toeschrijven aan andere mensen, groepen of gebeurtenissen.⁵³ Bij alle vormen van het kwalitatief onderzoek is dit eveneens als sensitizing concept meegenomen en zijn uitspraken van respondenten over andere vormende invloeden gecodeerd.

Van elk gehanteerd instrument komt nu aan bod hoe de instrumenten zijn geconstrueerd en/of welke inhoud deze hebben en hoe de afname heeft plaatsgevonden. Van de vragenlijst wordt ook de psychometrische structuur en kwaliteit besproken.

2.1.1 Vragenlijsten

Om de ervaringen van leerlingen en oud-leerlingen in kaart te brengen is ten eerste een vragenlijst geconstrueerd. In twee varianten: een voor leerlingen en een voor oud-leerlingen. Met deze vragenlijst kunnen de ervaringen van een grote groep respondenten in beeld worden gebracht: de aandacht die school in hun beleving had voor de vier respectievelijke relaties, schoolkenmerken die hier een bevorderende rol in hebben en de ervaren bijdrage van school aan hun vorming ten aanzien van deze relaties. Met deze data kunnen ook analyses worden gedaan ten aanzien van verschillen tussen groepen respondenten op basis van hun achtergrondkenmerken, verschillen tussen scholen of samenhang tussen variabelen. Zo komen elementen van alle zeven deelvragen aan bod in de vragenlijst.

52 Ook geslacht en schooltype konden binnen de kwalitatieve analyse worden meegenomen, maar daarin zijn geen opvallende verschillen waargenomen.

53 Van diverse mensen, gebeurtenissen en ervaringen (zie ook paragraaf 1.3.4) geven (oud-)leerlingen op een schaal van 1 tot 10 aan in welke mate deze in de periode van de middelbare school een positieve bijdrage hebben geleverd aan hun vorming. Vervolgens hadden zij de mogelijkheid om aan te geven of deze personen, gebeurtenissen of ervaringen vooral invloed hebben gehad op een bepaald onderdeel van hun vorming, op een of meer van de relaties.

Pilotvragenlijst

Eerst is er een pilotvragenlijst gemaakt. Literatuuronderzoek, documentenanalyse, bestudering van bestaande instrumenten⁵⁴ en gesprekken met collega-onderzoekers en begeleiders leverden een uitgebreide groslijst van items op. Deze groslijst is vervolgens voorgelegd aan de onderzoeksgroep en aan enkele experts op deelterreinen. Tevens zijn brainstormsessies gehouden met groepjes leerlingen en docenten op een aantal van de deelnemende scholen.⁵⁵ Resultaat van dit proces was een definitieve lijst items voor de pilotvragenlijst. Omdat bestaande instrumenten niet bruikbaar bleken voor beantwoording van de onderzoeksvraag bestond deze pilotvragenlijst uit een combinatie van (veel) nieuwe, zelfbedachte items en enkele bestaande schalen.⁵⁶ Er is bewust gekozen om in deze verkennende fase van een exploratief onderzoek veel items in stand te houden en aan te bieden in de pilotvragenlijst.⁵⁷ De pilotvragenlijst is op twee van de deelnemende scholen, in verschillende varianten, in klassikale setting bij 358 leerlingen die in het jaar 2019/2020 examen deden afgenomen.⁵⁸ Dit is de jaarlaag van een jaar eerder dan de leerlingen die uiteindelijk de onderzoekspopulatie vormen en bij wie de definitieve vragenlijst is afgenomen. De onderzoeker is bij een aantal dataverzamelmomenten aanwezig geweest. Waarnemingen en feedback van leerlingen zijn meegenomen in het vervolg.

Daarnaast zijn masterstudenten van de Theologische Universiteit Kampen (nu Utrecht) per mail benaderd om als oud-leerlingen de totale vragenlijst in te vullen. De data die vanuit de studenten werden verkregen, hadden als doel om ook gebruikerservaringen van oud-leerlingen in beeld te kunnen krijgen. De pilotvragenlijst is door vijftien studenten ingevuld. Deze studenten hadden allemaal zelf onderwijs op een christelijke middelbare school gevolgd.

Definitieve vragenlijst

Om vanuit de pilotvragenlijst(en) tot een gevalideerde, goed bruikbare definitieve vragenlijst te komen, zijn eerst op basis van de gebruikerservaringen en frequentieverdelingen een aantal redundante, onheldere en te scheef ladende items verwijderd of

54 Zoals gehanteerde vragenlijsten – gericht op deelonderwerpen – op betrokken scholen, vragenlijsten gebaseerd op het werk van Erikson (1968) en Marcia (1966; 1980) op het terrein van identiteitsontwikkeling (bijv. de U-MICS, Crocetti et al., 2010), o.a. toegespitst op de religieuze identiteitsontwikkeling door Visser-Vogel (2015), vragenlijsten gehanteerd door Van Dijk-Groeneboer (2010; 2017), de LOB-vragenlijst Vernieuwonderwijs (2017), Ledoux et al. (2015), het instrument gehanteerd in het onderzoek naar leefstijlen van gereformeerde jongeren door Dijkstra (2002), het instrument Burgerschap Meten (Universiteit van Amsterdam) en instrumenten rondom sociaal-emotionele vaardigheden.

55 Met eindexamenleerlingen (in het schooljaar 2019/2020) van de Fanny Mendelssohnschool, het Vivaldi College en Händel Lyceum en met docenten op het Vivaldi College en het Händel Lyceum. Op deze manier kon nog meer zicht verkregen worden op de belevingswereld, de ideeën en het taalveld van de jongeren.

56 Namelijk Vernieuwonderwijs (2017) en een bewerking van U-MICS.

57 Vanwege de grote hoeveelheid items is gekozen om meerdere varianten van de pilotvragenlijst te maken met elk een selectie van items. Dit leidde tot in totaal zeven varianten. Zie bijlage H.

58 De pilotvragenlijst is voorgelegd aan circa 450 leerlingen; 417 leerlingen hebben deze ingevuld, waarvan 358 toestemming gaven voor gebruik van de data ten behoeve van het onderzoek.

geherformuleerd. Vervolgens zijn factoranalyses gedaan met de overige items.⁵⁹ Daarbij is gestreefd naar vijf tot acht items per schaal. Keuzes zijn gemaakt op theoretische en psychometrische gronden. Toetsing van deze schalen, gebaseerd op communaliteiten, R^2 , factorladingen, Cronbach's alpha, correlaties tussen de items en de geschiktheid van de data voor factoranalyse, leidde tot bevredigende resultaten.⁶⁰

De structuur van schalen (zie bijlage C) betreft per relatie:

- een schaal met betrekking tot de mening over de hoeveelheid aandacht op school voor die relatie;
- één of meerdere schalen die betrekking hebben op bevorderende schoolkenmerken ten behoeve van de vorming van die relatie; en
- schalen over de ervaren hulp/stimulans van school in de vorming van die relatie.

De schalen met betrekking tot de mening over de hoeveelheid aandacht op school en de relevante schoolkenmerken voor de respectievelijke relaties hebben vooral betrekking op de proces- en aanbodzijde vanuit school en de beleving daarvan, dus het aanbod en de context voor vormende ervaringen. De schalen over de ervaren hulp en stimulans van de school worden gebruikt voor het beschrijven van de door respondenten ervaren bijdrage van die ervaringen aan hun vorming.

Deze schalen vormen de kern van de vragenlijsten.⁶¹ De items behorend bij deze schalen volgen op een serie achtergrondvragen, die zijn bedoeld om deelvraag 6 naar verschillen op grond van (achtergrond)variabelen te kunnen beantwoorden.

Na de series vragen die betrekking hebben op de vormende ervaringen, toegespitst op de vier relaties, eindigt de vragenlijst met een serie vragen onder het kopje 'Invloeden op jouw vorming'. Naast school spelen immers andere variabelen een rol in de vorming van leerlingen. Deze items worden gebruikt bij de analyses ter beantwoording van deelvraag 7.

Helemaal aan het eind van de vragenlijst gaven (oud-)leerlingen toestemming om de data te gebruiken en werd oud-leerlingen gevraagd of zij hun mailadres wilden achterlaten, als zij bereid waren om in een interview meer te vertellen over hun ervaringen op de middelbare school en de rol die school naar hun beleving heeft gespeeld in hun vorming. De laatste vraag gaf ruimte aan het plaatsen van opmerkingen of vragen over de vragenlijst of het onderzoek. Een enkele opmerking daarvan is meegenomen in de kwalitatieve analyse.

59 Voor de gevalideerde bestaande schalen was dit vanzelfsprekend niet nodig.

60 Zie bijlage C en bijlage I.

61 Zie bijlagen A en B.

Afname vragenlijst

De doelstelling was om aan alle leerlingen die in 2019/2020 in het voorexamenjaar van de deelnemende scholen zaten, te vragen om de vragenlijst in te vullen. Doordat vanwege de coronacrisis veel van de leerlingenvragenlijsten uiteindelijk niet klassikaal, maar online zijn uitgezet en afgenomen is de respons iets lager uitgevallen dan vooraf gehoopt. Vanuit de scholen werd een van de online lessen, bijvoorbeeld een mentoruur of een les godsdienst of maatschappijleer, hiervoor ingezet. Van leerlingen werd aanwezigheid verwacht en het invullen van de vragenlijst werd als 'huiswerk' in de digitale leeromgeving gezet. Om leerlingen eenduidig te instrueren en om hen te motiveren is een aansprekend filmpje gemaakt.⁶² Dit kregen de leerlingen aan het begin van de les te zien. Aan het eind van dat filmpje werden de leerlingen verwezen naar een website, waar ze de vragenlijst konden invullen. Op enkele schoollocaties is alsnog besloten om, toen de leerlingen weer naar school mochten, de vragenlijst in klassikale setting in te vullen.⁶³ In totaal is ruim de helft van de leerlingen van de onderzoekspopulatie aan de vragenlijst begonnen; 43 procent van de leerlingen ($n = 543$) heeft de vragenlijst daadwerkelijk afgerond en toestemming gegeven voor gebruik van de data in het onderzoek. Bij een populatieomvang van 1.230 en een betrouwbaarheidsinterval van 95 procent moet bij een respons van 543 een foutmarge van 3 procent worden gehanteerd.

Naast leerlingen is geprobeerd een groot aantal oud-leerlingen, die in de jaren 2016, 2017 en 2018 eindexamen hebben gedaan, te bereiken. Zoveel mogelijk oud-leerlingen uit deze populatie zijn benaderd, onder andere via een mail vanuit de scholen, waarvoor een voorbeeld mailtekst werd aangereikt. Niet alle scholen konden of wilden hun oud-leerlingen hiervoor benaderen. Zij gaven bijvoorbeeld aan de contactgegevens van deze oud-leerlingen niet meer te hebben. Verder zijn landelijke christelijke (koepels van) studentenverenigingen per mail aangeschreven met het verzoek om via hun kanalen oud-leerlingen uit te nodigen deel te nemen aan de enquête. Diverse scholen hebben na een aantal weken een reminder gestuurd in de hoop daar de respons nog iets mee te kunnen verhogen. De vragenlijst voor oud-leerlingen is in totaal door 238 respondenten ingevuld. Dit is ongeveer 15 procent van de benaderde groep. Bij een betrouwbaarheidsniveau van 95 procent betekent dit dat een foutmarge van 6 procent moet worden aangehouden.

Nadat rondom de zomer van 2020 de kwantitatieve dataverzameling plaatsvond, is in het daaropvolgende schooljaar 2020/2021 kwalitatief onderzoek verricht. Dit deel van het onderzoek bestond uit groepsinterviews met leerlingen, reflectieopdrachten en individuele interviews met oud-leerlingen.

62 <https://youtu.be/JunHc6Cal48>

63 Omdat deze leerlingen niet meer in thuissituatie de vragenlijst invulden, was het eerste filmpje wat minder passend. Voor deze leerlingen is dit filmpje gebruikt: <https://youtu.be/4f-9NikS230>.

2.1.2 Groepsinterviews

Leidraad voor de groepsinterviews

De ontwikkelde leidraad voor de groepsinterviews is te karakteriseren als een semigestructureerd interview met een vragenprotocol: een lijst met uitgeschreven vragen die in spreektaal zijn opgesteld (Mortelmans, 2013).⁶⁴ Begonnen is met een voorstelronde, zodat de respondenten gewend raakten aan de interviewsituatie en letterlijk hun stem alvast een keer lieten horen. Steeds is benoemd dat het een open gesprek is, waarbij alles mag worden gezegd en dat de namen van leerlingen en docenten niet zullen worden genoemd in rapportages over de gesprekken. Daarna is de deelnemende leerlingen gevraagd om het toestemmingsformulier in te vullen.⁶⁵

Met de daaropvolgende inleidingsvraag is het eigenlijke gesprek geopend (Mortelmans, 2013). Door deze vraag werden de leerlingen in het aandachtsveld van het onderzoek gebracht. Aan de leerlingen werd gevraagd: Als het doel is dat jonge mensen zich kunnen ontwikkelen op allerlei gebieden (talenten, omgaan met elkaar, geloven, de wereld leren kennen en liefhebben, enzovoorts), op welke manier denk jij dat dat het beste kan? Voor het geval dit voor leerlingen te abstract zou zijn, zijn enkele hulpvragen voorbereid.⁶⁶ Deze vraag nodigde de leerlingen uit om een ideaalbeeld te schetsen van een stimulerende context voor vorming. Daarna volgde een transitievraag (Mortelmans, 2013), waarin de stap werd gezet naar de ervaringen van de leerlingen in de realiteit. Gevraagd werd hoe hun eigen ervaringen op school zich verhouden tot dit ideaalplaatje. Bij deze vraag zijn in de leidraad diverse doorvraagvragen opgesteld.

Daarna volgden de sleutelvragen (Mortelmans, 2013): vier vragen over steeds een van de vier relaties, met daarbij in de leidraad telkens een serie mogelijke doorvraagvragen. Om leerlingen te ondersteunen om tot ideeën, verhalen en ervaringen te kunnen komen, is bij elk van de vier vormingsrelaties voor een kenmerkend aspect binnen die relatie gekozen. Bij de relatie met zichzelf is bijvoorbeeld gekozen voor 'talentontwikkeling', bij de relatie met de ander voor 'je inzetten voor andere leerlingen' en bij de relatie met God voor 'het ontdekken van je relatie met God'. In de doorvraagvragen zijn andere elementen en de bevorderende schoolkenmerken opgenomen.

Zowel bij de inleidingsvraag als bij de sleutelvragen naar de vier relaties zijn, waar van toepassing, schoolspecifieke aandachtspunten geformuleerd. Wanneer uit de vragenlijst

64 Zie bijlage D.

65 Zie bijlage J. In het geval van online groepsinterviews is de leerlingen gevraagd om mondeling toestemming te geven.

66 Zie daarvoor de leidraad in bijlage D.

significante en interessante verschillen of accenten naar voren waren gekomen, kon daar in dit groepsinterview op worden doorgevraagd.⁶⁷

De vijfde sleutelvraag had betrekking op het thema docenten. De ervaringen van de leerlingen met docenten waren nog niet specifiek bevraagd in de vragenlijsten, omdat uit de analyse van de pilotvragenlijst bleek dat de items die hier betrekking op hadden te weinig onderscheidend vermogen hadden. Daarom is besloten om dit thema te bewaren voor het kwalitatieve deel. In de groepsinterviews is de leerlingen daarom gevraagd om een docent in gedachten te nemen met wie zij positieve ervaringen hebben en vervolgens iets te vertellen over deze docent en waarom hij of zij voor hen een goede docent is.⁶⁸

Bij elk van de sleutelvragen kon het gesprek zowel in de richting van de ervaringen op school als van de ervaren bijdrage van de school gaan. Er werd doorgevraagd op de aandacht die school volgens de leerlingen aan (elementen van) de vier vormingsrelaties besteedde, op evaluatie van schoolkenmerken die daar een rol in kunnen spelen en op de ervaren bijdrage daarvan aan de eigen vorming.⁶⁹

Ter afsluiting zijn een samenvattende vraag en een eindvraag in de leidraad opgenomen. Bij de samenvattende vraag is gebruikgemaakt van een selectie kaartjes uit het spel Kaarten op Tafel. Foto's of plaatjes kunnen jongeren namelijk uitlokken tot het ophalen en vertellen van verhalen (Dunlop & Richter, 2011; Robinson, 2002; Hanghøj et al., 2016; Croghan et al., 2008). Leerlingen werd gevraagd om een kaartje te selecteren dat voor hen typerend is voor hun periode hier op school en de rol van school in hun ontwikkeling. En om dat toe te lichten. In de eindvraag is ruimte geboden voor eventuele 'nabranders'. Tot slot werden leerlingen bedankt voor hun deelname.⁷⁰

Afname groepsinterviews

De groepen zijn samengesteld door de onderzoeksscholen. Streven was om op elke deelnemende school(locatie) een groepsinterview uit te voeren. Daarbij is een aantal richtlijnen meegegeven voor de samenstelling van de groep met het oog op repre-

67 Dit is alleen gedaan als de leerlingen zelf in hun beantwoording op de 'hoofdvragen' niet al informatie gaven die hier betrekking op had en in dezelfde lijn lag.

68 Deze insteek sluit aan bij de waarderende benadering en is een vorm van *Appreciative Inquiry* (vgl. Van de Wetering et al., 2014; Cooperrider, 1986; Tjepkema & Verheijen, 2012).

69 Bijvoorbeeld via subvragen als 'Wat heb jij aan school gehad als het gaat om...?' of 'Wat maakte dat hierdoor jouw denken of gedrag veranderde?'

70 De deelnemers aan een online groepsinterview werd nogmaals gevraagd mondeling toestemming te geven voor gebruik van hun data voor het onderzoek.

sentatie van de belangrijkste verschillen binnen de populatie.⁷¹ Opnieuw vanwege de coronacrisis en alles wat dat met zich meebracht voor de scholen is het niet gelukt om op elke school(locatie) een groepsinterview te doen. Enkele scholen hebben ervoor gekozen om het interview online te laten plaatsvinden, in een wat kleinere groep. In totaal hebben acht groepsgesprekken plaatsgevonden in de periode januari tot mei 2021 (zie tabel 2.1 op pp. 74-75 voor deelnemende scholen).

2.1.3 Reflectieopdrachten

Ongeveer in dezelfde periode zijn de reflectieopdrachten ingezet, de tweede kwalitatieve dataverzamelmethode die is gehanteerd in dit onderzoek. Leerlingen uit de onderzoekspopulatie kregen vanuit school de opdracht om op een manier die bij hen paste of die hen aansprak te reflecteren op hun periode op de middelbare school.

Constructie en inhoud reflectieopdrachten

Bij het bedenken en selecteren van reflectieopdrachten is gestreefd naar diversiteit, zodat leerlingen een reflectievorm konden kiezen die bij hen paste. Een tweede criterium was dat de opdrachten binnen de AVG-mogelijkheden bleven. Een groslijst aan mogelijke opdrachten is aan de contactpersonen van de deelnemende onderzoeksscholen voorgelegd. Op basis van hun reacties en enkele overwegingen van de onderzoeker is de selectie gemaakt.

Leerlingen kregen de keuze uit zes verschillende opties: een vlog maken, een brief aan je jongere zelf (zoals je in groep 8 van de basisschool was) schrijven, een opstel schrijven, een podcast opnemen, een beeldend kunstwerk maken (of een collage maken van verschillende kunstwerken) en een gedicht of lied schrijven en/of opnemen. Voor elk van deze opties is een opdrachtbeschrijving gemaakt.⁷² De opdrachtbeschrijvingen weken op onderdelen van elkaar af, omdat elke optie natuurlijk om een verschillende toelichting vraagt. In elk van de beschrijvingen kwam echter de instructie terug dat leerlingen iets moesten schrijven, laten zien of horen over de (leer)ervaringen die ze in of door school hebben opgedaan. Daarbij werd toegelicht dat dit kon gaan over 'hoe je naar jezelf mag kijken of wie je zelf bent, of over wat belangrijk is in de omgang met andere mensen, of over wie God voor je is of wat je hebt meegemaakt in jouw geloofsontwikkeling, of over hoe je naar de wereld waarin wij leven kijkt en hoe je van betekenis kunt zijn voor die wereld, of'. De invulling hiervan kan tot grote diversiteit leiden, inhoudelijk (welke van de

71 Namelijk: in totaal 6 tot 8 leerlingen uit de eindexamenjaren van alle aanwezige opleidingsniveaus. Benader leerlingen die een mening hebben en die zich durven uit te spreken in een groep; niet zozeer alleen de meest uitgesproken of luidruchtigste leerlingen, maar wel leerlingen die tot op zeker niveau kunnen en willen reflecteren op zichzelf en op de school. Probeer te streven naar spreiding als het gaat om: geslacht, vooral positief dan wel kritischer over de school en kerkelijke achtergrond (probeer te zoeken naar representativiteit v.w.b. de schoolpopulatie).

72 Zie bijlage F.

vier relaties bijvoorbeeld komen aan bod) en data zowel over de vormende ervaringen op school als over de ervaren bijdrage van de school aan vorming opleveren.⁷³

De brief aan je jongere zelf, het opstel en het gedicht zijn werkvormen waarin geschreven taal de boventoon voert. In het lied ligt die taalvorm ook aan de basis, maar leerlingen kunnen daar ook met een melodie en een eigen uitvoering meer kleur en betekenis aan geven. De vlog en podcast hebben uit zichzelf een nadrukkelijk talige component, maar dan via het gesproken woord.⁷⁴ Het kunstwerk of de collage van eerder gemaakte kunstwerken is een andere expressievorm. Een kracht van deze optie is dat dergelijke creatieve werkvormen de beperkingen van taal kunnen overwinnen en andere wegen naar ervaringen kunnen openen (Mannay, 2016). Een kunstwerk maken stelt in de gelegenheid om dimensies te ontdekken, te overwegen en uit te drukken zoals dat niet altijd in woorden kan (vgl. Goto, 2016). Creatieve vormen van onderzoek kunnen onder andere autonomie versterken, bewustzijn activeren, zintuigen prikkelen, gevoelens uitdrukken, complexiteit en soms zelfs paradoxen in de werkelijkheid belichten (Chilton & Leavy, 2014).

Het visuele moet met het oog op onderzoek door derden altijd worden ingebed in een narratief, in een verhaal, zodat het voor de onderzoeker mogelijk is om tot interpretatie en duiding te kunnen komen (Mannay, 2016). Daarom is bij elke vorm, dus ook bij het kunstwerk, (een korte) schriftelijke toelichting gevraagd.

Tevens is een toestemmingsformulier opgesteld.⁷⁵

Afname reflectieopdrachten

Een groot deel van de dataverzameling van de reflectieopdrachten lag bij de onderzoeksscholen. Op de scholen is gezocht naar momenten, plekken en manieren om deze opdrachten goed tot hun recht te laten komen.⁷⁶ Van alle aangeboden vormen is gebruikgemaakt, waarbij relatief veel leerlingen voorkeur hadden voor de brief aan zichzelf in groep 8 (67 respondenten die zo'n brief schreven en toestemming gaven voor gebruik in het onderzoek) en het opstel (57). Minder vaak werd gekozen voor een podcast (23

73 Voor deze open benadering is bewust gekozen; zeker in combinatie met de meer gesloten bevraging in de vragenlijsten en de semigestructureerde benadering van de (groeps)interviews is dit een waardevolle aanvulling, waarbij ook mogelijk nieuwe elementen naar voren kunnen komen.

74 Hoewel een vlog in principe ook alleen uit beelden zou kunnen bestaan. Dit is echter in de praktijk niet voorgekomen.

75 Zie bijlage J.

76 Op sommige scholen is het – opnieuw vanwege COVID-19 – niet gelukt om de opdrachten te laten uitvoeren. Waar dit wel lukte is het uitvoeren van de opdracht dikwijls gekoppeld aan ofwel mentorlessen ofwel het vak godsdienst. Na een instructie, die op een enkele school via een online verbinding werd verzorgd door de onderzoeker zelf, kregen de leerlingen enkele weken om aan de opdrachten te werken. Zij dienden ze in te leveren via hun digitale leeromgeving. Door te werken met leerlingnummers in de bestandsnamen van zowel de opdrachten als de toestemmingsformulieren kon anonimiteit worden gewaarborgd en kon de onderzoeker selecteren welke opdrachten konden worden gebruikt ten behoeve van het onderzoek en zo ja, of eventueel beeld- en geluidsmateriaal ook mocht worden gedeeld.

leerlingen maakten gezamenlijk 15 podcasts), een lied of gedicht (11), een kunstwerk (10) of een vlog (4). Tabel 2.1 op pp. 74-75 geeft een indruk van de hoeveelheid reflectieopdrachten per deelnemende school.

2.1.4 Individuele interviews

De groepsinterviews en de reflectieopdrachten vonden plaats bij de groep leerlingen. Om naast de resultaten vanuit de vragenlijst die door oud-leerlingen is ingevuld meer kwalitatieve, verhalende evaluaties bij oud-leerlingen op te halen zijn individuele interviews met hen gedaan. In tegenstelling tot de huidige leerlingen was het praktisch lastiger om oud-leerlingen in een groep bij elkaar te brengen. Bijkomend voordeel van een individueel interview is dat er nog meer aandacht aan het eigen narratief kan worden gegeven.

Interviewleidraad

De insteek en opbouw van de interviews met oud-leerlingen lijkt in sterke mate op die van de eerder beschreven groepsinterviews. Ook deze leidraad⁷⁷ kan worden gekarakteriseerd als een semigestructureerd interview met een vragenprotocol. Nadat de onderzoeker zichzelf voorstelde en een korte toelichting op het onderzoek en het doel van het interview gaf, werd de geïnterviewde gevraagd toestemming te verlenen⁷⁸ en daarna om wat meer over zichzelf te vertellen. Vervolgens startte een serie inleidings- en transitievragen, gericht op een algemene terugblik van de oud-leerling: hoe typeert de oud-leerling zichzelf in de periode van de middelbare school⁷⁹, op welke vlakken heeft de oud-leerling zich naar eigen idee het meest ontwikkeld in die tijd en waardoor is die ontwikkeling gestimuleerd en, achteraf, welke toerusting heeft de oud-leerling gemist in die jaren? Daarna volgden de sleutelvragen, gericht op de vier respectievelijke relaties.⁸⁰ Vanuit de gedachte dat deze *emerging adults* wellicht beter uit de voeten kunnen met meer algemene, overkoepelende vragen en tevens vanuit de ervaring met de leerlingen is besloten om per relatie te starten met een algemene vraag over wat de oud-leerling op school heeft meegemaakt, geleerd of ervaren dat hem of haar verder heeft geholpen in die relatie.⁸¹ Als deze algemene vraag te abstract bleek, konden er voorbeelden worden gegeven van aandachtspunten bij die relatie en/of kon specifiekere worden doorgevraagd op elementen daarbinnen.⁸² Vervolgens kwam per relatie aan bod waar de oud-leerling

77 Zie bijlage E.

78 Hetzij door het toestemmingsformulier te ondertekenen (bijlage J), hetzij door mondeling toestemming te geven na vooraf het online toestemmingsformulier te hebben bekeken.

79 Om de oud-leerling te helpen om wat meer 'terug in de tijd' te komen, is vooraf gevraagd om enkele foto's uit de middelbareschooltijd mee te nemen of paraat te hebben bij het onderzoek. Deze foto's zijn samen bekeken en naar aanleiding daarvan is gevraagd hoe de respondent zich in die tijd zou typeren.

80 Hoewel ook bij de eerste serie vragen al veel sleutel informatie werd gegeven.

81 Of een variant daarop: welke stimulerende ervaringen de oud-leerling op dit vlak heeft opgedaan of wat op de middelbare school heeft bijgedragen aan de vorming van die relatie.

82 In de leidraad waren daar doorvraagvragen en aandachtspunten voor geformuleerd.

graag meer of andere aandacht voor had gehad.⁸³ Voorafgaand aan elk interview heeft de onderzoeker teruggekeken hoe de respondent had gescoord op de vragenlijst. Daardoor was het mogelijk om daar soms op door te vragen en om verduidelijking te vragen.

Evenals bij de groepsinterviews met leerlingen werd in deze individuele interviews vervolgens aandacht besteed aan het thema docenten.⁸⁴

Als afsluitende vraag werd de oud-leerlingen verzocht een of meer treffende kaartjes uit de selectie *Kaarten op Tafel* te kiezen en aan de hand daarvan een samenvattende typering van de periode op school en de rol daarvan in hun vorming te geven.⁸⁵ De eindvraag gaf ruimte voor eventuele 'nabranders', waarna de oud-leerling werd bedankt voor deelname aan het gesprek.⁸⁶

Afname interviews

Aan het eind van de vragenlijst hadden oud-leerlingen de mogelijkheid hun mailadres achter te laten, indien zij bereid waren benaderd te worden voor een verdiepend interview. Zestig respondenten van vier verschillende scholen lieten een (kloppend) mailadres achter. Bij de selectie is getracht om variatiedekkende representativiteit (Smaling, 2009) te bereiken. Daarbij is gestreefd naar spreiding ten aanzien van opleidingsniveau, huidige hoofdbezigheid, jaar van eindexamen, geslacht, kerkelijke betrokkenheid en mening over aanbod, schoolkenmerken en ervaren bijdrage. Er is gestreefd naar een selectie van vijf oud-leerlingen van elke school waar oud-leerlingen beschikbaar waren voor een interview. Het betrof in totaal dus twintig oud-leerlingen. Uiteindelijk heeft in de maanden mei tot juli 2021 met dertien van deze twintig oud-leerlingen een interview plaatsgevonden, waarvan vijf online via MS Teams en acht in een *live* ontmoeting, in vrijwel alle gevallen op de oude school van de leerling. De verdeling over de deelnemende scholen is terug te lezen in tabel 2.1 op pp. 74-75.

83 Of een variant op de formulering: waarin de school naar zijn/haar idee is tekortgeschoten, of wat belemmerend werkte, of wat de oud-leerling heeft gemist, of wat beter had gekund, of wat de vorming op dat domein juist tegenwerkte. Overigens is in sommige gevallen juist gestart met deze vraag naar wat de oud-leerling minder positief vond; zeker als bij de inleidende vragen daar al duidelijke uitspraken over waren gedaan.

84 Gevraagd werd van welke docent de oud-leerling het meest heeft geleerd, welke docent(en) de jongere zich met een glimlach zal herinneren (en waarom), hoe in het algemeen aan docenten merkbaar was dat zij christen waren, welke minder goede ervaringen de oud-leerling met docenten op school heeft opgedaan en wat dit met de respondent deed.

85 Voor de interviews via MS Teams waren hiertoe zestien van deze kaartjes op een foto gezet; deze foto werd via 'scherm delen' aan de oud-leerling voorgelegd.

86 In een online setting werd nogmaals mondeling om toestemming gevraagd voor gebruik van de data in het onderzoek.

2.2 Onderzoekseenheden

In deze paragraaf volgt een beschrijving van de groep scholen die heeft deelgenomen aan het onderzoek en van de respondenten vanuit deze scholen die zijn bevraagd: de leerlingen en oud-leerlingen die de vragenlijst hebben ingevuld en/of zijn geïnterviewd en/of een reflectieopdracht hebben gemaakt.

2.2.1 Deelnemende scholen

De onderzoekspopulatie bestaat uit leerlingen en oud-leerlingen van de deelnemende scholen voor voortgezet onderwijs. Deze scholen komen uit de koker van het project Identiteit als Sterk Merk, dat later opging in het Expertisecentrum Onderwijs en Identiteit. Bij deze scholen leefde de wens om bij leerlingen en oud-leerlingen na te gaan welke vormende ervaringen zij hebben opgedaan. Wat hebben zij vanuit school aan vormende ervaringen aangeboden gekregen en wat heeft hun dit gebracht? Wat hebben zij daarin ook gemist? Dit soort vragen leefde bij de scholen, betrokken bij Identiteit als Sterk Merk. Vanuit deze groep werden al snel voldoende scholen voor voortgezet onderwijs bereid gevonden deel te nemen. Vier (van oudsher) gereformeerde scholen/schoolbesturen en een school voor evangelisch voortgezet onderwijs meldden zich aan. Dit betrof in totaal negen schoollocaties. De scholen zijn afkomstig uit diverse delen van het land, voornamelijk vanuit de geografische strook die in de volksmond de Biblebelt wordt genoemd. De scholen zijn verspreid over grotere steden (bijvoorbeeld provinciehoofdsteden, binnen en buiten de Randstad) en kleinere plaatsen.

Vanwege de praktische haalbaarheid is besloten na deze aanmeldingen niet verder te zoeken naar nog meer scholen. Deze wijze van selectie van onderzoeksscholen kan als zogenoemde toevallige of gemakssteekproef (Baarda et al., 2013) of *convenience sampling* (Clark et al., 2021) worden gezien.

De onderzoeksresultaten zijn geldig voor de deelnemende scholen en niet automatisch generaliseerbaar naar andere (uitgesproken christelijke) scholen. Wellicht kunnen vergelijkbare scholen wel elementen herkennen en zich de resultaten als een spiegel voorhouden.

Van elke deelnemende school volgt nu een korte schets.⁸⁷ Omwille van anonimiteit worden voor de schoolgroottes de categorieën minder of meer dan 500 en minder of meer dan 1000 leerlingen gehanteerd.

⁸⁷ De namen zijn geanonimiseerd.

Bach College

Het Bach College is een grote gereformeerde scholengemeenschap. Vier locaties van het Bach College namen deel aan het onderzoek:

- Bach College locatie J.S. (Johann Sebastian): een havo/vwo-school, verspreid over twee gebouwen voor onder- en bovenbouw, met tweetalig vwo en gymnasium; in het schooljaar 2020/2021⁸⁸ bezochten meer dan 1000 leerlingen deze school.
- Bach College locatie W.F. (Wilhelm Friedemann): vmbo-school met vmbo theoretische leerweg en een vakcollege voor leerlingen die de basisberoepsgerichte leerweg of de kaderberoepsgerichte leerweg doen; ruim 500 leerlingen.
- Bach College locatie J.C.F. (Johann Christoph Friedrich): een kleinschalige school (minder dan 500 leerlingen) voor vmbo, havo en vwo; leerlingen die vmbo theoretische leerweg of havo doen, kunnen hun opleiding hier afronden. Leerlingen die de basis- of kaderberoepsgerichte leerweg van het vmbo volgen of vwo doen, stappen na enkele jaren over naar een andere school.
- Bach College locatie C.Ph.E. (Carl Philipp Emanuel): een kleinere school (minder dan 500 leerlingen) voor vmbo, havo en vwo. Mogelijkheid tot examen in vmbo theoretische leerweg; leerlingen uit de vmbo basis- en kaderberoepsgerichte leerweg, havo en vwo stappen na de onderbouw over naar een andere school.

Mendelssohnscholen

De Mendelssohnscholen hebben in totaal drie locaties. De Mendelssohnscholen beschrijven zich als christelijke school en hebben gereformeerde wortels. Twee van de drie locaties participeerden in het onderzoek:

- Felix Mendelssohnschool: middelgrote school (meer dan 500 leerlingen) voor havo en vwo.
- Fanny Mendelssohnschool: kleine school (minder dan 500 leerlingen) voor vmbo, havo en vwo. In vmbo-tl en havo kan examen worden afgelegd; leerlingen die andere leerwegen volgen, stappen na enkele jaren over naar een andere school.

88 Alle genoemde aantallen leerlingen in deze paragraaf gelden voor het schooljaar 2020/2021 en zijn ontleend aan scholenopdekaart.nl.

Mozart College

Het Mozart College is een gereformeerde school. Alle onderwijsniveaus worden aangeboden en kunnen worden afgerond. Iets minder dan 1000 leerlingen bezochten deze school in schooljaar 2020/2021. De school maakt deel uit van een grotere scholenkoepel.

Händel Lyceum

Een school voor vmbo, havo en vwo. De school heeft van oorsprong een gereformeerd karakter. Meer dan 1000 leerlingen bezoeken het Händel Lyceum. Er staat een nevenvestiging in een kleinere plaats in de buurt.

Vivaldi College

Het evangelische Vivaldi College maakt deel uit van een scholenkoepel met eveneens vestigingen op andere plaatsen in het land. De locatie die deelneemt aan het onderzoek biedt leerlingen vmbo theoretische leerweg, havo en vwo en wordt bezocht door iets minder dan 1000 leerlingen.

Onderstaande tabel 2.1 geeft de respons van elke school weer, uitgesplitst naar (evt.) locatie en schooltype.

Tabel 2.1

Overzicht deelname en respons instrumenten per schoollocatie (n = aantal deelnemers, % = percentage van totaal aantal leerlingen in deze groep op deze school(locatie))

	Schooltype*	Vragenlijst leerlingen (n en %)	Vragenlijst oud-leer- lingen (n en %)	Groepsinterviews leerlingen (ja/nee)	Reflectieopdrachten leerlingen (n)	Interviews oud-leer- lingen (n)
Bach College	- locatie J.S.	83 (30%) (30 havo, 53 vwo)	2**	ja	-	-
	- locatie W.F.	15 (7%)**	-	ja	-	-
	- locatie J.C.F.	64 (85%)	-	ja	-	-
	- locatie C.Ph.E.	(28 vmbo-tl, 36 havo)	-	ja	-	-
Mendelssohnscholen		27 (35%)	-		-	
		(11 vmbo-tl, 16 havo)				
	- Felix Mendelssohn- school	87 (59%) (33 havo, 54 vwo)	56 (13%) (23 havo, 33 vwo)	ja	23 (vwo)	4 (3 havo, 1 vwo)
	- Fanny Mendelssohn- school	15 (26%) (7 vmbo-tl, 8 havo)	-	ja	5 (havo)	-
Mozart College	vmbo-tl, -bb en -kb, havo en vwo	122 (54%) (11 vmbo-bb, 39 vmbo-tl, 32 havo, 40 vwo)	37 (9%) (12 vmbo-tl, 11 havo, 14 vwo)	nee	47 (27 havo, 20 vwo)	2 (1 vmbo-tl, 1 vwo)
Händel Lyceum	vmbo-tl, -bb en -kb, havo en vwo	58 (26%) (30 vmbo-tl, 9 havo, 19 vwo)	54 (13%) (10 vmbo-tl, 20 havo, 24 vwo)	ja	23*** (10 vmbo-kb, 12 vmbo- tl, 1 havo)	3 (havo)

Overzicht deelname en respons instrumenten per schoollocatie (n = aantal deelnemers, % = percentage van totaal aantal leerlingen in deze groep op deze school(locatie)) (vervolg)

	Schooltype*	Vragenlijst leerlingen (n en %)	Vragenlijst oud-leer- lingen (n en %)	Groepsinterviews leerlingen (ja/nee)	Reflectieopdrachten leerlingen (n)	Interviews oud-leer- lingen (n)
Vivaldi College	vmbo-tl, havo en vwo	87 (53%) (18 vmbo-tl, 38 havo, 31 vwo)	91 (30%) (47 havo, 44 vwo)	ja	69 (20 vmbo-tl, 21 havo, 28 vwo)	4 (2 havo, 2 vwo)

* waar op deze school examen in kan worden gedaan (dus waar ook eindexamenleerlingen van kunnen worden onderzocht); NB Er wordt geen onder-
scheid naar atheneum en gymnasium gemaakt.

** te lage respons: deze respondenten niet meegenomen in de data-analyse.

*** de vwo-afdeling op het Händel Lyceum heeft op eigen initiatief een vragenlijst gemaakt met acht open vragen afgeleid uit de reflectieopdrachten; die
is door 49 leerlingen ingevuld. Omdat geen toestemming is gevraagd voor deelname aan het onderzoek zijn deze data niet meegenomen in de analyse.

2.2.2 Respondenten: leerlingen en oud-leerlingen

Respondenten in het onderzoek zijn leerlingen aan het eind van hun middelbareschoolperiode en oud-leerlingen. Binnen dit onderzoek zijn leerlingen bevroegd die in schooljaar 2020/2021 in hun eindexamenjaar zaten. Bij de benadering van oud-leerlingen is ingezet op de groep die in 2016, 2017 of 2018 eindexamen hebben gedaan op de deelnemende scholen. Dat betekent dat de vormende ervaringen die in beeld worden gebracht betrekking (kunnen) hebben op de periode 2010 (het eerste schooljaar van oud-leerlingen vwo uit 2016) tot 2021 (het jaar waarin de laatste dataverzameling bij de leerlingen plaatsvond).

In deze paragraaf worden de kenmerken van de respondenten beschreven op basis van de achtergrondvragen uit de vragenlijst. Dit zijn tevens de variabelen die gebruikt zijn bij de analyses voor het beantwoorden van deelvraag 6.

Deelpopulatie

In totaal hebben 543 leerlingen en 238 oud-leerlingen de vragenlijst ingevuld.

Scholen

Van de 781 respondenten die de vragenlijst (volledig) hebben ingevuld is:

- 23 procent leerling (geweest) op het Vivaldi College;
- 4 procent op het C.Ph.E. Bach College, 11 procent op het J.S. Bach College en 12 procent op het J.C.F. Bach College, dus in totaal 22 procent op een locatie van het Bach College;
- 20 procent op het Mozart College;
- 14 procent op het Händel Lyceum;
- 18 procent op de Felix Mendelssohnschool en 2 procent op de Fanny Mendelssohnschool, dus 20 procent op een Mendelssohnschool.⁸⁹

Relatief gezien is het Händel Lyceum daarmee enigszins ondervertegenwoordigd in de respons op de vragenlijst. Ook de Fanny Mendelssohnschool heeft in verhouding een lage respons, wat naast de kleine schoolgrootte mede wordt verklaard doordat deze school niet heeft deelgenomen aan het onderzoek onder oud-leerlingen.

⁸⁹ Vanuit het Bach College en de Fanny Mendelssohnschool hebben geen oud-leerlingen de vragenlijst ingevuld.

Lengte periode op onderzoeksschool

De meeste respondenten (86%) hebben de hele middelbareschoolperiode op dezelfde school(locatie) gezeten. 7 procent niet de hele periode, maar wel meer dan helft van het totaal aantal schooljaren. En een even grote groep minder dan de helft van het totaal aantal jaren.

Schooltype (en huidige bezigheden)

Zoals tabel 2.2 toont is er spreiding naar schooltype. De vmbo-leerlingen zijn, afgezet tegen het aandeel vmbo-leerlingen op de deelnemende scholen, iets ondervertegenwoordigd.⁹⁰

Tabel 2.2

Schooltypen deelnemende respondenten (N = 781)

	%
havo	39
vmbo (totaal)	21
- vmbo-bb	1
- vmbo-tl	20
vwo (totaal)	40
- atheneum	33
- gymnasium	7

Bij de oud-leerlingen is tevens gevraagd naar hun huidige hoofdbezigheid. Vijf procent werkt, elf procent doet een opleiding in het mbo, 38 procent in het hbo en 37 procent aan een universiteit. Acht procent van de respondenten deed tijdens het invullen van de vragenlijst een tussenjaar en twee procent had een andere hoofdbezigheid, zoals 'thuisbabe' zijn of tussen twee opleidingen in zitten.

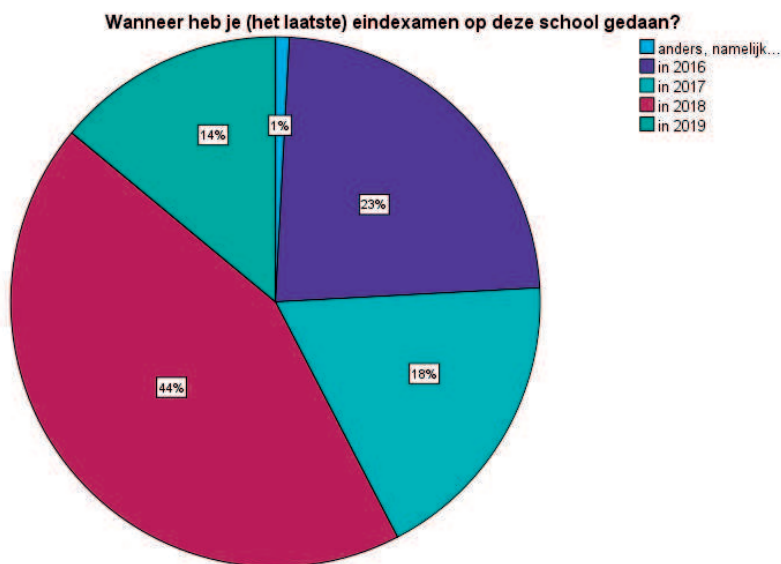
Geslacht

In verhouding hebben meer vrouwelijke dan mannelijke respondenten de vragenlijst ingevuld: 60 procent van de respondenten was vrouw, 38 procent man. De overige 2 procent koos voor de categorieën 'wil ik niet zeggen' ($n = 10$) of 'overig' ($n = 3$). In verhouding tot de daadwerkelijke verdeling van de geslachten over de populatie (die ongeveer fiftyfifty is) zijn vrouwen oververtegenwoordigd in de groep respondenten.

⁹⁰ Nog kleinere groepen respondenten volgden vmbo-kb ($n = 1$) of vmbo-gl ($n = 2$); deze zijn vanwege de te kleine groepsgrootte en te afwijkende scores om samen te voegen met een van de twee andere vmbo-groepen uit het databestand verwijderd.

Jaar van eindexamen oud-leerlingen

De doelstelling was om oud-leerlingen te vinden die in de jaren 2016, 2017 of 2018 eindexamen hebben gedaan. Dit zijn ook de grootste groepen geworden (zie figuur 2.1). Enkele scholen benaderden toch (ook) alumni die in 2019 de school hadden verlaten; uit dit examenjaar deden 33 oud-leerlingen (14%) mee aan het onderzoek. Tot slot vulden twee oud-leerlingen die in 2015 examen deden de vragenlijst in (bij 'anders, namelijk...').



Figuur 2.1 Oud-leerlingen naar jaar van examen (n = 236)

Kerkgenootschappen

Bij de vraag 'in welke kerk bezoek jij diensten?' konden meerdere antwoorden worden gegeven, omdat in de pilotfase bleek dat dikwijls meerdere kerken worden bezocht. De respondenten die inderdaad meerdere antwoorden gaven, zijn later samengevoegd onder de categorie 'meerdere kerken'. Onderstaande tabel 2.3 geeft per kerkgenootschap weer hoeveel respondenten aangaven deze te bezoeken.⁹¹ Deze cijfers maken duidelijk dat in ieder geval zo'n 40 procent van de deelnemende respondenten diensten in de Gereformeerde Kerken (vrijgemaakt) bezoekt.⁹² Daarmee is dit de grootst vertegenwoordigde

91 Ten tijde van het afnemen van de vragenlijst waren de Gereformeerde Kerken (vrijgemaakt) en de Nederlands Gereformeerde Kerken nog twee aparte kerkverbanden; deze zijn in 2023 samen verdergegaan als de Nederlandse Gereformeerde Kerken (NGK). Waar in dit onderzoek wordt gesproken over de NGK, betreft dat dus de 'oude' Nederlands Gereformeerde Kerken.

92 In de praktijk waren dit er nog iets meer; ook diverse leerlingen die meerdere kerken kozen, bezochten onder andere een GKV-kerk. Dit geldt ook voor andere kerkverbanden.

groep. De daaropvolgende groep qua grootte vormen de respondenten die diensten in de Protestantse Kerk in Nederland bezoeken.

Tabel 2.3

Kerkgenootschappen waar respondenten diensten bezoeken (n = 780)

	%
In geen enkele	3
Protestantse Kerk in Nederland (PKN)	14
Gereformeerde Kerken vrijgemaakt (GKv)	39
Christelijke Gereformeerde Kerken (CGK)	6
Nederlands Gereformeerde Kerken (NGK)	4
Een samenwerkingsgemeente van 2 of meer van bovenstaande kerken	1
Baptisten-/ABC-gemeente	6
Pinkstergemeente	1
Een evangelische gemeente	7
Gereformeerde Gemeenten (GG, Gereformeerde Gemeenten in Nederland, Oud-Gereformeerde Gemeenten)	1
Hersteld Hervormde Kerk (HHK)	1
Gereformeerde Kerken Nederland (GKN)	1
Rooms-Katholieke Kerk	1
Ik weet het niet/ik geef er de voorkeur aan deze vraag niet te beantwoorden	3
Overige, namelijk...	2
Meerdere kerken	11

Noot. Voor de antwoordcategorieën Joodse gemeenschap en Moslimgemeenschap is geen enkele keer gekozen en voor de Kerk van de Nazarener en de Vergadering van Gelovigen door minder dan 0,5 (en dus afgerond minder dan 1) procent.

Bezoek kerkdiensten en jeugdwerk

Ruim driekwart van de deelnemende respondenten (78%) bezocht in het afgelopen jaar⁹³ (bijna) elke week een keer of vaker een dienst. Nog eens 11 procent deed dat twee tot drie keer per maand. De overige respondenten minder vaak (4% ongeveer elke maand 1 keer, 2% 5 tot 10 keer per jaar, 3% 1 tot 4 keer per jaar en 2% nooit).

Ook bijeenkomsten gericht op jongeren in de kerk werden over het algemeen vaak bezocht. 46 procent van de respondenten deed dit (bijna) elke week, bijna een kwart (23%) twee tot drie keer per maand, 9 procent ongeveer elke maand een keer, 7 procent vijf tot tien keer per jaar, eveneens 7 procent een tot vier keer per jaar en 10 procent nooit.

⁹³ Op het moment dat zij de vragenlijst invulden. Daarbij was in de vragenlijst als opmerking opgenomen: de situatie voordat door corona samenkomsten in diensten niet meer mogelijk waren.

Ouders achter identiteit van de school

Hoe schatten de respondenten hun ouders in als het gaat om hun instemming met de identiteit van de school? Met de stelling 'Naar mijn idee staan mijn ouders achter de identiteit van de school' is bijna iedereen het eens (12% meer eens dan oneens, 80% helemaal mee eens). 2 procent kan deze stelling niet beantwoorden, omdat de ouders daarin verschillen. De overige respondenten zijn het er mee oneens.

Overeenstemming school en kerk

De respondenten is gevraagd te reageren op de stelling 'Hoe er op school met geloof wordt omgegaan, past best goed bij hoe dat in mijn kerk gaat'. Tabel 2.4 geeft de verdeling van de antwoorden op deze stelling weer. Daaruit blijkt dat het overgrote deel van de respondenten congruentie heeft ervaren in de manier van omgaan met geloof op school en in de kerk.

Tabel 2.4

Mening respondenten over ervaren overeenstemming tussen manier van omgaan met geloof op school en in de kerk (n = 780)

	%
helemaal mee oneens	3
meer oneens dan eens	14
meer eens dan oneens	50
helemaal mee eens	31
n.v.t., ik zit niet in een kerk/geloofsgemeenschap	2

Exploratie thuis

Naast de ervaren overeenstemming tussen school en kerk is de respondenten gevraagd of zij thuis terecht kunnen met geloofs- of levensvragen. Bijna driekwart van de respondenten (71%) is het hier helemaal mee eens en nog eens 18 procent meer eens dan oneens. De rest heeft deze exploratiemogelijkheden thuis niet ervaren (6% helemaal oneens, 3% meer oneens dan eens) of vond de vraag lastig te beantwoorden, omdat er sprake is van meerdere thuissituaties, bijvoorbeeld door een echtscheiding (2%).

Samenstelling vriendengroep

Bij de vraag naar de samenstelling van de vriendengroep koos het grootste deel van de respondenten voor een van de twee 'midden-categorieën': 46 procent van hen geeft aan vooral met christelijke jongeren en vrienden om te gaan en 40 procent geeft aan dat hun contacten en vrienden een mix vormen van christelijke en niet-christelijke jongeren. 3 procent van de respondenten die de vragenlijst invulden gaat bijna alleen met niet-christelijke jongeren om en 12 procent heeft juist alleen christelijke vrienden.

2.3 Data-analyse

In deze paragraaf wordt de wijze van analyse van de kwantitatieve (2.3.1) en kwalitatieve (2.3.2) data beschreven.

2.3.1 Data-analyse kwantitatief

Outliers en subgroepen

Bij de preparatie van het SPSS-databestand leidde de analyse van mogelijke *outliers* tot de conclusie dat het niet nodig was om respondenten of itemscores te verwijderen. Wel zijn de respondenten die de gemengde leerweg ($n = 2$) en de kaderberoepsgerichte leerweg ($n = 1$) in het vmbo volgen verwijderd. Hun scores waren te afwijkend om ze samen te voegen met de respondenten van ofwel de theoretische ofwel de basisberoepsgerichte leerweg. En het aantal respondenten met deze leerwegen was te klein om ze als aparte groepen mee te nemen.

Vanwege waargenomen significante verschillen tussen deze en de andere schooltypen bij de analyses gericht op beantwoording van deelvraag 6, is besloten de respondenten van de theoretische (vmbo-tl) en van de beroepsgerichte leerweg (vmbo-bb) als aparte groepen in de analyses mee te nemen. Bij dergelijke analyses bleken geen (significante) verschillen tussen respondenten uit atheneum en gymnasium op te treden; de respondenten uit het vwo zijn derhalve als een groep in de analyses meegenomen.

Selectieve respons

Wanneer in de data bepaalde (sub)groepen ondervertegenwoordigd zijn kan dit tot vertekening van resultaten leiden. Voor de variabele geslacht lijkt sprake te zijn van een selectieve respons. Op diverse scholen is de vragenlijst minder ingevuld door mannelijke dan door vrouwelijke leerlingen, ten opzichte van de verdeling van mannen en vrouwen in de deelnemende klassen. De gemiddelde scores geven door de in verhouding grote groep vrouwelijke respondenten mogelijk een licht vertekend beeld.⁹⁴ In lichte mate zijn ook respondenten uit het schooltype vmbo ondervertegenwoordigd ten opzichte van de aantallen leerlingen die de diverse schooltypen op de deelnemende scholen volgen.

Analyses met schaalscores

Met het oog op datareductie zijn schalen geconstrueerd, zoals beschreven in paragraaf 2.1.1. De scores op deze schalen zijn met name gebruikt voor analyses naar verschillen

⁹⁴ Zoals verderop in paragraaf 7.2 zal blijken, waren mannelijke respondenten in veel gevallen iets positiever dan vrouwelijke respondenten. Als meer mannen de vragenlijst hadden ingevuld, was het totaalgemiddelde dus wellicht wat hoger uitgevallen.

en verbanden op basis van achtergrondkenmerken van respondenten en naar verschillen tussen scholen. Dit betreft deelvraag 6. Hiervoor zijn stapsgewijze multiële regressie-analyses ingezet.⁹⁵ Daarbij werd voldaan aan de assumptie van normaalverdeling.

Analyses met de schaa scores zijn eveneens gedaan ter beantwoording van deelvraag 5: *Hoe verhouden de vormende ervaringen ten aanzien van de vier verschillende relaties zich tot elkaar?* Dus bijvoorbeeld: hoe verhouden de meningen over de hoeveelheid aandacht die werd besteed aan respectievelijk de relatie met God, zichzelf, anderen en de wereld zich tot elkaar. Daartoe zijn ANOVA's met herhaalde metingen gedaan. Bij elk van deze toetsen bleek op basis van Mauchly's test dat de assumptie van bolvormigheid werd geschonden. Op basis van de waarde van Greenhouse-Geisser werd steeds bepaald naar welke uitkomsten moest worden gekeken.⁹⁶ Via posthoc-analyses konden de significante onderlinge verschillen worden onderscheiden. Deze toetsuitkomsten zijn verwerkt in paragraaf 7.1.

Analyses met itemscores

Tijdens de data-analyse en verwerking van deze uitkomsten in de resultatenhoofdstukken werd duidelijk dat het meerwaarde heeft om bij de weergave van de uitkomsten per variabele de itemscores te presenteren. Dit betreft de gemiddelden en standaarddeviaties van elk item uit de schaal/variabele die op dat moment behandeld wordt. De scores op deze items bieden waardevolle inzichten in bijzonderheden, nuanceringen en kleureringen binnen de schaal. Zij geven (daarmee) ook meer mogelijkheden om de kwantitatieve en kwalitatieve uitkomsten aan elkaar te verbinden en met elkaar te vergelijken. De uitspraken die in de resultatenhoofdstukken worden gedaan over onderlinge verschillen tussen

95 Per schaal als afhankelijke variabele zijn als onafhankelijke variabelen in de regressieanalyse meegenomen: school (als dummyvariabele), lengte van de periode op school, schooltype (dummy), geslacht (dummy), deelpopulatie (dummy: leerling of oud-leerling), de ervaren (geloofs)exploratie thuis, de ervaren mate waarin ouders achter de identiteit van de school staan, frequentie van kerkbezoek, frequentie van deelname aan jeugdwerkactiviteiten, de ervaren overeenstemming tussen school en kerk in de omgang met geloof, samenstelling van de vriendengroep en kerk (dummy). Bij de oud-leerlingen zijn tevens examenjaar (dummy) en huidige hoofdbezigheid (dummy) als onafhankelijke variabelen opgenomen. Voor het opstellen van deze regressievergelijkingen zijn steeds alleen de parameters van het definitieve model, met daarin alleen de significante onafhankelijke variabelen opgenomen. Dit betekent steeds dat de niet in de vergelijking opgenomen variabelen dus niet significant bleken te zijn. Omdat geen enkele oud-leerling vmbo-bb had gedaan en daarmee de variabele vmbo-bb uit de analyse werd verwijderd als ook de onafhankelijke variabelen van de oud-leerlingen werden toegevoegd aan de analyse, zijn de in de resultatenhoofdstukken weergegeven regressievergelijkingen gebaseerd op de multiële regressieanalyses met alleen de onafhankelijke variabelen die zowel voor oud-leerlingen als voor leerlingen gelden. Daarnaast zijn dezelfde analyses gedaan met de variabelen die voor de oud-leerlingen van toepassing waren, met dus ook het examenjaar en de huidige hoofdbezigheid. De statistische effecten van deze twee onafhankelijke variabelen van alleen oud-leerlingen worden apart vermeld, maar kunnen niet in de algemene vergelijking worden opgenomen. Vanwege de leesbaarheid en het explorerend karakter van dit onderzoek zijn de regressievergelijkingen in bijlage K opgenomen.

96 Bij de schalen met betrekking tot de mening over de hoeveelheid aandacht en de bevorderende schoolkenmerken betrof dit de uitkomsten van de Huyn-Feldttoets; bij de schalen die de ervaren bijdrage in beeld brengen Greenhouse-Geisser.

de itemscores worden steeds ondersteund door significante uitkomsten van Friedman- en Wilcoxon-toetsen.

2.3.2 Data-analyse kwalitatief

Voordat de kwalitatieve data konden worden geanalyseerd, zijn alle beeld- en geluidsbestanden getranscribeerd en geanonimiseerd: de groepsinterviews, de interviews met oud-leerlingen en de vlogs en podcasts uit de reflectieopdrachten. Voor de transcriptie van de interviews met oud-leerlingen is gebruikgemaakt van automatische transcriptiesoftware van de Radboud Universiteit (versie 0.6.2; Yilmaz et al., 2017). Vervolgens heeft kwalitatieve analyse plaatsgevonden met gebruikmaking van ATLAS.ti. De verschillende soorten data (interviews, groepsinterviews en reflectieopdrachten) zijn, ondanks hun diverse aard, gezamenlijk genomen in de analyses. De verschillende soorten informatie, met elk hun eigen karakter, kwaliteit en diepgang, kunnen tezamen bijdragen aan de beantwoording van de vraagstelling naar de vormende ervaringen van respondenten, zodat een rijk en divers beeld ontstaat. Bij de weergave van resultaten is in elk geval bij de citaten, maar ook regelmatig bij parafraseringen, weergegeven uit welk type databron deze bevindingen komen.

In met name diverse reflectieopdrachten is naar verhouding veel verteld over de eigen ontwikkeling en de reflectie van de respondenten op zichzelf. Alleen waar verbinding werd gelegd met de betekenis die school daarin volgens de respondent heeft gespeeld, zijn die gegevens verwerkt. De overige data worden buiten beschouwing gelaten.

De beschrijving van de analysemethoden wordt geordend naar de stappen die Evers (2015) onderscheidt in het analyseproces: respectievelijk de analysetechnieken, -tactieken en -strategie.

Analysetechnieken: zoeken en vinden

Eerst is op basis van het conceptueel kader, zoals beschreven in hoofdstuk 1, een codeboek met *thematische codes* geconstrueerd (Evers, 2015; Miles & Huberman, 1994). Omdat dit codes zijn die vooraf en door de onderzoeker worden bepaald zijn ze te beschouwen als deductieve codes. Ze worden ook wel *provisional codes* genoemd (Miles & Huberman, 1994); de codes komen weliswaar voort vanuit het literatuuronderzoek en gaan over de onderwerpen waarnaar wordt gezocht in de data om de onderzoeksvraag te beantwoorden, maar hebben ook een zekere voorlopigheid. Gaandeweg het onderzoeksproces kunnen ze worden verwijderd, uitgebreid of aangepast.

Daarnaast werd tijdens het coderen een inductieve bril opgezet door gaandeweg ook *open codes* toe te kennen (Evers & Van Staa, 2010; Evers, 2015). Dit gebeurde als de inhoud van fragmenten hiertoe aanleiding gaf: als er uitspraken werden gedaan die van

belang werden geacht voor de beantwoording van de onderzoeksvraag, maar die niet direct pasten bij een van de vooraf bepaalde thematische codes (voorbeeld: code O gevolgen corona). Of als er thema's bijzonder opvielen en/of met verschillende relaties te maken hadden (bijvoorbeeld: O homogeniteit of O dagopeningen). De combinatie van deductieve en inductieve analyses vertoont gelijkenis met de in gezondheidsonderzoek regelmatig gehanteerde *content analyse* in de vorm van *direct content analysis* (Hsieh & Shannon, 2005), waarbij vanuit theorie een deductieve benadering wordt gehanteerd met een codeboek met vooraf bepaalde codes, aangevuld met nieuwe codes die meer inductief ontstaan. De bestaande theorie kan daardoor ook worden bevestigd en/of uitgebreid.

Alle kwalitatieve data zijn systematisch doorlopen en opgedeeld in betekenisvolle eenheden waaraan codes zijn toegekend.⁹⁷ Dit toekennen van thematische en open codes door het meerdere keren langslopen van de kwalitatieve data vond allemaal plaats binnen ATLAS.ti.

Vanwege technische problemen en vanwege voorkeur van de onderzoeker voor het op papier ordenen en onderling vergelijken zijn na het aanvankelijk coderen in ATLAS.ti de volgende stappen in de analyse vooral op papier gedaan, en de laatste stap tijdens het schrijven aan de resultatenhoofdstukken.

Analysetactieken: verbinden

Na het toekennen van de thematische en open codes heeft beschrijvende analyse (Miles & Huberman, 1994), met elementen van evaluatieve (Patton, 2002) en patroonanalyse (Miles & Huberman, 1994), plaatsgevonden om te zoeken naar verbindingen tussen de fragmenten en binnen de data. Dit wordt ook wel axiaal coderen genoemd (vgl. Baarda et al., 2013; Mortelmans, 2013). Daarbij is vooral gewerkt met categorieën (Baarda et al., 2013), maar er was ook regelmatig sprake van een boomstructuur, omdat de categorieën werden 'opgehangen' aan het in het conceptueel model ontwikkelde kader. Per code of combinatie van codes zijn *reports* opgevraagd. Dit gebeurde voor elke relatie en daarbinnen voor het onderdeel van analyse (mening over de hoeveelheid aandacht voor de relatie, schoolkenmerken met betrekking tot die relatie en de ervaren bijdrage van school aan de vorming van die relatie). Of voor een relatieoverstijgend thema (homogeniteit en corona). Vanuit die reports werd de volgende stap gezet: een nadere categorisering van inhouden per thema. Per gevonden categorie zijn daarbij de nummers van de bijpassende fragmenten genoteerd.

97 Bijlage L geeft het overzicht van alle gehanteerde codes.

Analysestrategie: overstijgend interpreteren

Vervolgens werd nog een keer met een helikopterblik, met een beschrijvende analysestrategie (Evers, 2015) met evaluatieve elementen, naar de codes en categorieën gekeken: welke categorieën kunnen worden samengevoegd tot een thema, horen toch ergens anders bij of moeten buiten beschouwing worden gelaten? Vanuit daar is de stap gezet naar de beschrijving van de resultaten. Dit wordt ook wel de reductiefase (Baarda et al., 2013) of selectief coderen (Mortelmans, 2013) genoemd.

Op deze manier kon, door achtereenvolgens diverse analysetechnieken en -tactieken toe te passen en door categorieën overstijgend te beschrijven, tot overstijgende interpretaties worden gekomen. De data zijn verwerkt bij het beantwoorden van de deelvragen van dit onderzoek. Dikwijls zijn de uiteindelijke thema's een *kopje* geworden binnen de resultatenhoofdstukken.

2.4 Strategie

Met de onderzoeksopzet zoals hierboven beschreven is het onderzoek te karakteriseren als een onderwijskundig, praktijkgericht, mixed-methods onderzoek met kenmerken van formatief evaluatieonderzoek, participierend onderzoek en praktisch-theologisch onderzoek. Op elk van deze karakteriserende begrippen wordt nu nader ingegaan en gemaakte keuzes worden nader verantwoord.

Te karakteriseren als een...***...onderwijskundig onderzoek***

Dit onderzoek beschrijft de ervaren vormingsprocessen binnen christelijk onderwijs en tracht daarmee een bijdrage te leveren aan de verdere ontwikkeling van dit onderwijs.

Onderwijskunde wordt beschouwd als een wetenschap die leren, opleiden en ontwikkelen in onderwijs en bedrijfsleven wil beschrijven, begrijpen en verklaren. Deze wetenschap levert daarmee een bijdrage aan de verbetering van het onderwijssysteem en opleidings- en leertrajecten. De onderwijskunde wil een wetenschap zijn die leerprocessen helpt ondersteunen, organiseren en ontwikkelen. (Stokking et al., 2000)

De onderwijskunde steunt als interdisciplinaire wetenschap op funderende wetenschappen als psychologie, pedagogiek en (onderwijs)sociologie en valt daarmee onder de sociale wetenschappen, waarbinnen veelvuldig empirisch onderzoek wordt gedaan. Sociaal(wetenschappelijk) onderzoek probeert nieuwe kennis en inzicht ten aanzien van de (sociale) werkelijkheid te genereren, met gebruikmaking van eerder ontwikkelde theorieën en empirische dataverzamelings- en analysemethoden (Clark et al., 2021). Het

probeert antwoorden te vinden op vragen die rijzen over maatschappelijke situaties of problemen en het tracht door middel van het onderzoek bij te dragen aan theorievorming en/of verbetering van praktijken.

...praktijkgericht onderzoek

Dit onderzoek richt zich op vorming in het christelijk onderwijs en heeft vooral een praktijkgerichte oriëntatie. Dat wil zeggen dat de nadruk ligt op de bruikbaarheid van de onderzoeksresultaten (Verschuren, 2009). Het is een vorm van onderzoek “waarvan de vraagstelling wordt ingegeven door de beroepspraktijk en waarvan de opgedane kennis direct bij kan dragen aan die beroepspraktijk” (Andriessen, 2014, p. 14). Aanleiding voor het onderzoek zijn vragen vanuit de praktijk van het christelijk onderwijs naar de ervaringen van leerlingen met de vormende waarde van de school, om met de opgedane kennis te kunnen reflecteren op het onderwijs zoals dat wordt aangeboden en om daar mogelijk interventies op te plegen. Het onderzoek kan helpen om, in navolging van Pazmiño (2008), fundamentele vragen te heroverwegen. Dit is nodig vanwege vaak voorkomende verschillen tussen de beschreven en de geleefde identiteit (vgl. Edlin, 2010). Dit verschil inzichtelijk maken kan een van de bronnen vormen om bestaande praktijken te vernieuwen (Smith, 2018).

...mixed-methods onderzoek

Dit onderzoek is nadrukkelijk te karakteriseren als *mixed-methods* onderzoek, waarin sprake is van methodische en data triangulatie door gebruik van zowel kwantitatieve als diverse kwalitatieve methoden (Mortelmans, 2013; Clark et al., 2021). Het uitgangspunt is het beantwoorden van de onderzoeksvraag, met het conceptueel model als ‘kijkkader’ en een open blik voor aanpassing van en aanvulling op dat kader. Daarbij worden zowel de kwantitatieve als kwalitatieve data ingezet, ieder met hun eigen sterktes en zwaktes, zoals is uitgewerkt in paragraaf 2.1. Op deze wijze kunnen de pluspunten van respectievelijk kwantitatief en kwalitatief onderzoek elkaar aanvullen en gezamenlijk leiden tot:

- rijke opbrengsten (Clark et al., 2021) met een completer beeld van de ervaren werkelijkheid en van de context van de uitkomsten;
- hogere validiteit door triangulatie (Mortelmans, 2013);
- de mogelijkheid van *sampling*, waarbij respondenten voor kwalitatief onderzoek kunnen worden geworven vanuit het kwantitatief onderzoek, zoals gebeurd is bij de oud-leerlingen (Bryman, 2006).

De puur kwantitatieve en kwalitatieve benadering hebben elk hun eigen paradigmatische achtergrond, met hun eigen epistemologische assumpties, waarden en methodes (Clark et al., 2021).⁹⁸ Kwantitatief onderzoek stamt van oudsher uit de meer positivistische en kwalitatief onderzoek vanuit de interpretivistische traditie. Dit hoeft echter geen reden te zijn om deze twee benaderingen niet met elkaar te combineren. Het is echter

98 Meer over dergelijke paradigma's en de positie van de onderzoeker hierin volgt in paragraaf 2.5.

zeer de vraag, en zeker binnen sociaalwetenschappelijk onderzoek niet aangetoond, of methode en epistemologie wel zo sterk met elkaar verbonden zijn. Ook is het dubieus om beide benaderingen gelijk te stellen aan de paradigma's; in veel gevallen is dan sprake van onterechte stereotypering die geen recht doet aan de gevarieerde, genuanceerde en minder binaire werkelijkheid. "In fact, research methods are much more 'free-floating' in terms of epistemology and ontology than we might think" (Clark et al., 2021, p. 565).

Met kenmerken van...

...formatief evaluatieonderzoek

Om zicht te krijgen op de wijze waarop en de mate waarin de scholen volgens de (oud-) leerlingen hebben bijgedragen aan hun vorming is door deze (oud-)leerlingen in zekere zin geëvalueerd wat door de school is aangeboden en welke betekenis dat voor hen heeft gehad. Het onderzoek vertoont daarmee kenmerken van formatief evaluatieonderzoek. Het is formatief, omdat de evaluatie plaatsvindt om informatie op te halen zodat het onderwijs zich gaandeweg verder kan ontwikkelen, verbeteren en (her)vormen (vandaar de term *formative*; Rossi et al., 2004; Baarda et al., 2013; Verschuren, 2009).⁹⁹ De doelstelling is niet zozeer gericht op het ondersteunen van een beslissing als 'gaan we door met christelijk onderwijs of niet?', of op de vraag of doelstellingen aan het eind van een traject behaald zijn, waar sprake van zou zijn bij summatief evaluatieonderzoek (Maso & Smaling, 2004). Het heeft elementen van vooral procesevaluatie en in zeer geringe mate van impactevaluatie (Rossi et al., 2004). Bij elk van de vier relaties is onderzocht welke aandacht de school volgens de (oud-)leerlingen aan elementen van deze relatie besteedde en hoe voor de betreffende relatie relevante kenmerken van de school werden ervaren: een vorm van procesevaluatie. Daarnaast is in kaart gebracht hoe de (oud-)leerlingen dankzij of ondanks de inspanningen van de school de bijdrage van de school aan hun eigen vormingsproces percipiëren. Waar hebben de inspanningen van de school (de elementen die in de procesevaluatie aan bod komen) volgens de (oud-)leerlingen aan bijgedragen? Wat heeft school bij hen teweeg gebracht? Zij reflecteren op zichzelf ten aanzien van elke relatie, op de ontwikkeling die zij hebben doorgemaakt en op de ervaren hulp en stimulans van school daarbij. Dit is geen impactevaluatie pur sang, maar de gepercipieerde impact van school op hun vorming (vergelijkbaar met het in impactevaluatie gemeten *program effect*) wordt wel in kaart gebracht.

...participerend onderzoek

In diverse stadia van het onderzoek werden de onderzoeksscholen betrokken, zoals bij het bepalen van het conceptueel en onderzoekstechnisch kader, in brainstormsessies voor het nader operationaliseren van het conceptueel kader en bij het bespreken

99 Deze strategie sluit aan bij het schoolverbeterings- dan wel procesmodel, zoals beschreven door Dijkstra et al. (2017).

van de resultaten met het oog op de conclusies en de eigen onderwijsontwikkeling. De betrokken vertegenwoordigers van de onderzoeksscholen (ook wel *stakeholders* genoemd) hadden een consulterende rol (Mobjörk, 2010): zij brachten behoeften en ideeën in en gaven feedback, maar voerden zelf geen onderzoeksactiviteiten uit. In die consulterende rol fungeerden ze (naar een typologie van Carney et al., 2009) als *initiator*, door in het traject van Identiteit als Sterk Merk hun behoeften te uiten, als *shaper*, in het meedenken met, sturen en ondersteunen van het onderzoeksplan, en als *reviewer*, in het ontvangen van en reflecteren op de uitkomsten en de betekenis daarvan voor hun eigen onderwijspraktijk en vorming in het christelijk onderwijs in brede zin. Daarmee bevat de onderzoeksstrategie aspecten van participierend (actie)onderzoek (De Kock & Norheim, 2022; De Roest, 2020). Het doel van dergelijk en ook van dit onderzoek is dat het doelbewust betekenis heeft voor de praktijk die wordt onderzocht: het onderwijs zoals dat plaatsvindt op de onderzoeksscholen en de vormende ervaringen die leerlingen daar opdoen. Tevens worden de kennis, expertise en opvattingen van de mensen uit de praktijk gewaardeerd en ingezet. Dergelijke betrokkenheid komt de ervaren relevantie, de bruikbaarheid en de valorisatie van onderzoek ten goede.

Bij participatief onderzoek liggen machtsmechanismen op de loer (De Roest, 2020). Dat kan zowel gelden voor de betrokkenheid van de stakeholders, in dit geval de onderzoeksscholen, als tijdens methoden van participatief onderzoek, zoals de groepsgesprekken met focuskenmerken. Bewustzijn hiervan is een eerste belangrijke remedie hier tegen. De onderzoeker en vertegenwoordigers van de onderzoeksscholen erkennen de verschillen in benaderingen van de beleefde praktijken, reflecteren op mogelijke wederzijdse beïnvloeding en zien de verschillende expertises ook als voordeel. Zo kan het kwantitatief onderzoek patronen inzichtelijk maken die anders onderbelicht bleven en biedt het kwalitatief onderzoek dieper inzicht in de beleving van de praktijken. Vanuit theorie kunnen praktijken nader worden geduid. En de (relatieve) distantie van de onderzoeker biedt de kans dat zaken die anders als vanzelfsprekend worden beschouwd nu voor het voetlicht worden gebracht. De onderzoeksscholen erkennen de autoriteit van de onderzoeker en kennen gewicht toe aan de uitkomsten (Mulder, 2016). Verder hebben de betrokkenen de vrijheid gekregen om zich, bijvoorbeeld tijdens groepsinterviews, op elk moment terug te trekken uit het onderzoek en om het proces en de resultaten te bediscussiëren. De onderzoeksscholen hebben, zoals beschreven, op verschillende momenten in het proces meegedacht over de inhoudelijke en methodologische keuzes, waarbij de onderzoeker vanuit haar expertise het recht behield op het nemen van uiteindelijke beslissingen. Maar de betrokkenen hadden steeds het recht om keuzes, beschrijvingen, conclusies en aanbevelingen ter discussie te stellen en te accepteren dan wel naast zich neer te leggen. Deze gang van zaken droeg bij aan het tegengaan van ongewenste machtsmechanismen (De Roest, 2020).

...praktisch-theologisch onderzoek

In lijn van De Roest (2020) kan christelijk onderwijs worden opgevat als 'christelijke praktijk', omdat het in elk geval gedeeltelijk wordt gedefinieerd door en oriëntatie vindt in het verhaal van Jezus Christus (naar Henriksen, 2019) en de christelijke identiteit een belangrijk uitgangspunt vormt. Christelijk onderwijs wordt beschouwd als een domein dat kan profiteren van de praktische theologie en daarmee als 'doelgroep' van die theologie. Ook Osmer (2008) beschouwt christelijk onderwijs als een van de subdisciplines van praktische theologie.

Het thema vorming wordt eveneens in de theologie vanouds als van belang geacht (De Muynck & Vos, 2021). Theologie veronderstelt als reflectie op geloof een religieuze vorming die geloven mogelijk maakt. Evenals de pedagogiek en onderwijskunde bestudeert de theologie educatieve processen en vorming in catechese, geloofsopvoeding en spiritualistiek (De Muynck & Vos, 2021; Waaijman, 2000).

Ook in methodiek is sprake van congruentie tussen dit onderzoek en veel praktisch-theologisch onderzoek. Daarbinnen worden vormen van sociale wetenschappen en theologische interpretaties steeds met elkaar in gesprek gebracht (Miller-McLemore, 2014; Ward & Tveitereid, 2022). Sinds de jaren 1950 hebben inzichten en methodes vanuit disciplines als geneeskunde, sociaal werk, sociologie en antropologie steeds meer ingang gekregen in praktisch-theologisch onderzoek. Zij boden niet alleen methodologische heroriëntatie, maar ook nieuw zicht op menselijk gedrag. Daarnaast werden *praktijken* meer en meer onderwerp van onderzoek.

In short, a wide-ranging number of intellectual developments inside and outside religious and theological studies – too many to name and describe in detail – intersected to generate fresh interest in practice, the study of practice, and the pursuit of improved pedagogical strategies for cultivating practical knowledge. (Miller-McLemore, 2014, p. 3).

De in dit onderzoek gehanteerde kwantitatieve en kwalitatieve methoden worden ook ingezet binnen het domein van de praktische theologie (Miller-McLemore, 2014; Ward & Tveitereid, 2022). Ten slotte wordt binnen de theologie, veelal binnen het discours over de verhouding tussen geloof en wetenschap, in toenemende mate aangesloten bij de onderzoeksfilosofie van het kritisch realisme (Peacocke, 1983; Van den Brink, 2004; McGrath, 2004, 2008; Root, 2004; Wright, 2013). Zoals in de volgende paragraaf beschreven wordt, wordt deze benadering ook binnen dit onderzoek aangehangen.

2.5 Positie van de onderzoeker

Als een onderzoeker zich bezighoudt met een vakgebied waar hij-/zijzelf deel van uit heeft gemaakt, kunnen vooroordelen er bijvoorbeeld toe leiden dat onderzoekers meningen hebben ontwikkeld (Greenstein, 2006), dat door de eigen ervaringen het begrip van zaken begrensd wordt of dat er sprake is van etnocentrisme: de neiging om de eigen opvattingen boven andere te stellen. Hier leg ik¹⁰⁰ verantwoording af over mijn eigen positie binnen het onderzoeksthema en mijn omgang daarmee in het werken aan dit onderzoek.

Naast normativiteit in het theoretisch kader (hoofdstuk 1) en in het laatste hoofdstuk brengt ook mijn eigen positie enige normativiteit met zich mee. In het Woord vooraf heb ik geschreven over mijn jaren in het christelijk onderwijs, over de keuze ook onze kinderen naar christelijke scholen te laten gaan en over de terugkerende vraag naar de betekenis van het christelijk onderwijs. Tijdens het uitvoeren van het onderzoek ben ik mij steeds bewust geweest dat mijn achtergronden, eigen ervaringen en (voor)oordelen mij onvermijdelijk met een bepaalde blik hebben doen kijken naar het onderzoeksthema (Boeije, 2014). Ook kan het zijn dat respondenten, bijvoorbeeld de geïnterviewde leerlingen op de school waar mijn kinderen naartoe gaan, zich mogelijk als gevolg daarvan op een bepaalde manier zijn gaan gedragen. Ik heb getracht om zo waarderingsvrij mogelijk te zijn (Boeije, 2014), dus geen waardeoordelen te geven en mijn eigen voorkeuren of beelden zo weinig mogelijk te laten meespelen. Ik heb geen eigen ervaringen of meningen ingebracht tijdens de interviews. Ook heb ik ervoor gekozen om de rol van onderzoeker te vervullen, en niet die van praktijkactor (Andriessen, 2014; De Bruijn & Westerhuis, 2013). Ik geef de resultaten en de conclusies – met soms algemene aanbevelingen die ik daar na analyses aan verbind – terug aan de deelnemende scholen, zonder zelf in specifieke situaties te adviseren of te interveniëren. Dat zorgt voor meer objectiviteit en onafhankelijkheid.

100 Vanwege het persoonlijke karakter wordt deze paragraaf bij wijze van uitzondering in de eerste persoon geschreven.

Iedere onderzoeker, of hij/zij zich daar nu bewust van is of niet, heeft bepaalde meta-theoretische voorkeursperspectieven, vooronderstellingen over bijvoorbeeld ontologie, epistemologie, de aard van wetenschap en ethiek (Osmer, 2008; Lincoln & Guba, 2000; Verschuren, 2009). Deze hebben invloed op het onderzoeksparadigma en de methodologische keuzes die worden gemaakt. Gezien de gehanteerde mixed-methods benadering zal het niet verbazen dat ik mij niet tot aanhanger van een van die perspectieven in het bijzonder reken. Ik ben van mening dat keuzes moeten worden gemaakt op basis van de probleemstelling en dat methoden en perspectieven elkaar waardevol kunnen aanvullen. Zoals in paragraaf 2.4 al is beschreven is de vaak aangebrachte directe verbinding tussen methode en paradigma discutabel en bestaat het risico op onterechte stereotypingen (Clark et al., 2021).

In zekere zin hanteer ik zelf een eclectisch perspectief. Van het postpositivisme bijvoorbeeld waardeer ik de omarming van de kritiek op het positivisme dat kennis, theorieën en hypothesen, zeker in de geestes- en sociale wetenschappen, nooit helemaal kunnen worden bewezen, maar dat tegelijk bepaalde waarden en methoden van dat positivisme – zoals statistisch onderzoek met criteria voor validiteit en betrouwbaarheid – in ere worden gehouden en zodoende met het badwater niet ook het kind wordt weggegooid. Sterk aan het constructivisme (ook wel interpretivisme genoemd) vind ik het onderscheid dat wordt gemaakt tussen objecten en mensen, waarbij mensen als sociale actoren de wereld om zich heen interpreteren en reconstrueren en die interpretaties van de werkelijkheid tot betekenisgeving en gedragsverandering leiden. Als onderzoeker betekent dat dat ik op een empathische manier op zoek wil gaan naar die interpretaties en betekenisverlening van mensen, dat ik die wil begrijpen en inzichtelijk wil maken. Dat vraagt om grondige analyse van teksten en kwaliteitscriteria als geloofwaardigheid, overdraagbaarheid en het bijdragen aan het begrip van constructies van anderen. Het pragmatisme kan prachtig bijdragen aan het concrete handelen in praktijken en geeft alle ruimte aan uitproberen en reflectie. Ook het paradigma met bijbehorende methoden van het poststructuralisme of de kritisch-emancipatorische benadering (Verschuren, 2009) kan in bepaalde gevallen waardevol zijn, zeker daar waar emancipatie van onderdrukten noodzakelijk is.

Uiteindelijk denk ik mij het sterkst te herkennen in de benadering van het kritisch realisme. Deze onderzoeksfilosofie, ontwikkeld door Roy Bhaskar (1944-2014), gaat uit van een ontologische realiteit, maar erkent tegelijk dat mensen duiding geven aan die realiteit (epistemologisch relativisme). Deze benadering wil het beste uit de wereld van het (post-) positivisme en de zoektocht naar objectiviteit enerzijds en de wereld van het constructivistisch denken met het recht doen aan subjectiviteit anderzijds met elkaar verenigen of in elk geval meer in balans brengen (Sayer, 2000; vgl. Wright, 2013). Empirisch onderzoek interacteert met theorie, door haar perspectieven te testen, te herzien en uit te breiden.

Dit onderzoek is nadrukkelijk gericht op het in kaart brengen van de ervaringen die leerlingen en oud-leerlingen hebben opgedaan en dan ook nog eens toegespitst op hun perceptie en duiding van die ervaringen. In het onderzoek geef ik veel ruimte aan de persoonlijke en subjectieve ervaringen en interpretaties van de respondenten, onder andere via de verschillende vormen van kwalitatief onderzoek. Daarnaast probeer ik tot een breder beeld en enkele verklarende analyses te komen door gebruik te maken van vragenlijstonderzoek en statistische analyses. Zoals in hoofdstuk 8 beschreven wordt heb ik onder andere door de triangulatie van methoden, *audit trail* en *thick description* gestreefd naar zowel een statistisch betrouwbare en valide weergave van de beleefde werkelijkheid als interne en externe betrouwbaarheid, geloofwaardigheid en (context-specifieke) generaliseerbaarheid en bruikbaarheid.

In de volgende hoofdstukken worden de bevindingen van het onderzoek gepresenteerd. Deze worden voorafgegaan door een leeswijzer bij deze resultatensectie.

Leeswijzer bij de resultaten: hoofdstukken 3 tot en met 7

Na de inleiding (hoofdstuk 1) en de toelichting op en verantwoording van de gehanteerde onderzoeksmethode (hoofdstuk 2) volgen nu vijf hoofdstukken met de bevindingen van het onderzoek. In deze hoofdstukken komen de respondenten aan het woord en staan de resultaten van onderliggend onderzoek centraal. In hoofdstuk 8 worden deze resultaten vervolgens weer in gesprek gebracht met het conceptueel kader en worden op deelonderwerpen gedachten en (onderzoeks)literatuur ingebracht. Hiermee wordt nadere duiding gegeven aan de gevonden resultaten. Ook wordt ingegaan op de betekenis van de uitkomsten en op aandachtspunten voor de scholen.

Karakter en opbouw van de resultatenhoofdstukken

Hoofdstuk 3 tot en met 6 hebben steeds een vergelijkbare opbouw. Achtereenvolgens wordt voor de relatie met God, met zichzelf, met anderen en met de wereld steeds eerst aandacht besteed aan de ervaringen die respondenten op school hebben opgedaan ten aanzien van deze vormingsrelatie. Dit wordt telkens uitgesplitst naar de *aandacht* die er op school was voor aspecten van deze relatie en *schoolkenmerken* die hierin een bevorderende rol kunnen spelen. Vervolgens komt in elk hoofdstuk aan bod welke *bijdrage* van school de respondenten ten aanzien van hun vorming van deze relatie hebben *ervaren*. Per hoofdstuk staat een deelvraag centraal en zo worden deelvragen 1 tot en met 4 beantwoord.

Hoofdstuk 7 heeft een ander, een meer relatieoverstijgend en overkoepelend, karakter. Zo komt in dit hoofdstuk deelvraag 5 aan bod, waarin de onderlinge *verhouding tussen de vier relaties* centraal staat. In hoofdstukken 3 tot en met 6 zijn deze apart van elkaar beschreven. Welke verschillen zijn waarneembaar in de meningen over de hoeveelheid aandacht voor de vier relaties, de beleving van de schoolkenmerken die daarin van betekenis zijn en de ervaren bijdrage van de school aan de vorming van deze vier relaties? Ook wordt in dit hoofdstuk de *rol van achtergrondvariabelen* en daarmee deelvraag 6 geanalyseerd. Eveneens meer overkoepelend wordt in dit hoofdstuk gerapporteerd welke waarde respondenten toekennen aan *andere vormende invloeden* dan de school (deelvraag 7). En twee thema's komen aan de orde die vooraf niet in het conceptueel kader waren opgenomen en die tevens niet specifiek betrekking hebben op een van de vier relaties, maar meer relatieoverstijgend zijn: *homogeniteit* en *corona*. Deze thema's kwamen terug bij de bespreking van meer dan een vormingsrelatie en hebben in de beleving van de respondenten impact op de vorming van meer dan een van de vier relaties. Zij passen daarom niet in een van de hoofdstukken 3 tot en met 6, maar zijn zodanig van belang dat zij in dit laatste meer relatieoverstijgende hoofdstuk 7 een plek krijgen.

Elk resultatenhoofdstuk wordt afgesloten met een tussenbalans, waarin de bevindingen worden samengevat en waarin eerste conclusies worden geformuleerd.

Weergave van kwantitatieve data

In de hoofdstukken 3 tot en met 6 worden itemscores getoond en toegelicht. In hoofdstuk 7 worden op basis van schaalscores de vier relaties onderling met elkaar vergeleken (ter beantwoording van deelvraag 5). Ook worden de uitkomsten van de analyses naar de samenhang van de schalen met (achtergrond)variabelen gepresenteerd (deelvraag 6). Omwille van de leesbaarheid worden toetsuitkomsten in noten weergegeven. Voor de beantwoording van deelvraag 7 worden in dit hoofdstuk eveneens de scores op de vragen over andere vormende invloeden gepresenteerd.

Weergave van kwalitatieve data

De opbrengsten afkomstig uit de interviews met oud-leerlingen, groepsinterviews met leerlingen en reflectieopdrachten van leerlingen, worden geïntegreerd gepresenteerd. Deze worden geordend naar de variabelen/thema's vanuit het conceptueel model – dit betreft een meer deductieve benadering – en naar thema's en subthema's die via inductieve analyses naar voren kwamen.

Ter verantwoording zijn verwijzingen naar fragmenten uit de data in ATLAS.ti opgenomen. Zo'n verwijzing bestaat uit twee getallen. Bij wijze van voorbeeld: 9:2. Deze aanduiding betekent fragment 2 uit document 9. Elk eerste getal staat voor een respondent of een groep respondenten, in het geval van een groepsinterview of een gezamenlijk gemaakte reflectieopdracht; het getal na de dubbele punt verwijst naar het fragment uit dat document. Er is gestreefd naar goede dekking vanuit de kwalitatieve data.

Namen van scholen worden dikwijls vermeld om herkomst van citaten en parafraseringen weer te geven. Het is voor de deelnemende scholen van belang om te weten welke ervaringen over de eigen school zijn gedeeld door respondenten. Soms worden resultaten geordend naar of besproken per school. Daarbij komen accentverschillen tussen scholen af en toe al even in beeld. Dit dient tevens ter ondersteuning van de uitspraken die in hoofdstuk 7 worden gedaan over waargenomen (accent)verschillen tussen scholen.

Citaten van respondenten worden, volgens de APA-richtlijnen, tussen dubbele aanhaalingstekens in de lopende tekst weergegeven of, in het geval van citaten langer dan 40 woorden, als blok citaat op een nieuwe regel. Vaak zijn de citaten illustratief bedoeld en geven ze meer kleur aan de analyses en zorgen ze voor verlevendiging van de tekst. Ook dienen ze als ondersteuning voor gedane uitspraken (Baarda et al., 2013). De lezer kan door middel van citaten kennis maken met het basismateriaal dat ten grondslag ligt aan de analyses (Mortelmans, 2013). Ze maken de relatie zichtbaar tussen de ruwe data en de interpretatie. Dikwijls hebben citaten voldoende zeggingskracht om als onderdeel van de argumentatie te worden opgenomen.

Met het oog op de leesbaarheid zijn eventuele taalfouten in zinnen afkomstig uit de reflectieopdrachten of spreekfouten tijdens de interviews overgenomen zonder toevoeging van [sic]. Zo'n toevoeging achter elke taalfout zou het accent ook te veel op de fouten leggen.



Hoofdstuk 3

Resultaten vormende ervaringen relatie met God

De eerste relatie die wordt uitgewerkt is de relatie met God. Dit betreft de levensbeschouwelijke, religieuze geloofsontwikkeling, waar christelijke scholen nadrukkelijk ook aan bij willen dragen. Zij hopen een ruimte te bieden waar jongeren op dit gebied ontdekkingen kunnen doen, op onderzoek kunnen uitgaan, eigen vragen kunnen stellen, voeding ontvangen en misschien antwoorden vinden of groei ervaren.

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe de onderzochte leerlingen en oud-leerlingen hun middelbare school op dit punt hebben ervaren. En welke rol de school naar hun idee heeft gespeeld in hun eigen religieuze identiteitsontwikkeling. Daarmee behandelt dit hoofdstuk deelvraag 1: *Welke vormende ervaringen hebben zij opgedaan ten aanzien van hun relatie met God?*

3.1 Ervaringen op school

Welke aandacht hebben leerlingen en oud-leerlingen op school ervaren voor aspecten die betrekking hebben op de vorming van een relatie met God? Het antwoord op deze vraag wordt beschreven in paragraaf 3.1.1. En hoe hebben zij schoolkenmerken, die hier in voorwaardelijke zin een rol in kunnen spelen, beleefd (paragraaf 3.1.2)?

3.1.1 Aandacht voor de relatie met God

In hoofdstuk 1 is betoogd dat het christelijk onderwijs idealiter evenwichtig aandacht geeft aan alle aspecten van het multifocale narratief van het christelijk geloof. Dit narratief bevat vijf geloofskernen, die kunnen worden samengevat als 'samen leven in Gods koninkrijk' (Huttinga, 2017): God zelf, de wereld als schepping, een gebroken wereld, Jezus Christus en de heilige Geest. In de vragenlijst zijn de respondenten bevraagd op de ervaren aandacht voor elk van deze geloofskernen. De uitkomsten daarvan worden in paragraaf 3.1.1.1 beschreven. Vervolgens wordt in paragraaf 3.1.1.2 gerapporteerd wat de respondenten in het kwalitatieve onderzoek vertelden over de aandacht die er op school was voor deze relatie: waaraan werd aandacht besteed en op welke manier? En hoe werd deze aandacht gewaardeerd?

3.1.1.1 Kwantitatieve resultaten hoeveelheid aandacht voor relatie met God

Tabel 3.1 geeft de gemiddelde scores en standaarddeviaties van de items met betrekking tot de 'mening over hoeveelheid aandacht voor de relatie met God - elementen uit multifocaal verhaal' (1 *te weinig*, 2 *goed*, 3 *te veel*). Deze beschrijvende gegevens maken de verdeling van scores over de diverse facetten van het multifocaal verhaal met de verschillende geloofskernen zichtbaar.

Friedman- en Wilcoxon-toetsen¹⁰¹ maken duidelijk dat de gemiddelde respondent zegt dat er een goede hoeveelheid aandacht is (gemiddelden rond 1.90) voor drie aspecten van de relatie met God: voor wie God is (80%), de wereld als schepping van God (79%) en gewezen worden op Jezus (74%). Tussen haakjes staat het percentage respondenten die de aandacht hiervoor 'goed' vonden. Op de aspecten aandacht voor gebed om de heilige Geest (53%) en jouw bijdrage in de komst van Gods koninkrijk (60%) wordt gemiddeld lager gescoord (rond 1.70) en vinden in verhouding meer respondenten dat hier te weinig aandacht voor was. Volgens de respondenten was er in verhouding het minste aandacht voor open en eerlijk spreken over zonde ($M = 1.54$, 48% vond de aandacht hiervoor goed, 49% te weinig, de overige 3% te veel).

101 Uitkomst Friedmantoeft: $\chi^2(5) = 467.240$, $p < .001$. Paarsgewijze vergelijkingen via Wilcoxon-toetsen leiden tot de conclusie dat er in de beleving van de aandacht voor aspecten van de relatie met God sprake is van een rangorde in drie 'groepen': 1. wie God is, de wereld als schepping van God, gewezen worden op Jezus 2. gebed om de heilige Geest, jouw bijdrage aan Gods koninkrijk 3. open en eerlijk spreken over zonde. Binnen deze 'groepen' wijken de *mean ranks* niet significant van elkaar af, tussen de 'groepen' wel ($p < .001$).

Tabel 3.1*Mening respondenten over aandacht school voor 'relatie met God'*

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
Wat vind/vond jij van de hoeveelheid aandacht die er op school is en wordt/werd besteed aan...			
...wie God is?	777	1.91	0.44
...de wereld als schepping van God?	778	1.92	0.45
...open en eerlijk spreken over zonde?	777	1.54	0.56
...gewezen worden op Jezus?	773	1.91	0.50
....gebed om de heilige Geest?	776	1.70	0.62
...jouw bijdrage in de komst van Gods koninkrijk?	770	1.69	0.55

3.1.1.2 Kwalitatieve resultaten aandacht voor relatie met God

Hoewel in de kwalitatieve data de ervaringen en meningen wat uiteen lopen over de hoeveelheid aandacht die er op school was voor (elementen van) de relatie met God, wordt vanuit deze data duidelijk dat dit gestaag gebeurde. Zoals een leerling het in een podcast verwoordt: "Op een christelijke school word je wel iedere dag geconfronteerd met het geloof, dat is wel iets goeds" (173:5). Een oud-leerling (23:31) kiest als typerend kaartje aan het eind van het interview biddende handen: "Ja, die heb ik ook wel ervaren, gewoon het geloof, dat was ook wel, dat stond heel centraal op mijn middelbare school". Soms vinden respondenten de aandacht beperkt, hoewel deze respondenten dat niet altijd als problematisch ervaren (30:34).

Naast de aandacht die bewust vanuit school aan het geloof werd besteed, leidde volgens respondenten de ontmoeting en vriendschap met anderen tot gesprekken. "Ook met vrienden hebben we het over het geloof gehad. Hoe we over dingen dachten. Zo vond ik het bijvoorbeeld heel mooi toen een vriendin van mij Belijdenis heeft gedaan" (65:1).

Bij het coderen van de uitspraken die betrekking hadden op de aandacht voor de relatie met God ontstonden gaandeweg diverse categorieën. De aandacht voor de relatie met God komt volgens respondenten vooral tot uiting in het godsdienstonderwijs, tijdens lessen van andere vakken dan godsdienst, in dagopeningen en vieringen of in extracurriculaire activiteiten. Ook zijn uitspraken gedaan over enkele specifieke thema's en de aandacht die daar al dan niet naar uitging. Over deze aspecten volgt nu meer toelichting.¹⁰²

102 Sommige elementen die in verband werden gebracht met de aandacht voor de relatie met God hebben betrekking op de ruimte en uitdaging die er was om andere opvattingen te verkennen of aan te hangen of om het geloof meer persoonlijk toe te eigenen. Deze elementen zijn verwerkt in paragraaf 3.1.2.3, waarin schoolkenmerken op het gebied van exploratie en commitment centraal staan.

Godsdienst

Afgaande op de respons van leerlingen, beleven zij het curriculum en de invulling van het vak godsdienst (of levensbeschouwing) hoofdzakelijk als kennisgericht. Op een enkele school worden ervaringen met (creatieve) opdrachten gedeeld. De rol van de godsdienstdocent doet ertoe, zo blijkt uit de ervaringen van respondenten. Deze drie aspecten (kennis, opdrachten, rol van de docent) worden nader toegelicht.

Accent op kennis

Leerlingen van het Händel Lyceum vertellen dat er ruimte was voor geloofsvragen en voor pittige, maar relevante thema's, zoals het leven na de dood (11:35). Er was in elk geval ruimte voor discussie (11:37).¹⁰³ Een oud-leerling van deze school vond het godsdienstonderwijs in de bovenbouw (te) beperkt gericht op kerkgeschiedenis (20:26). Hijzelf vond dat best interessant. Maar er had naar zijn idee meer uit de godsdienstlessen kunnen worden gehaald, vooral voor leerlingen die niet zoveel met het geloof doen. "Dan denk ik: ja, dat is juist de periode dat je een beetje die keuze gaat maken natuurlijk . . . En dan laat je het een beetje liggen" (20:27). Deze respondent vindt het belangrijker dat de liefde van Jezus centraal staat (20:28).

Op de Felix Mendelssohnschool richtte het godsdienstonderwijs zich, althans in de beleving van een van de geïnterviewde oud-leerlingen (18:20), voornamelijk op kennis. Ze vertelt dat zeker in de eerste twee jaren veel nadruk op kennis lag. De zendingsreizen van Paulus werden bijvoorbeeld allemaal behandeld en de leerlingen moesten de plaatsnamen van die reizen uit hun hoofd leren. De docente kon hier mooi over vertellen en deed een soort Bijbelstudie met de leerlingen. Soms werd de stof dichterbij gebracht, doordat de docente liet merken hoe bijzonder ze het vond wat ze samen lazen en het in verband bracht met haar eigen leven: "Dus dan kwam ze met een verhaaltje wat ze had meegeemaakt 'en toen zag ik een regenboog', dat soort dingen" (18:20). Dit vond de respondent inspirerend. Zij had het echter fijn gevonden als er meer aangesloten zou worden bij de voorkennis die een leerling al heeft (18:22); in haar beleving liep deze nogal uiteen: "de één kende zeg maar nog net dat er een Oud en Nieuw Testament was en de ander die kon alle Bijbelboeken opzeggen, zeg maar" (18:19). Een andere oud-leerling van deze school herinnert zich dat in de godsdienstlessen dikwijls geloofskwesties omtrent schepping en evolutie, kinder- of volwassendoop of belijdenis doen aan de orde kwamen en bediscussieerd werden (16:25).

Ook de geïnterviewde leerlingen van het J.S. Bach College vonden hun godsdienstlessen vaak vooral theoretisch, met aandacht voor gebeurtenissen in de kerkgeschiedenis (inclusief jaartallen), kennis over Bijbelboeken en dergelijke. In de latere jaren ontstond er volgens hen af en toe wel meer onderling gesprek, maar in beperkte mate en klas- en

103 Meer hierover in paragraaf 3.1.2.3.

docentafhankelijk. Een van deze leerlingen had graag meer verdieping gewild (29:11). Bijvoorbeeld rondom het ontstaan van de Bijbel: waarop baseren we onze uitspraken daarover en hoe betrouwbaar is dat?

Opdrachten

Een leerling van de Felix Mendelssohnschool beschrijft de verschillende opdrachten en thema's binnen het godsdienstonderwijs in een opstel (63:1):

In de eerste en tweede klas werden voor creatieve opdrachten voor godsdienst opgegeven. Deze opdrachten waren leuk en vormde een band tussen alle leerlingen, want de opdrachten moesten in groepjes. In de derde klas moesten we een keer zelf lesgeven. Dit verbetert je presenteren en je kennis over het onderwerp dat je moest presenteren. In de derde klas waren ook veel praktische opdrachten, maar dit veranderde toen ik naar de bovenbouw ging. Vanaf de vierde klas kregen we elke periode een nieuw katern. De katernen verschilden van elkaar, zodat de leerlingen van alles wat meekrijgen. Voorbeelden zijn de Bergrede, evangelische kerken, het Hindoeïsme, het Boeddhisme, de Islam,¹⁰⁴ de bijbel en seksualiteit en verschillende theologen.

Een andere leerling van deze school memoreert in een opstel de creatieve opdrachten die in de onderbouw gegeven werden, bijvoorbeeld de opdracht om een Instagramaccount voor koning David te maken. In de Tweede Fase waren er volgens deze leerling meer gesprekken over het geloof, over ethische kwesties, andere geloven en stromingen binnen het geloof (65:1).

De godsdienstdocent als voorbeeld

In de verhalen over de godsdienstlessen wordt dikwijls gewezen op de rol van de godsdienstdocenten. In lessen godsdienst lijken docenten, nog iets sneller of vaker dan bij andere lessen, persoonlijke verhalen te delen of op andere wijze hun geloof te uiten (11:33, 18:19, 24:18, 162:2). Sommige respondenten hebben hun godsdienstdocent dan ook als voorbeeldfiguur of inspirerend ervaren.

104 Over de aandacht voor andere religies en levensbeschouwingen, in het godsdienstonderwijs en daarbuiten, wordt verder gerapporteerd in hoofdstuk 6: Resultaten vormende ervaringen relatie met de wereld.

Tot slot, ter illustratie bij het godsdienstonderwijs, een gedicht dat een leerling van de Felix Mendelssohnschool (86:1) maakte bij wijze van reflectieopdracht:

so, about religion at school, that class i had for years.
 well, yes it's has often brought me to tears.
 it was and is important, just a bit boring.
 especially when it was early in the morning.
 every day we started with God's word,
 so that what He said will not be unheard.
 the assignments often had an underlying tone,
 what we had to do was not often known.
 it was nice learning about the bible and God,
 but the lessons about Hinduism and Islam were a bit odd.
 and the teacher taught with much energy and vigour.
 walking and sliding from the desk to the door.
 sometimes the classes were nice and sometimes they were not.
 but now a lot of knowledge is what i got.
 the time of religion at school is over now.
 i must survive without it... but how??

Aandacht in andere lessen

Ook in andere lessen dan godsdienst kwamen elementen uit het christelijk geloof aan bod. Dit gebeurde in lesinhouden of in contact met docenten.

Curriculum

Soms werden aspecten van het christelijk geloof betrokken bij lessen in diverse leer- en vakgebieden buiten het godsdienstonderwijs om, zo vertellen respondenten. Relatief vaak noemen zij hierbij de aandacht voor vraagstukken rond schepping en evolutie. Deze onderwerpen kwamen bijvoorbeeld in aardrijkskundelessen aan bod (134:6). Op het Vivaldi College werd aan vwo-leerlingen het vak Wetenschap en Levensbeschouwing (W&L) aangeboden in het examenjaar. Daarin werd nagedacht over vragen als 'Wat is zekere kennis?' en over de verhouding tussen geloof en wetenschap (12:7). Sommige leerlingen zouden hier graag meer aandacht voor hebben gehad. Een leerling van het Händel Lyceum zegt in het groepsinterview (11:61): "Dat kan ook nog wel beter. Ik denk dat je bij een vak als natuurkunde ook even wat tijd kan besteden aan de 'fine-tuning-theorie'. Ik heb het wel gehad bij Klassieke Vorming bijvoorbeeld, maar ja, leerlingen die dat vak niet hebben..."

Ook in lessen economie werd verbinding gelegd met het geloof. Bijvoorbeeld hoe je vanuit Bijbels perspectief naar rente kan kijken (10:54) of op basis van welke waarden je voor producten kan kiezen. "Kies je voor die Tony Chocolonely of kies je voor iets

anders?" (26:32) Een oud-leerling van het Vivaldi College noemt de lessen muziek, waar aandacht was voor christelijke muziek en aanbidding (25:20). Bij maatschappijleer werd het christelijk perspectief betrokken in het gesprek over maatschappelijke vraagstukken, zo vertellen leerlingen van de Felix Mendelssohnschool (32:29). Een van deze leerlingen noemt het vak 'businessclass'. Dit (extra) vak ging over maatschappelijk verantwoord ondernemen; daarin kwam ook christelijk verantwoord ondernemen aan bod. Een docent Engels las bij maandopeningen altijd voor uit een Engelse Bijbel (17:28). Een leerling van het Mozart College schrijft in de brief aan haar jongere zelf dat het leuk was dat ze bij tekenen en handvaardigheid weleens schilderijen moest maken met het thema God of Jezus (114:3).

Sommige respondenten ervaren weinig verbinding tussen het geloof en het curriculum (20:40, 31:38). Respondenten wijzen erop dat dit bij het ene vak makkelijker kan dan bij het andere en ze vinden dat ook goed: "Je bent ook wiskundedocent of godsdienstdocent, denk ik dan ook" (31:38). Anderen vinden de mate waarin dit nu gebeurt voldoende.

Ik vind dat dat nu eigenlijk al goed gaat. Het wordt af en toe genoemd, als het te veel gebeurt wordt het wel een soort irritant. Of dan wordt het 'ja, oké, chill' [steekt duim op, rest lacht]. Dan is het te veel, maar hoe het nu gebeurt, vind ik het prima. (leerling Felix Mendelssohnschool, 32:3)

Een oud-leerling van het Vivaldi College vond tijdens haar schoolperiode de aandacht hiervoor weleens wat te veel van het goede; achteraf is ze echter vooral positief hierover (10:54 en 10:57).

Het lijkt ook docentafhankelijk; de ene docent is meer geneigd God en geloof bij de lessen te betrekken dan de ander, aldus diverse respondenten. Een leerling van het Mozart College vertelt in zijn opstel over een docent die dit veel deed: "Wat ik ook mooi vind aan hem is dat hij God op een bijzondere manier bij zijn lessen betreft en dat zette mij wel vaak aan het denken" (148:1).

Contact met docenten

Naast specifieke inhouden spelen de christelijke waarden soms ook een rol in het contact tussen leerlingen en docenten. Een leerling van de Felix Mendelssohnschool vertelt bijvoorbeeld dat hij onlangs zijn belofte om een scheikundeopdracht te maken niet nakwam. Zijn docent sprak hem daarop aan met de opmerking dat dat niet past bij christelijke waarden. "Eigenlijk vind ik dat meer toevoegen aan mijn geloof dan zo'n dagopening", aldus deze leerling (32:26). Een oud-leerling van het Vivaldi College vertelt over het belang dat docenten hechten aan (vragen over) God en zingeving (25:33):

Er zijn momenten dat je bij docenten merkt, dat zij goed weten dat hun vak, en wat ze lesgeven en onderwijs, dat dat secundair is, dus dat dat ondergeschikt is aan God, aan wat God belangrijk vindt, dat ze dat van zichzelf weten. Dus

dat gewoon een strenge Engels docent een discussie opvangt in de klas over de eindtijd en komt Jezus terug één van de komende jaren, en dat ze zegt: 'hé, die vraag die jullie hebben is belangrijker dan Engels. . . . Maar we hebben nu Engels les, dus we gaan nu met Engels bezig'. Maar dat is zo'n voorbeeld van dat we wel allemaal weten: ons vak is minder belangrijk, onderwijs is minder belangrijk dan de ultieme vragen over God, ons ontstaan en de bedoeling en onze bestemming.

Dagopeningen

Op alle deelnemende scholen lijken dagopeningen plaats te hebben gevonden.¹⁰⁵ Afgaande op de respondenten gebeurde dit met wisselende aandacht, intensiteit en regelmaat. "Soms zijn ze er wel, soms zijn ze er niet", aldus een leerling van het Händel Lyceum (11:34). "De helft van de docenten die bidden niet aan het begin van de dag of die doen geen lezing of die doen geen godsdienstmomentje", volgens een oud-leerling van de Felix Mendelssohnschool (9:15). Op het Vivaldi College lijken de dagopeningen frequenter te zijn gedaan. "Mentorkwartier had je elke dag . . . voor de kleine pauze dan. . . . Van tien uur tot kwart over tien" (10:41, oud-leerling). Meestal bestond een dagopening volgens de respondenten uit een stukje Bijbelles, gebed, en soms uit een video, een lied of gesprek. Respondenten doen uitspraken over hoe docenten hierin onderling verschillen en over hun waardering van de dagopeningen.

Verschillen tussen docenten

Ten aanzien van de dagopeningen ervaren de leerlingen verschillen in hoe docenten hiermee omgingen en hoe authentiek zij hierin waren. Sommige docenten namen er de tijd voor en straalden uit, zo hebben de respondenten ervaren, dat ze het belangrijk vonden. Anderen daarentegen rondde de dagopening 't liefst zo snel mogelijk af en gingen dan weer door met hun eigen les, waardoor ze vanuit het perspectief van de respondenten de boodschap afgaven de les toch het meest belangrijk te vinden (11:60, 16:24, 27:11, 28:4, 29:11, 30:26). Op het W.F. Bach College vonden de dagopeningen op een vast moment plaats: elke dag in het tweede uur. Volgens een van de leerlingen van het W.F. Bach College (30:26) was dit één keer in de week bij één docent:

de enigste tijd dat er echt tijd en ruimte voor wordt gemaakt wat jij vindt. Dat is een keer per week bij ons, op een maandagochtend bij [naam docent] in de les.

Dat is de enigste keer dat ik mijn mond opentrek.

Andere docenten lieten alleen het voorgeschreven lied horen en gingen daarna weer aan de slag. "Logisch, je hebt weinig tijd, maar ik vind het fijn om als je drie uur les hebt bijvoorbeeld in de ochtend, dan kun je best iets langer pakken dan 5 of 10 minuten" (30:26).

¹⁰⁵ Op sommige scholen 'dagstart' of 'mentorkwartier' genoemd.



Ook bij het bidden ervaren leerlingen verschillen. Een leerling van het Händel Lyceum vertelt in het groepsinterview hoe dit voor hem alles te maken heeft met christen-zijn (11:60):

Door hoe ze bidden. Dat klinkt raar, maar onze wiskundedocent, ik merk gewoon aan hem dat hij christelijk is. . . . Maar ik had vorig jaar een mentor en ik weet nog steeds niet of hij nog echt een christen is. Gewoon door hoe hij bidt. Want iedere keer doet hij een klein minigebedje en dan is het weer klaar omdat hij zo snel mogelijk door wil met zijn les. Hij laat meer initiatief zien voor zijn werk dan voor zijn geloof eigenlijk en daardoor wist ik nooit of hij echt een christen was.

Een oud-leerling van dezelfde school is in haar beleving gevormd door de manier waarop docenten baden (21:21). De invulling van dagopeningen en de meningen die docenten daarin uitten (134:5) konden volgens de respondenten uiteenlopen. Sommige docenten en mentoren kozen voor een meer op kennis gerichte invulling, terwijl andere het persoonlijker maakten (12:9, 20:39, 22:34; 27:13). Dit verschil wordt overigens niet altijd als problematisch ervaren: "Ik denk dat het belangrijk is als docenten in dezen grotendeels ook wel dichtbij hunzelf blijven wat dat betreft" (16:42). Maar de docent doet er zeker toe volgens de respondenten, dat blijkt hier weer evenals bij de godsdienstlessen. Als docenten persoonlijke verhalen delen tijdens dagopeningen (en daarmee soms afwijken van de 'standaard dagopening', 23:28), wordt dat over het algemeen gewaardeerd en zien respondenten dat als een uiting van hun christen-zijn (17:27, 28:33). Zo schrijft een leerling in een brief aan zichzelf in groep 8: "De boodschap van de dagopening ben je misschien na een minuut alweer vergeten, maar er zijn momenten waarop leraren over hun persoonlijk geloof vertelden die ik me nog steeds kan herinneren" (96:3).

Waardering van de dagopeningen

Hoewel diverse respondenten vertellen zelf niet altijd 'zin' te hebben gehad in de dagopening en bijvoorbeeld liever pauze gingen vieren, stelden ze het over het algemeen niettemin op prijs en vonden ze het fijn als er ruimte was om erover door te praten. Zo vertellen de leerlingen van het J.C.F. Bach College dat ze het stimulerend vonden om in de dagopeningen over God te praten en daar vragen te kunnen stellen (28:20). Tegelijk merkt een leerling van deze school op dat de vorming verder gestimuleerd zou kunnen worden door tijdens dagopeningen wat verder door te spreken over bepaalde onderwerpen (28:1).

Voor diverse leerlingen is de dagopening een van de kenmerken waarin een christelijke school zich onderscheidt van een niet (of "vrijere", 24:4) christelijke school (bijv. 147:3). Hoewel daar ook anders over wordt gedacht: "De christelijke identiteit van jouw school zit hem niet in zozeer in het bijbellezen en het bidden op school, maar vooral in de sfeer

en de normen en waarden" (96:3, brief aan jongere zelf leerling Felix Mendelssohnschool; vgl. 171:1).

Een oud-leerling van de Felix Mendelssohnschool vond de dagopeningen "altijd een beetje standaard" (17:18). Zij miste op deze momenten de stimulans om in gesprek te gaan over de invulling van je persoonlijk geloof (idem). Leerlingen van het Vivaldi College delen hun minder goede ervaringen tijdens het groepsinterview (33:25):

A1: Het was een kwartier dat je ook als pauze zou kunnen besteden. Dus het was meer een minipreekje van iemand die niet een eh pastor is of zoiets, die mij eigenlijk niet heel veel meer kon vertellen dan dat ik eigenlijk zelf weet. En dat was vrij onnuttig. A4: Ja je kon niet echt de diepgang in, in een kwartier. Iedereen zat af te tellen tot de pauze begon. . . . Ik denk dat het met sing-in en mentorkwartier te veel is dat iemand voor de klas staat die een beetje dingen zegt dan dat er daadwerkelijk over gepraat werd. Want ik merkte dat als er daadwerkelijk over gepraat werd, dat het wel kan helpen. Dat als iemand voor de klas staat en uitlegt waarom 'ie aan het vasten is, dat het mij niet echt interesseert.

Vieringen

Naast de dagopeningen kenden de scholen vieringen, waarin aandacht werd besteed aan het christelijk geloof. Zo was er op het Vivaldi College elke twee weken een sing-in op maandagochtend. De meningen hierover zijn verdeeld. Sommige respondenten hebben dit gewaardeerd en waren blij met deze regelmatige aandacht voor het geloof (24:29), andere zagen het meer als een verplichting, als te vaak dezelfde boodschap (10:58), werden er niet door geraakt (24:18) en/of ervoeren druk om zich op een bepaalde manier te gedragen tijdens deze sing-ins (33:24 en 33:26). Een aantal uitspraken hierover tijdens het groepsinterview (33:24):

A1: Ik vond sing-in meer een taak waar je naartoe moest. Je moest daar dan staan. A4: Er was best wel veel verplicht bij de sing-in. A5: Je moest er echt zijn, want anders werd de mentor echt boos. A4: Er werden liedjes gezongen en je werd verplicht om te staan. En er werd ook een korte preek gegeven. Maar ik merkte ook dat dat mij niet echt interesseerde. Het was inderdaad het eerste uur op maandag. Waar iedereen altijd tegenop zag. Dat had van mij niet gehoeven. A1: Ja, wel jammer eigenlijk.

Een andere leerling schrijft in de brief aan zichzelf als groep 8-leerling overigens juist: De singin van het Vivaldi College is best wel wat anders dan de singin op de basisschool. Maar maak je geen zorgen. Je mag doen waar je je zelf prettig bij voelt en je hoeft je echt niet als een heilig zweverig persoon te gaan gedragen. (130:1).

Diverse andere scholen kenden paas- of kerstvieringen. Deze werden minder vaak genoemd door respondenten dan de dagopeningen. Een respondent van het Mozart College herinnert zich dat zij en haar klasgenoten liever niet naar deze vieringen gingen, zij vond deze “verschrikkelijk” (22:36). Het waren in haar beleving een soort mini-kerkdienstjes en daar had ze geen behoefte aan. Leerlingen van het J.S. Bach College hebben zelf een maandelijks ‘Praise and Chill’-viering opgezet (29:3).

Extracurriculaire activiteiten

Diverse leerlingen brengen buitenschoolse of meer projectmatige activiteiten naar voren in het gesprek over of reflectie op de aandacht die school besteedde aan de relatie met God. Zo werd op het Händel Lyceum tot enkele jaren geleden ‘Sport Spirit’ aangeboden. In een aantal avonden op school en in een weekend bij een boer werden “kringachtige dingen” (20:8) gedaan zoals een praatje, zingen, met elkaar doorpraten en er werd veel gesport.

Leerlingen van het Vivaldi College vertellen over de Roemeniëreis die ze in havo 3 maakten:

Je begon elke ochtend met Bijbellezende en je praatte met elkaar over hoe je het vond en hoe God je op de vorige dag heeft geholpen, en door de dag heen. . . .
We hadden toen een kerkdienst georganiseerd voor de mensen daar. (leerling Vivaldi College, 33:23)

In een opstel blikt een leerling van deze school positief terug op de zogenaamde Pip, het ‘Paas Integratie Project’, waarin leerlingen samen toewerkten naar een voorstelling rondom Pasen (169:3). Ook organiseerde deze school buiten het lesprogramma om, maar wel vanuit school, een Alpha-cursus (33:26).

Thema's

Naast uitspraken over de aandacht voor aspecten van de relatie met God in godsdienstonderwijs, andere lessen, dagopeningen, vieringen en extracurriculaire activiteiten zijn enkele uitspraken gedaan die niet in een van deze categorieën vielen in te delen. Deze hebben meer betrekking op bepaalde thema's binnen het geloof en de al dan niet eenzijdige aandacht die hier voor was of de aandacht die hier juist voor werd gemist. Dit betreft de thema's zonde en homoseksualiteit. Voor het eerste thema wordt eveneens terugverwezen naar de kwantitatieve data. Daaruit bleek immers dat respondenten relatief minder aandacht hebben ervaren voor zonde.

Zonde

Op het J.S. Bach College vond ruim de helft van de leerlingen die de vragenlijst had ingevuld dat er te weinig eerlijk gesproken werd over zonde. Tijdens het groepsgesprek is over dit thema doorgesproken. De geïnterviewde leerlingen herkenden dit beeld. Dat er

snel overheen werd gepraat van ‘ja, je doet zonde, maar het komt allemaal weer goed’. Of dat er een les was over zonde en dat dat helemaal werd ingevuld als ‘zonde is je doel missen’. Terwijl: je weet nog helemaal niet wat je doel is. En soms is het echt wel wat gecompliceerder dan dat. Zoals een leerling van het J.S. Bach College het verwoordt (29:14):

Je leert vergeving ook pas beter begrijpen en ervaren als je de diepte van zonde kunt peilen. En bijvoorbeeld als je zelf steeds weer bepaalde dingen doet waarvan je weet dat ze niet goed zijn, hoe leer je dan hoe je daar mee kunt stoppen, hoe je daar van bevrijd kunt worden, als ze nooit concreet worden gemaakt?

Homoseksualiteit en geloof

Een oud-leerling van het Händel Lyceum miste de aandacht voor homoseksualiteit in relatie tot geloof (19:14).¹⁰⁶ Toen hijzelf uit de kast kwam, werd het steeds meer een gespreksonderwerp en hij verwacht dat het inmiddels een thema is dat openlijk en respectvol wordt besproken. Maar in zijn tijd op de middelbare school moest de weg daarvoor nog worden gebaand. Een oud-leerling van het Vivaldi College spreekt juist positief over de “eerlijke” (25:26) aandacht die hier op school aan gegeven werd. Bijvoorbeeld door een documentaire van de EO te laten zien met drie christelijke homo’s die er elk op een andere manier mee omgaan.

3.1.2 Schoolkenmerken

Naast de aandacht voor de relatie met God kunnen ook bepaalde schoolkenmerken een belangrijke rol spelen in het stimuleren van de vorming van deze relatie met God. Met het oog op religieuze identiteitsontwikkeling wordt daarbij vooral gelet op de ruimte en uitdaging die er is op het gebied van exploratie (in de breedte, in de diepte en reflectief) en op de stimulans die van school uitgaat om tot commitment te komen. Eerst worden de kwantitatieve uitkomsten van items die betrekking hebben op respectievelijk uitdaging tot exploratie en ruimte voor twijfel en exploratie uitgewerkt. Daarna volgt een beschrijving van de kwalitatieve uitkomsten over de door de respondenten ervaren context voor exploratie en commitment op school.

3.1.2.1 Kwantitatieve resultaten uitdaging tot exploratie

De eerste serie items (zie tabel 3.2) behoren bij een schaal die betrekking heeft op de mate waarin leerlingen en oud-leerlingen hebben ervaren dat zij op school werden uitgedaagd om te exploreren op het gebied van geloof en religie. Daarmee wordt bedoeld dat zij werden uitgenodigd of gestimuleerd om te reflecteren op het eigen geloof en om verschillende alternatieven rondom geloven te verkennen. Met antwoordcategorieën 1

¹⁰⁶ Het thema seksuele diversiteit komt nadrukkelijker aan bod in hoofdstuk 5. Vanwege de expliciete verbinding die deze respondent maakt tussen de aandacht voor dit thema en het christelijk geloof, wordt het ook hier genoemd.

(*helemaal mee oneens*) tot 4 (*helemaal mee eens*) scoren de deelnemende respondenten gemiddeld tussen de 2.49 en 2.74 op deze items. Dat is gemiddeld tussen oneens en eens in.

De respondenten scoren significant het hoogst op de ervaren uitdaging om na te denken of ze in God geloven, gevolgd door de uitdaging bezig te zijn met hun rol in Gods verhaal met deze wereld en met het onderzoeken van verschillende alternatieven. Ze voelen zich het minst uitgedaagd om te schrijven, te praten of na te denken over hun eigen gedachten en gevoelens over geloven. Op basis van deze itemscores kan worden gesteld dat de respondenten iets meer uitdaging tot exploratie in de diepte (binnen de 'eigen' geloofsrichting, gericht op het aangaan van commitments) hebben ervaren dan tot exploratie in de breedte (gericht op alternatieven) en tot reflectie op hun eigen religieuze identiteitsontwikkeling (de zogenaamde reflectieve exploratie).¹⁰⁷

Tabel 3.2

Mening respondenten over uitdaging tot exploratie

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
Ik word/werd op school uitgedaagd om...			
...na te denken of ik geloof in God	780	2.74	0.84
...bezig te zijn met mijn rol in Gods verhaal met deze wereld	778	2.62	0.80
...verschillende alternatieven over geloven te onderzoeken	779	2.59	0.92
...te schrijven, te praten of na te denken over mijn eigen gedachten en gevoelens over geloven	776	2.49	0.86

3.1.2.2 Kwantitatieve resultaten ruimte voor twijfel en exploratie

Naast de uitdaging om de relatie met God te exploreren is ook bevraagd welke ruimte leerlingen en oud-leerlingen hiertoe hebben ervaren. Bijvoorbeeld welke ruimte was er om openlijk te twijfelen aan de waarheid van de Bijbel, aan het christelijk geloof of aan het eigen geloof? Of om zich te verdiepen in een bepaald geloof, als een (oud-)leerling daar interesse in had? Of om níet te geloven (in de God van het christendom)? Uit onderstaande tabel 3.3 wordt duidelijk dat op de meeste stellingen (met antwoordca-

107 Uitkomst Friedman-toets: $\chi^2(3) = 58.697$, $p < .001$. Paarsgewijze vergelijkingen via Wilcoxon-toetsen maken duidelijk dat er in de beleving van uitdaging door school tot geloofsexploratie sprake is van een rangorde in drie groepen: 1. uitdaging om na te denken of ik geloof in God 2. uitdaging om bezig te zijn met mijn rol in Gods verhaal met deze wereld en verschillende alternatieven over geloven te onderzoeken 3. uitdaging om te schrijven, te praten of na te denken over eigen gedachten en gevoelens over geloven ($p < .001$ of $p = .004$). Hoewel significant verschillend, zijn de onderlinge verschillen tussen de gemiddelde itemscores klein. In combinatie met de vrij grote spreiding, die zichtbaar wordt in de standaarddeviaties, moet deze uitspraak met voorzichtigheid omgeven worden. Aangezien een vergelijkbare trend zichtbaar wordt in de kwalitatieve data, blijft de signalering van belang.

tegorieën 1 *helemaal mee oneens*, 2 *meer oneens dan eens*, 3 *meer eens dan oneens* en 4 *helemaal mee eens*) het gemiddelde van de respondenten tussen de 2.63 en 2.79 ligt, wat betekent dat de respondenten het gemiddeld tussen *meer oneens dan eens* en *meer eens dan oneens* zijn met deze stellingen, iets dichterbij het eens dan bij het oneens. Waar het gaat over de ruimte om niet te geloven op school is het gemiddelde het laagst (2.34), zo wijzen Wilcoxontoetsen uit (68% van de respondenten was het *meer oneens dan eens* of *helemaal mee oneens* dat deze ruimte er was).¹⁰⁸ Iets hoger wordt gescoord op de ervaren ruimte om zich te verdiepen in een bepaald geloof en het hoogst op de andere drie items (waarover 65 tot 70% van de respondenten positief waren).

Ook hier is wat meer ruimte ervaren voor exploratie in de diepte, voor twijfels en vragen binnen de eigen geloofstraditie, dan voor exploratie in de breedte.

Tabel 3.3

Mening respondenten over de ruimte voor twijfel en exploratie

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
Er is/was op school ruimte om...			
...twijfels te uiten over de waarheid van de Bijbel	777	2.77	0.85
...te twijfelen aan het christelijk geloof	779	2.75	0.81
...niet te geloven	776	2.34	0.87
...twijfels te uiten over mijn eigen geloof	774	2.79	0.81
...me te verdiepen in een bepaald geloof als ik daarin geïnteresseerd ben	776	2.63	0.91

3.1.2.3 Kwalitatieve resultaten exploratie en commitment

In de interviews en reflectieopdrachten komt een aantal thema's naar voren met betrekking tot de mate waarin en de wijze waarop de school (oud-)leerlingen uitdaagde tot exploratie en stimuleerde tot commitment. Dit betreft het verkennen en bespreken van meningen of identificaties binnen en buiten het christelijk geloof, de reflectie op het persoonlijk geloof, de ervaren ruimte voor vragen en twijfels en de context van de christelijke school als waardengemeenschap. Deze categorieën, die zich al coderend, analyserend en samenvoegend vormden, zijn te verbinden aan de diverse vormen van exploratie en commitment. Nadere toelichting op deze thema's volgt in deze paragraaf. In dit verband werd regelmatig de homogeniteit van de school genoemd en de positieve

108 Uitkomst Friedman-toets: $\chi^2(4) = 269.043$, $p < .001$. Paarsgewijze vergelijkingen via Wilcoxontoetsen maken duidelijk dat er ook hier sprake is van een rangorde van drie: 1. ruimte voor uiten van twijfels over de waarheid van de Bijbel of over het eigen geloof en voor twijfel aan het christelijk geloof 2. ruimte om zich te verdiepen in een bepaald geloof 3. ruimte om niet te geloven (alle verschillen in *mean ranks* tussen de drie groepen $p < .001$).

en negatieve ervaringen van respondenten daarmee. Bij dat relatieoverstijgende thema wordt in paragraaf 7.4.1 stilgestaan.

Exploreren van andere identificaties in de breedte en de diepte

In de interviews en reflectieopdrachten wordt regelmatig iets gezegd of geschreven over de aspecten die betrekking hebben op exploratie, zoals de aandacht die er was voor andere meningen over thema's die binnen de christelijke wereld spelen of over de verhouding tussen het christendom en andere levensbeschouwingen.¹⁰⁹

Ruimte voor discussie (exploratie in de diepte)

Sommige respondenten hebben ervaren dat er ruimte was voor open discussie over dergelijke thema's (16:25, 31:25). Zo hebben de leerlingen van de Fanny Mendelssohn-school veel ruimte voor discussie ervaren, onder andere tijdens de godsdienstlessen, "dat is altijd een lekker discussie-uurtje" (31:25). Een oud-leerling van de Felix Mendelssohnschool heeft nooit gemerkt dat er sprake was van censuur of taboes over bepaalde onderwerpen, zoals abortus (9:40). Een andere oud-leerling van deze school vindt dat de school veel mogelijkheden gaf om onderling met klasgenoten en met de docent ideeën en meningen uit te wisselen (16:22). Deze bevindingen sluiten aan bij de kwantitatieve uitkomsten, waaruit voorzichtig werd opgemaakt dat op de scholen uitdaging tot en ruimte voor exploratie in de diepte in verhouding sterker is ervaren dan in de breedte.

Alternatieven verkennen (exploratie in de breedte)

In lessen en dagopeningen kwamen respondenten ook in aanraking met verschillende manieren van geloofsbeleving en -opvattingen van docenten (134:5). Een respondent vertelt over een opdracht die werd gegeven om andere kerken te bezoeken en daarop te reflecteren (17:20). De uitkomsten van de kwalitatieve gegevens bevinden zich hiermee opnieuw in lijn met die van de kwantitatieve data.

De leerlingen van de Fanny Mendelssohnschool vinden het bijvoorbeeld jammer dat er vanuit de docenten weinig aandacht wordt besteed aan hoe niet-christenen denken en leven, terwijl er ook niet-gelovige leerlingen zijn. "Dat kan beter. Dat je er nog meer over weet en wat je eventueel later kunt tegenkomen. [andere leerling:] En wat zij denken, de mensen die niet geloven. Want ik zou niet weten hoe zij het leven nou echt zien" (leerlingen Fanny Mendelssohnschool, 31:27).

¹⁰⁹ Dat laatste thema, de aandacht voor en ontmoeting met andere culturen en levensbeschouwingen, komt aan de orde in hoofdstuk 6, waarin de relatie met de wereld centraal staat. In dit derde hoofdstuk gaat het vooral over het exploreren van andere identificaties binnen het christelijk geloof en binnen het niet-geloven.

Een oud-leerling van het Vivaldi College vindt het met name jammer dat er weinig aandacht was voor verschillende stromingen binnen het christendom (26:20 en 21). Naar haar idee was het evangelisch denken dominant en was er weinig gesprek (mogelijk) als het in de eigen kerk of thuis anders ging of er anders werd gedacht, bijvoorbeeld over genezing en het werk van de heilige Geest. Zij was daar graag meer over in gesprek gegaan. In haar overtuiging doen stromingen er minder toe en staat het geloof dat er een God is en dat Jezus voor ons gestorven is centraal. "En daar omheen kunnen allerlei verschillen zijn, maar omdat je dat gezamenlijk hebt, kán je ook praten over die verschillen. En dat had ik graag wel wat meer gewild" (26:20).

Een leerling van het J.S. Bach College noemt iets soortgelijks. In haar beleving wordt er vaak slechts één benadering gepresenteerd met een behoorlijke waarheidsclaim (29:12). Een leerling van het Vivaldi College geeft aan dat ze het fijn zou vinden als school "opties laat zien" waar vervolgens in vrijheid uit kan worden gekozen en meer over kan worden geleerd of nagedacht (33:1).

De ontmoeting met andere leerlingen op school bood sommige respondenten (juist wel) de uitdaging om andere identificaties te verkennen. Een leerling schrijft in de brief aan haar jongere zelf (12:8):

Ook klasgenoten maken dat ik met twijfels en andere overtuigingen in aanraking kom. Op het Vivaldi College zijn christen van veel verschillende stromingen te zien. Bij vriendinnen die uit een evangelische hoek komen zie ik een veel grotere persoonlijke uiting van hun geloof dan ik gewend ben. Ik vind het waardevol dat ik zo op school veel verschillende uitingen en geloofsmeningen meekrijg, omdat ik daarmee in de toekomst waarschijnlijk alleen maar meer mee te maken krijg.

Ook een leerling van de Fanny Mendelssohnschool (31:31) vond, meer dan bijvoorbeeld de lessen, de gesprekken met christelijke vrienden stimulerend, "dus dat je dan ook hun kant kan zien en dan zelf ook kan nadenken of dat bij je past ja of nee".

Een oud-leerling van het Vivaldi College (10:43) vertelt dat ze een keer merkte dat ze met een medeleerling van mening verschilde over homoseksualiteit vanuit christelijk perspectief.¹¹⁰ Ze probeerde het gesprek aan te gaan, maar de rest van de klas reageerde daar niet echt op. Een deel van het uitblijven van de discussie schreef deze respondent toe aan de gedachte dat zijzelf vaak al meer over dit soort dingen had nagedacht dan haar klasgenoten. Ook andere respondenten (30:26, 31:34) wijzen op verschillende dynamieken in een klas, dat er soms klassen waren met weinig leerlingen die hun mening durfden te geven, waardoor een gesprek nauwelijks op gang kwam. Maar naar de mening

110 Zie noot 106.

van de oud-leerling van het Vivaldi College werden open gesprekken over alternatieve opvattingen ook niet door de godsdienstdocent gestimuleerd (10:44).

Oud-leerlingen van het Vivaldi College geven aan dat ze graag meer toegerust hadden willen worden voor de ontmoeting met andersdenkenden na het verlaten van de middelbare school (10:15, 24:7, 24:8, 25:22). Een oud-leerling van deze school (24:7 en 8) denkt bijvoorbeeld dat geloven op het Vivaldi College “heel snel voor lief wordt genomen” en dat er daardoor minder aandacht was voor “gewoon logische redenen om bijvoorbeeld christelijke waarden te hanteren.” Een andere oud-leerling van deze school pleit voor meer begeleide confrontatie (25:22). Hij zou het goed vinden als de school leerlingen meegeeft dat het bij alle ontkerkelijking en secularisatie van belang is dat zij een visie gaan ontwikkelen en gaan ontdekken waarom God voor hen echt en relevant is. En dat de school hen daarin, meer dan in zijn ervaring nu gebeurde, planmatig alvast confronteert met de seculiere gedachten waar leerlingen later op de universiteit mee in aanraking zullen komen.

Overigens vindt deze leerling wel dat de school hem heeft gestimuleerd in kritisch denken. Deze respondent heeft ervaren dat leerlingen op school werden blootgesteld aan niet-christelijke denkers of wetenschappers en tot welke conflicten hun denkbeelden konden leiden in relatie tot christelijke denkbeelden (25:10). Een leerling van de Felix Mendelssohnschool spreekt in haar brief aan haar jongere zelf positief over de aandacht voor “tegen- en voorargumenten voor het christelijk geloof. Hierdoor ga je meer nadenken over je geloof en wordt je geloof ook sterker. Ook al twijfel je wel veel, geloof je niet meer zomaar” (95:5). Ook in het groepsgesprek met de leerlingen van het Vivaldi College wordt positief gesproken over de aandacht voor bijvoorbeeld de evolutietheorie in het vak Wetenschap & Levensbeschouwing. Dit vak werd aangeboden zodat leerlingen kennis nemen van andere opvattingen, maar, zo vertelt een leerling (33:32) ook om de leerlingen steviger in hun (geloofs)schoenen te laten staan. Dit vak werd alleen aan vwo-leerlingen aangeboden, volgens een oud-leerling van deze school een gemiste kans, “want iedereen loopt tegen dezelfde bezwaren [tegen het theïsme, BV] aan” (24:21).

Ruimte voor vragen en twijfels als onderdeel van exploratie in de breedte

Welke ruimte was er op de onderzochte scholen om vragen en twijfels te hebben rondom het geloof en om die te uiten? Of om niet te geloven? Evenals in de kwantitatieve data lopen de ervaringen hiermee enigszins uiteen: van positief tot twijfelachtig tot negatief.

Voldoende ruimte

Sommige respondenten hebben deze ruimte ervaren. Een oud-leerling van het Händel Lyceum (19:13) vertelt dat de sfeer ernaar was om vrij te praten over alles waar je mee zat

en om je vragen te stellen. Ook op het Mozart College werd deze ruimte ervaren (22:37, 23:19). Een oud-leerling vertelt (22:37):

We hadden gewoon, ik weet één jongen en die is gewoon, die hield van wetenschap, die was gewoon, die wist heel veel van wetenschap, dus dat strijdde bij hem heel erg tegen, tegen het geloof aan, zeg maar. En, waar ook wel ruimte voor was, weet je wel, dat er ook voor andere theorieën ruimte was over dat we zeg maar, nou ja, we hadden het dan over schepping maar van: hé, misschien heeft God ook wel de wereld geschapen met evolutie.

De leerlingen van het J.C.F. Bach College vertellen dat er bij de dagopening ruimte werd gegeven voor gesprek (28:20). En ook de leerlingen van de Felix Mendelssohnschool zijn van mening dat er op hun school veel vrijheid en ruimte was. Docenten gingen het gesprek aan en daagden leerlingen uit om ergens iets van te gaan vinden, zich erin te gaan verdiepen en op een gegeven moment tot een antwoord te komen. Ze wilden wel helpen, volgens deze leerlingen, maar “het is niet zo dat je echt wordt gepusht” (32:27). Een leerling van het Vivaldi College, die tijdens de middelbareschooltijd het geloof kwijtraakte, ervoer daar op school weinig moeite mee (33:27):

Thuis hebben mensen er meer moeite mee gehad dan op school, wat ook wel begrijpelijk is, meer persoonlijk dan, hè. Ik denk: op school zijn er ook best wel veel leraren die het interessant vinden om over te praten, zijn ook nog wel leraren die willen overhalen en zo, dan krijg je van een leraar een boekje waarom de aarde jong is en niet oud, waarom hij alles goed heeft, en ik fout [gelach]. Ik merk wel dat, zeker nu, leraren denken van: je moet gewoon je eigen weg vinden. En ja, eigenlijk gaat dat best prima.

Twijfelachtig

Anderen spreken er wat twijfelachtiger over. Diverse respondenten denken dat er in principe wel ruimte was voor het uiten van geloofstwijfels, ongeloof of kritische vragen, maar dat dit toch weinig gebeurde omdat de heersende opvatting en het uitgangspunt toch het christelijk geloof was. Door dagopening en gebed worden leerlingen er vaak mee geconfronteerd (10:45, 14:3, 21:23, 27:15). Hierdoor zou het lastig kunnen zijn om afwijkende meningen te uiten (14:3). Een oud-leerling van de Felix Mendelssohnschool wijst op meerdere niveaus van twijfel. Over vragen of twijfels bij geloofsvraagstukken zoals kinder- of volwassendoop werd volgens haar openlijk gesproken, maar over wettelijke twijfel of God wel echt bestaat en of de Bijbel wel waar is, niet echt (18:21). Een oud-leerling van het Händel Lyceum denkt dat iemand met grote twijfels of een ander geloof het lastig zou vinden op school (21:23). Een oud-leerling van het Vivaldi College beschrijft dat de ruimte er zeker was, en dat die ruimte ook werd genomen. Maar naar zijn idee reageerde de school daar (te) weinig op (24:19): “Er werd nooit echt inhoudelijk op ingegaan. Dat vind ik wel jammer en daar doen ze hun ook geen recht mee aan. . . . Misschien dat die docenten daar ook niet voor toegerust waren.”

Volgens een leerling van het Vivaldi College groeide de openheid in de hogere klassen. Toen kwam er (afhankelijk van de docent, 178:2) steeds meer ruimte voor dialoog en afwijkende meningen (33:5). Andere leerlingen vinden dat er toch te weinig ruimte voor was bij docenten (33:10, 33:27): “dan merk ik wel dat ze vinden van ‘je moet geloven’” (leerling Vivaldi College, 33:10); bij leerlingen onderling was die ruimte er wel.

Te weinig ruimte

Een laatste groep is overwegend negatief over de ervaren ruimte voor twijfel en ongelof. Een oud-leerling van het Vivaldi College kan zich niet herinneren dat hier ooit over gesproken werd. In haar beleving werd er automatisch vanuit gegaan dat leerlingen geloofden:

Het is ook heel normaal dat je soms wel twijfels krijgt. Maar nee, ik kan me niet herinneren dat daar echt over of dat daar echt ruimte voor was, want het ging altijd over waarom we wél geloven en niet waarom we niet geloven. (26:22)

De leerlingen van het W.F. Bach College denken dat je weinig ruimte zal voelen op school om jezelf te zijn als je niet gelooft (30:15). Eén van deze leerlingen is zelf niet (meer) gelovig. Zij heeft dit een keer tegen haar godsdienstdocent gezegd, maar die is daar niet op ingegaan. Tijdens het bidden kreeg ze echter regelmatig commentaar en de vragen:

‘waarom heb jij je ogen niet dicht, waarom bid je niet met de handen gevouwen?’ Je weet toch dat ik niet geloof? ‘Ja, maar je zit hier op een christelijke school, dus jij moet meebidden.’ En dat vind ik best wel heftig. (30:31)

Ook haar medeleerlingen vinden dit niet goed. Natuurlijk moet je respect tonen, zo menen zij, maar dat kan volgens hen ook door stil te zijn, zonder mee te doen.

Reflectieve exploratie persoonlijk geloof

In de accenten die op de scholen werden gelegd binnen de aandacht voor de vorming van de relatie met God, misten diverse respondenten de aandacht voor het persoonlijke verhouding tot het geloof. Zij misten aandacht voor het nadenken over, het bevraagd worden op en voor het ervaren hoe je zelf staat ten opzichte van bepaalde leerstellingen en opvattingen en je houding tot God zelf (9:38, 16:28, 17:18, 18:9, 20:29; 29:11, 30:23):

Misschien in de godsdienstlessen wat meer van die pringende vragen en vaker euhm erachter komen hoe de leerlingen zelf het geloof beleven. . . . Echt meer ruimte voor die geloofszelfontwikkeling. En goh, hoe kijken jullie hier nu tegenaan of geloof je alles wat in de Bijbel staat of weet ik veel wat. (oud-leerling Felix Mendelssohnschool, 16:28)

Of dat de kennis die centraal staat wat meer verbonden werd met het eigen leven:

Dus stel dat er in de godsdienstles een keer iets wordt besproken over kerkgeschiedenis ofzo, dat dan van, nou, vertel in een paar zinnen over uit welke kerk je komt en ga daar eens over in gesprek van: hoe werkt het bij jou? (oud-leerling Felix Mendelssohnschool, 17:21)

Het kan daarin volgens respondenten helpend zijn als een docent zelf open is over dit soort dingen:

En ook dat zij over zichzelf vertelde dat je dus boos mag worden op God, want zij vertelde dan: ik was een keer heel boos, want ik kan geen kinderen krijgen. Nou, dat maakt op zo'n klas wel indruk als iemand dat vertelt. (oud-leerling Händel Lyceum, 20:27)

De leerlingen van het C.Ph.E. Bach College hadden het in dit kader vooral op prijs gesteld als zij meer met elkaar in gesprek hadden kunnen gaan over het geloof. Een van hen vertelt (27:14):

De godsdienstdocent, als hij over het geloof praat, en jij steekt je vinger op, dan mag je het pas aan het einde van de les zeggen. Dus onderling praat je er niet over. En ik denk: voor onze leeftijd is het niet heel interessant wat hij erover zegt, maar dan ben je meer met dat sociale, dat je er samen wat over spreekt, maar dat zie je hier eigenlijk nooit, maar misschien weten ze dat ook nog niet.

De beperkte tijd die er in het curriculum was voor de godsdienstles belemmerde mogelijk de ruimte om deze reflectie te stimuleren. Zo vertellen de leerlingen van het W.F. Bach College (30:25):

Wij hebben nu maar een uur per week . . . godsdienst. En om dat dan in drie kwartier . . ., want je hebt ook een lesschema dat je moet doen. Dus ja. . . Het was meer van: er wordt verteld over het geloof en dan kan je later in je eentje er nog over gaan nadenken wat je erover vindt. Maar het was niet dat je in de les de kans had om in de les je mening over het geloof te vinden, van: ja, dat vind ik wel. Dat was niet echt zo.

Ook door de soms wat oppervlakkige en gehaaste dagopeningen werd nadenken over de persoonlijke verhouding tot het geloof volgens respondenten niet altijd gestimuleerd.

Deze bevindingen sluiten aan bij de cijfers uit het kwantitatieve onderzoeksdeel, waarin respondenten relatief laag scoorden op de beleefde ruimte voor reflectieve exploratie.

Stimuleren van commitment door de christelijke school als waardengemeenschap

Met name in het stimuleren van commitment tot het christelijk geloof speelt volgens diverse respondenten het christelijke karakter van de school een rol van betekenis.¹¹¹ Door de algemene christelijke sfeer op school, de waarden en normen die daaruit voortkomen, zoals niet schelden en vloeken (31:33) en soms door uitingen van de christelijke identiteit in het gebouw, werden leerlingen meegenomen in het christelijk narratief en het christelijk leven. Een oud-leerling van het Vivaldi College vertelt dat in de aula een kruis hing:

Als we hebben over speldenprikjes, ja, dat heeft altijd daar gestaan. Je hebt altijd het kruis gezien, dus het centrale teken, dat was ook groot, prominent

¹¹¹ Meer aandacht voor de (relatieve) homogeniteit van de school en welke positieve en negatieve ervaringen respondenten daarmee hebben gehad volgt in paragraaf 7.4.1.

aanwezig geweest. . . . Dat was er wel. Daar werden ook de schoolfoto's genomen. (25:35)

Docenten en vrienden op school vormden een belangrijk onderdeel van die waarden-gemeenschap (24:6). Zij konden leerlingen motiveren in hun geloof (158:1 en 3) of aanspreken als er dingen gebeurden die tegen de christelijke moraal indruisten (31:51). Een leerling schrijft in haar opstel over mooie geloofsgesprekken met docenten (139:5):

Ik zie mijn docenten als mensen waar ik wat van kan leren, en dan ook op geloofsvlak. Soms komt het gesprek zomaar op het geloof en ontstaat er een mooi gesprek, waarin ik vooral vraag naar de mening van mijn docent over een bepaald onderdeel van het geloof. Doordat de Felix Mendelssohnschool een christelijke school is, is er de mogelijkheid voor dit soort gesprekken en dat vind ik iets wat erg waardevol is.

Een enkele respondent vond dat de school "wel wat losjes" deed over het geloof (9:41). Dit vond deze oud-leerling eigenlijk niet aansluiten bij de identiteit van de school. Maar omdat hijzelf afstand heeft genomen van het christelijk geloof vond hij het "juist wel fijn dat het zo open en vrij was. . . . Ja, het sluit niet aan met wat zij zeggen, maar anderzijds vind ik dat ook wel fijn." Een leerling van de Fanny Mendelssohnschool zegt over de omgang met geloof op haar school (31:37):

En ik denk dat het dus, tenminste ik heb dat vanuit mijn perspectief dat ik het juist chill vind dat deze [school] het ook wel een soort van onbewust doet. Zo van: we laten zien hoe wij als christenen met elkaar omgaan en inderdaad dat de ruimte is er, maar niet dat het echt direct moet van: oké, we gaan deze les zitten en we gaan deze les dit doen ofzo.

Er zijn ook leerlingen die vinden dat er sprake was van een negatieve invloed van de (vaak impliciet) heersende waarden en normen op school. Zo ervoeren de leerlingen van het W.F. Bach College soms gebrek aan respect voor andere meningen (30:27). Als een leerling dan een keer zijn of haar mening durfde te geven, werd daar niet prettig op gereageerd:

Dat moet écht bekend worden met leerlingen, het is gewoon puur 'ik respecteer jou, jij respecteert mij. Alleen wij denken gewoon anders'. Dat is echt de grote boodschap, dan durven ook meer leerlingen hun hand op te steken. Omdat ze denken: het boeit niet,

aldus het pleidooi van een van de leerlingen van deze school.

3.2 Ervaren bijdrage school

In de vorige paragraaf stonden de ervaringen van de respondenten centraal, namelijk hun meningen over de hoeveelheid aandacht die er was voor de vorming van de relatie met God en over de schoolkenmerken die daar een rol in kunnen spelen. Dit zouden

de ervaringen van respondenten met het handelen of de 'inspanningen' van de school genoemd kunnen worden.

Welke rol heeft school nu in hun perceptie gespeeld in de vorming van hun relatie met God? Dat wordt beschreven in deze paragraaf 3.2.

Vanuit de kwalitatieve data komt in algemene zin naar voren dat diverse respondenten positief zijn over de stimulans die van school uitging om bezig te zijn met geloven of te groeien in het geloof (11:35, 11:66; 14:1, 14:5, 21:21, 23:6, 27:12, 32:37, 33:41; 92:5, 95:5, 125:3, 130:2, 151:7, 156:2, 171:6, 173:5, 176:1, 178:3, 184:3). Door de dagelijkse confrontatie met het geloof en de hulp van de christelijke schoolgemeenschap is er een "beter fundament" gelegd (173:5 en 173:6). Er is gezaaid (11:65, 11:66, 21:30) en een kompas aangereikt (24:32) door de scholen. De regelmatige terugkeer van "speldenprikjes" in de dagopeningen (25:20) maakt dat de school is ervaren als "een stimulerende omgeving waarin je God eert, want het is normaal om God te betrekken bij het leven" (idem):

Elke dag heb je een mentorkwartier waarin een leraar je iets over God probeert mee te geven. Dit is eigenlijk meestal best saai, maar af en toe zal er een pareltje tussen zitten. Daardoor krijg je uiteindelijk toch goede levenslessen mee en wordt je langzaam maar zeker gevormd tot een mens dat je wordt. (leerling Vivaldi College, brief aan jongere zelf, 130:2)

"Met dagopeningen kerstvieringen [heb ik] soms net even gehoord wat ik nodig had in mijn geloofsleven", aldus een leerling van het Mozart College in een opstel (115:6). Een oud-leerling van deze school vertelt dat zij de dagopeningen op school als vanzelfsprekend beleefde. Nu ze een vervolgopleiding doet en dergelijke openingen en vieringen niet meer meemaakt, realiseert ze zich hoe bijzonder en goed dit was (23:18).

Er zijn ook respondenten die niet of nauwelijks een bijdrage van school hebben ervaren bij de vorming van hun relatie met God (9:15, 16:35, 17:18, 29:11, 119:3, 135:3, 138:2). Soms klinkt daar teleurstelling of kritiek richting de school in door. Andere keren verklaren respondenten deze beperkte bijdrage vanuit hun eigen situatie of de relatief grote bijdrage van andere personen of contexten (16:35, 74:2).¹¹² Respondenten verwachten niet alles in dezen van de school (119:3) en denken dat de doorwerking wat langer op zich laat wachten (135:3). Enkele respondenten vertellen dat door de opdringerige manier waarop school met het geloof omging, er juist meer desinteresse en afkeer van het geloof is ontstaan (bijv. 33:24, 33:25). Er zijn respondenten die specifiek van de dagopeningen niet veel impact hebben ervaren, onder andere omdat het vaak zo haastig gebeurde en leerlingen nog niet echt wakker waren en vaak niet zo goed opletten (31:32, 32:22, 33:25, 75:2). Een oud-leerling (respondent 607) schreef als opmerking bij de vragenlijst hoe de sing-ins vooral afbreuk deden aan zijn geloof:

¹¹² Zie daarvoor ook paragraaf 7.3.

De weekopeningen op het Vivaldi College worden met alle liefde voorbereid, maar ze waren wel erg eentonig. Elke week gebeurde er ongeveer hetzelfde: een paar bekende worship-nummers, een vrolijke predikant met een piano-muziekje eronder om het krachtiger te maken en dan vervolgens een oproepje in de trant van 'Als je vandaag voor Jezus wilt kiezen, steek dan je hand in de lucht!'. Als je dat elke week krijgt, lijkt het net een spelletje, een maniertje. Bovendien kon je je best weleens afgewezen voelen als jij niet je hand omhoog durfde te steken... Dat heeft mijn vorming zeker beïnvloed!

In de paragrafen 3.2.1, 3.2.2 en 3.2.3 komen nu achtereenvolgens de aspecten geloofs-overtuigingen, geloofsuitingen en geloofsverlangens aan bod. Per aspect wordt beschreven welke bijdrage de leerlingen en oud-leerlingen op dit gebied vanuit school hebben ervaren; steeds eerst vanuit de kwantitatieve en vervolgens vanuit de kwalitatieve data.

3.2.1 Ervaren bijdrage geloofsovertuigingen

3.2.1.1 Kwantitatieve resultaten geloofsovertuigingen

Aan respondenten is gevraagd in welke mate de school hen heeft geholpen of gestimuleerd in het vormen van hun geloofsovertuigingen. Dan gaat het om overtuigingen als geloven dat God bestaat, dat Hij helpt, dat Hij zijn beloften waar zal maken, dat je zelf een kind van God bent en dat God jouzelf en de wereld overstijgt.

De stimulans en hulp vanuit school hierin wordt gemiddeld genomen ervaren tussen *een beetje* (2) en *in redelijke mate* (3), met op een schaal van 1 (*niet tot nauwelijks*) en 4 (*in sterke mate*) gemiddelde itemscores tussen de 2.48 en 2.80 (zie tabel 3.4). Stimulans in het geloven dat je een kind van God bent is met een gemiddelde van 2.80 (significant) sterker ervaren in de beleving van respondenten.¹¹³ Bijna twee derde (63%) van de respondenten is van mening dat school hen daarin in redelijke of sterke mate heeft geholpen of gestimuleerd.

¹¹³ Uitkomst Friedmantoets: $\chi^2(4) = 191.650, p < .001$. Uit de paarsgewijze vergelijkingen via Wilcoxontoetsen blijkt dat alleen de ervaren bijdrage aan het geloven een kind van God te zijn significant afwijkt van de andere items ($p < .001$).

Tabel 3.4*Mening respondenten over de ervaren bijdrage van school aan de vorming van geloofsovertuigingen*

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
In welke mate heeft school jou in positieve zin geholpen of gestimuleerd in...? ¹¹⁴			
...geloven dat God bestaat	775	2.48	0.90
...God zien als groter dan ikzelf en deze wereld	772	2.48	0.98
...geloven dat God mij helpt	775	2.53	0.95
...geloven dat God zal doen wat Hij heeft beloofd	776	2.51	0.98
...geloven dat ik een kind van God ben	776	2.80	1.01

3.2.1.2 Kwalitatieve resultaten geloofsovertuigingen

Vanuit de kwantitatieve gegevens komt een gematigd positief beeld naar voren over de ervaren bijdrage van school aan de vorming van geloofsovertuigingen. In de kwalitatieve data komen vooral positieve ervaringen hiermee naar voren.¹¹⁵ Diverse respondenten geven in interviews of reflectieopdrachten uiting aan hun dankbaarheid over de bijdrage die school heeft geleverd aan de ontwikkeling van hun geloofsovertuigingen. Respondenten geven aan (mede) door school meer op God te zijn gaan vertrouwen en te geloven dat Hij helpt, je bijstaat en je leven leidt (15:2, 109:4, 136:1, 184:2). Andere vertellen meer godsbesef te hebben gekregen of in hun godsbeeld te zijn veranderd (24:18, 114:3, 176:4). Een oud-leerling van het Vivaldi College is dankbaar voor de boodschap die veelvuldig klonk (26:18):

Er is altijd iemand die naar je kijkt, er is altijd iemand die er voor jou is, ook als er geen enkel mens op de wereld voor jou is, God is er altijd. Dat is denk ik het allervoornaamste dat ik heb meegekregen. En wat je ook verkeerd doet of hoe je ook naar jezelf kijkt, God is degene die jou altijd als een mooi persoon ziet en je bent alsnog waardevol in zijn ogen.

Een oud-leerling van het Händel Lyceum vertelt over Sport Spirit vanuit zijn school: "Daar heb ik ook wel . . . gewoon Jezus leren kennen, . . . dat is daar wel gefaciliteerd hier door school" (20:8). En een leerling vertelt tijdens het groepsinterview op het Vivaldi College dat een docent een belangrijke rol speelde in haar vertrouwen rondom haar eigen geloof (33:15):

114 Deze vraag is soms, en dat geldt voor alle 'ervaren bijdrage'-schalen, iets specifieker gemaakt: om te verhelderen en om leerlingen 'erbij te houden' en te blijven motiveren. Bijvoorbeeld: In welke mate heeft school jou geholpen of gestimuleerd in dit geloof? Of: In welke mate heeft school jou geholpen of gestimuleerd je hiervoor in te zetten?

115 De kwalitatieve data geven daarmee een iets positiever beeld van deze ervaren bijdrage dan de kwantitatieve uitkomsten. Het kan zijn dat vooral de respondenten die positief over deze bijdrage zijn, hebben geschreven of gesproken, of dat respondenten ten aanzien van dit punt vooral positieve ervaringen hebben opgehaald en gedeeld. Ook de vraagstellingen kunnen hierin een rol hebben gespeeld. In het kwantitatief onderzoek is op een schaal gevraagd aan te geven in welke mate school in hun beleving heeft bijgedragen; in het kwalitatief onderzoek zijn regelmatig meer positieve ervaringen opgehaald met vragen als 'wat heeft deze school betekend voor (het ontdekken van) jouw relatie met God?' In het doorvragen is vervolgens ook gevraagd naar wat respondenten gemist hebben, maar de uitgangsvragen waren vaak positief gericht.

Hij was zo ontzettend positief, een positieve mind-set. Ik heb heel veel gesprekken met hem gehad. Echt heel positief, heel opbouwende gesprekken. En ik sprak hem een keer en ik lachte en hij zei toen heel random: 'Ik zie echt heel erg Jezus in jouw ogen.' En ik had zoiets, van 'oké', want ik was nog niet heel erg groot in mijn geloof ofzo. Maar ehm, ik weet dat gesprek nog wel. Het heeft me aan het denken gezet: waarom ziet hij dat? Ik heb er ook best veel gesprekken over gehad met hem.

Daarnaast hebben respondenten ervaren dat school hen heeft laten groeien in kennis, meningsvorming en verdieping op bepaalde thema's (11:36, 31:34, 33:44, 37:2, 63:1, 64:3, 89:2, 100:4, 131:5). Een leerling van het Händel Lyceum vertelt bijvoorbeeld dat ze bij het vak Mens en Religie in vwo 4 een portfolio maakte over het thema gebedsverhoring. In discussies met haar godsdienstdocent leerde ze haar mening verder te ontwikkelen over het thema 'de ware kerk' (11:37).

Eerder werd al gerapporteerd over de aandacht die er op scholen was voor vraagstukken rond geloof en wetenschap, de bestaansvraag van God en de betrouwbaarheid van de Bijbel, vaak in de context van schepping en/of evolutie. Ook daarin hebben sommige respondenten zich geholpen gevoeld door de school (12:11, 25:31, 156:3). Een paar citaten van respondenten met positieve ervaringen hiermee:

Dat die [docent] daar filmpjes van liet zien, dat 'ie een gelovige wiskundige liet zien die met statistiek en wiskunde argumenten gaf voor het ontstaan, het bestaan van een Schepper. En daarin ook de belangstelling heeft gewekt bij mij voor christelijke intellectuele types die gelovig zijn en kritisch zijn en verstandig zijn. Daar heeft die ons in geïntroduceerd, dat is belangrijk geweest in mijn studententijd. . . . Dat ik dacht: hé, die hebben er niet heel veel over nagedacht, ik wel, dat is lekker, ik voel me helemaal niet dom, ik blijf helemaal niet dom te zijn. Het is heel aannemelijk, je kan heel erg een redelijk persoon zijn en gelovig zijn, het gaat goed samen, nou, daar heeft hij wat grondleggingen voor gelegd. (oud-leerling Vivaldi College, 25:31)

lets wat mij vooral is bijgebleven is een gesprek over een boekje wat een docent tijdens de dagopening met onze klas deelde. Helaas weet ik niet meer hoe het boekje heet. Maar mijn leraar had het erover dat er een grote kans was dat we dat boekje op de universiteit zouden moeten lezen. Het was een boekje dat diep in ging op veel zaken, zo ook over het ontstaan van het leven. Dit stukje liet de leraar ons lezen. Mijn leraar benoemde dat wij als complexe mensen, die tot veel dingen in staat zijn, eigenlijk heel toevallig ontstaan zijn, zouden we het boekje geloven. Dit liet me inzien dat het scheppingsverhaal eigenlijk heel waardevol is en soms nog niet eens zo gek hoeft te klinken. Daaruit blijkt namelijk dat wij ontstaan zijn met een doel en niet zomaar. Ik vond dat een mooie redenatie en het zou me kunnen helpen om andere ongelovige mensen uit te leggen wat ik geloof... Concluderend denk ik dat voornamelijk de leraren me, in mijn middelbare schoolcarrière, gevormd hebben. Niet eens de stof uit het boek, maar de gesprekken die buiten het boek om plaatsvonden. Ik besef me nu dat ik daar best dankbaar voor ben en ik denk dat deze gesprekken misschien nog wel waardevoller zijn dan alle lessen die ik geleerd heb uit het boek :) (leerling Mozart College, opstel, 156:3 en 156:4)

3.2.2 Ervaren bijdrage geloofsuitingen

3.2.2.1 Kwantitatieve resultaten geloofsuitingen

Bij de items die betrekking hebben op de ervaren bijdrage van de school aan de vorming van geloofsuitingen gaat het niet zozeer om overtuigingen, de mate waarin je in bepaalde zaken gelooft, maar meer om de uiting daarvan in gedrag, in waarden en normen en in contact met God (zie paragraaf 1.3.4). Tabel 3.5 geeft de beschrijvende gegevens per item, op een schaal van 1 (*niet tot nauwelijks*) tot 4 (*in sterke mate*). Hier wordt een klein verschil zichtbaar tussen het stimuleren vanuit school in denken en voelen enerzijds en in doen anderzijds. De respondenten scoren in verhouding (significant) wat hoger op de ervaren hulp en stimulans vanuit school om waarden en normen te baseren op het christelijk geloof en om dankbaar te zijn voor Gods liefde voor hen. In hoe dat zich in handelen vertaalt (gedrag, contact met God en nog sterker in het open zijn naar God) heeft de school wat minder hulp en stimulans geboden in de beleving van de (oud-) leerlingen.¹¹⁶

116 Uitkomst Friedman-toets: $\chi^2(4) = 426.429, p < .001$. Paarsgewijze Wilcoxon-toetsen leiden tot een rangorde van drie, op volgorde van hoog naar laag: 1. ervaren bijdrage aan dankbaarheid voor Gods liefde en aan waarden en normen laten voortkomen uit het christelijk geloof 2. aan merkbaar christelijk gedrag en contact zoeken met God 3. aan openheid in de relatie met God (alle verschillen tussen de items van verschillende rangorde $p < .001$). Hoewel de gemiddelde scores per (groepje) item(s) significant verschillen, gaat het doorgaans om kleine verschillen.

Tabel 3.5*Mening respondenten over de ervaren bijdrage van school aan de vorming van geloofsuitingen*

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
In welke mate heeft school jou in positieve zin geholpen of gestimuleerd in...?			
...aan mijn gedrag kunnen merken dat ik christen ben	776	2.25	0.95
...contact zoeken met God	778	2.23	0.96
...open zijn naar God over wat mij bezig houdt	774	2.05	0.95
...mijn waarden en normen laten voortkomen uit het christelijk geloof	778	2.56	0.98
...dankbaarheid voor Gods liefde voor mij	774	2.60	1.00

3.2.2.2 Kwalitatieve resultaten geloofsuitingen

Waar heeft de school volgens de geïnterviewde respondenten en de leerlingen die reflectieopdrachten maakten bijgedragen aan het ontwikkelen van geloofsuitingen? Hier is, zo bleek na verschillende rondes van coderen en samenvoegen, onderscheid te maken in a) het zelf actiever bezig zijn met het geloof, b) aspecten van de persoonlijke relatie met God zoals bidden en bij Hem veiligheid zoeken en c) de rol van de school in het ontwikkelen van waarden en normen. Mede omdat vooral gevraagd is naar positieve ervaringen hiermee, geven de kwalitatieve gegevens een wat positiever beeld dan op basis van de kwantitatieve data zou worden verwacht.

Actiever met geloof bezig

Onder andere de dagopeningen en de godsdienstlessen stimuleerden sommige respondenten om zelf meer met hun geloof bezig te zijn, individueel of in gesprek met vrienden (10:41, 11:33, 19:13, 32:24, 32:25, 139:3, 140:3, 148:1). Een citaat van een leerling van de Felix Mendelssohnschool dat hiervan getuigt (139:3):

Ik denk dat ik een jaar of 15, 16 was toen ik 'echt' ben gaan geloven. . . . Vooral doordat je bij Godsdienst vaak na moest denken over wat jij zelf van een bepaalde situatie vond en hoe jij zou handelen, heeft dit bijgedragen. Dat soort lessen zetten je aan het denken over jouw geloof en jouw mening. Dat heeft mij gevormd en er vooral voor gezorgd dat ik meer over het geloof ging nadenken. Wat vind ik nou van bepaalde situaties? Hoe handel je goed volgens het geloof? En welke stijl van geloven past bij mij?

Dagelijks in aanraking komen met het geloof vormt je, aldus een andere leerling van deze school (32:24):

Dagopeningen vond ik wel interessant, ik heb wel eens gehad van 'dit is wel een leuk stuk, ga ik opzoeken'. Of dan loop je door de school en dan zie je een citaat met de Bijbel ofzo. Je komt wel iets tegen wat dan in je hoofd blijft zitten en dat is dan op deze school meer dan op andere scholen.

Een oud-leerling van het Händel Lyceum heeft, vooral door Sport Spirit, geleerd om zich kwetsbaarder op te stellen en om over 'gevoeliger' thema's, bijvoorbeeld pornoverslaving, open met elkaar te praten (20:24).

Persoonlijke relatie met God

Sommige respondenten hebben ervaren dat ze op school werden gestimuleerd om een meer persoonlijke relatie met God aan te gaan en te reflecteren op de vraag hoe God zich verhoudt tot je eigen leven (25:21, 27:12, 106:5). Ook hier worden weer het dagelijks contact met het geloof, christelijke bronnen en de mensen op school genoemd. Een leerling van het Mozart College schrijft in de brief aan haar jongere zelf dat ze door de lessen godsdienst, dagopeningen en ervaringen heeft geleerd dat je ook in deze tijd het leven met God kan ervaren (39:3). Een andere leerling schrijft in een opstel dat het Händel Lyceum hem/haar heeft geholpen om het contact met God, dat deze leerling miste, weer wat terug te krijgen (147:3). Sommige respondenten hebben een stimulans voor hun gebedsleven ervaren vanuit school (11:32, 32:24, 91:3, 125:3). Een leerling van het Händel Lyceum voelt zich veel "comfortabeler met bidden" (11:32) dan eerder en schrijft dat toe aan de godsdienstlessen en de door de jaren heen gegroeide eerbied van leerlingen tijdens het bidden. In een vlog vertelt een leerling van het Mozart College (91:3):

Ook de gebeden die meneer [naam docent] deed in de afgelopen 6 jaar, euhm, hij zei bijvoorbeeld heel vaak dat we als lammetjes de school weer uit mogen rennen en op dat moment vonden we dat wel erg grappig, want dat hoor je nou nooit in een gebed. Maar dat vond ik wel leuk achteraf, want je leert er wel out-of-the-box van denken, in plaats van zo'n standaard gebedje iedere keer.

Een oud-leerling vouwde in zijn tweede collegejaar op de universiteit nog steeds 'automatisch' zijn handen aan het begin van het college 's ochtends, "dat zit echt helemaal in je systeem" (20:25). Andere respondenten hebben (mede) door school geleerd en/of ervaren dat ze veiligheid bij God kunnen zoeken en vinden:

En daar, ja, daar was ik wel hartstikke gelukkig mee dat ze dat wel zo expliciet zeiden. Zeker als je ook in de puberteit zit en ook echt wel onzeker bent over dingen en dan heb je juist nodig dat er iemand eigenlijk altijd voor je is en die je altijd goedkeurt, ook als je soms stomme dingen doet, aldus een oud-leerling van het Vivaldi College (26:18).

Een leerling schrijft over de kracht van het gebed op school in een brief aan zichzelf in groep 8 (101:1):

[Het Händel Lyceum] heeft mij veel geholpen in mijn geloofsontwikkeling, door mij te laten zien dat ik niet allen voor sta. Dat God altijd bij mij is. Ik had soms moeilijke dagen, dan kwam ik op school door alleen al te bidden en danken voelde ik me weer goed. Tijdens het bidden op school voel ik hoe gezegend ik eigenlijk ben en dat ik daar dankbaar voor moet zijn.

Een leerling van het Vivaldi College (186:1) maakte een kunstwerk, waarin ze verbeeldt wat haar (tijd op de) middelbare school voor haar heeft betekend (figuur 3.1):



Figuur 3.1 Reflectieopdracht leerling Vivaldi College, 186:1

De toelichting bij dit kunstwerk luidt als volgt:

Ik denk dat het belangrijkste dat ik heb geleerd gedurende mijn middelbare-schoolcarrière is dat ik naar andere mensen mag gaan. Ik hoef het niet allemaal zelf te doen, ik heb een schouder om op te huilen wanneer het nodig is. De belangrijkste persoon waarvoor ik dit heb geleerd is God en dat is waarom Jezus op de tekening is. Voor duidelijkheid heb ik Hem in Zijn klassieke uiterlijk weergegeven, blauwe tuniek, rode toga, lang, donker haar en een aureool. De vrouw – mij, maar niet per se – heeft haar dat heel leuk was om te kleuren, want origineel wilde ik een motief van verdrinking toevoegen of een zeemeermin. Dat heb ik niet gedaan, maar de oceaan- en zonsondergang-geïnspireerde kleuren zijn gebleven. In plaats van een of meer zeemeerminnen heb ik gekozen voor een aantal bloemen, die allemaal staan voor waarin zou verdrinken, bijvoorbeeld hopeloosheid.

De boodschap die ik wil meegeven is dat zelfs als het lijkt alsof je verdrinkt, de Heer en de mensen om je heen je kunnen helpen en een plek geven om even stil te staan en te huilen.

Ethiek en moraal

Diverse respondenten vertellen dat zij mede door school zijn gaan inzien dat bij hun relatie met God bepaalde waarden, normen of deugden horen (21:9, 24:9, 30:34, 172:5). In veel gevallen wordt dit positief gewaardeerd, in een enkel geval negatiever. De leerlingen van het W.F. Bach College vinden dat hun geloof op school niet erg is gestimuleerd, maar dat er vooral nadruk op “regeltjes” werd gelegd, zoals wekelijkse kerkgang en bidden voor het eten (30:34). Een leerling van het Vivaldi College schrijft in haar opstel (172) over het gemis aan aandacht voor mentale problemen op school.¹¹⁷ Juist doordat zij bepaalde zorgzaamheid, liefde en geduld heeft gemist, heeft dat enerzijds haar beeld van christenen (negatief) beïnvloed en anderzijds bij haarzelf het streven naar deze eigenschappen juist gestimuleerd. “Juist omdat ik weet hoe nodig het is” (172:5).

3.2.3 Ervaren bijdrage geloofsverlangens

3.2.3.1 Kwantitatieve resultaten geloofsverlangens

Naast overtuigingen en uitingen toont een relatie met God zich ook in verlangens die voortkomen vanuit die relatie met God. Respondenten is gevraagd in welke mate school hen heeft geholpen of gestimuleerd om Jezus’ voorbeeld te willen volgen, om te willen leven als christen, om talenten te willen inzetten voor God en zijn wereld en om zich geroepen te voelen om het goede te doen. Zie tabel 3.6 voor de beschrijvende gegevens van deze items. De ervaren bijdrage van de school ligt bij deze items met antwoordcategorieën 1 (*niet of nauwelijks*), 2 (*een beetje*), 3 (*in redelijke mate*) en 4 (*in sterke mate*) tussen 2 en 3.

Tabel 3.6

Mening respondenten over de ervaren bijdrage van school aan de vorming van geloofsverlangens

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
In welke mate heeft school jou in positieve zin geholpen of gestimuleerd in...?			
...Jezus’ voorbeeld willen volgen	772	2.48	0.97
...graag willen leven als christen	777	2.56	1.00
...mijn talenten willen inzetten voor God en zijn wereld	776	2.42	1.03
...mij geroepen voelen om het goede te doen	773	2.46	0.96

117 Meer hierover in het volgende hoofdstuk 4: Relatie vormende ervaringen relatie met zichzelf.



Na toetsing van de verschillen tussen de items blijkt dat de respondenten het hoogst scoren op de ervaren bijdrage van school aan het willen leven als christen, gevolgd door de andere drie items, die onderling niet significant van elkaar verschillen.¹¹⁸

3.2.3.2 *Kwalitatieve resultaten geloofsverlangens*

Verhoudingsgewijs noemen respondenten als het gaat om de ervaren bijdrage van school aan de vorming van de relatie met God wat minder vaak aspecten die betrekking hebben op geloofsverlangens. Enkele respondenten hebben ten aanzien van dit aspect juist weinig bijdrage vanuit school ervaren. Zo bemerkte een oud-leerling van het Vivaldi College een bepaalde eenzijdigheid in thema's en boodschappen rondom God en geloof op zijn school (25:23 en 25:28).

Dus ik heb veel gehoord wat natuurlijk belangrijk is, is dat Gods liefde is groot genoeg en je kan bij Hem weggaan en je kan bij Hem terugkomen en het komt altijd goed en wil je voor Hem kiezen: steek je hand op. Dat heb ik heel veel gehoord, die achtige thema's, maar echt het stuk: oké, God heeft ons liefgehad, hij gaat van je vragen om lief te reageren hè en je kruis op je te nemen en te volgen, en jij hebt talent gekregen en je gaat opgroeien en je gaat verantwoordelijkheid straks hebben als volwassen christen. Ik heb dat niet heel veel gehad en . . . Terwijl ik denk, ja, je leven moet gewoon radicaal anders zijn, want het moet niet om jezelf draaien en dat vinden we al een heel moeilijk maar dan mag een school ook een beetje helpen.

Hij voert zelf een stevig pleidooi voor het zogenaamde effectief altruïsme: de talenten die je van God krijgt effectief verdubbelen voor Gods koninkrijk.¹¹⁹ Een leerling van dezelfde school schrijft in zijn/haar opstel (76:2):

Het is een mooi streven om elke dag proberen meer op hem [Jezus, BV] te gaan lijken. Dit is alleen niet iets wat ik naar mijn mening op school heb geleerd, we heeft het natuurlijk geholpen dat je met vrienden over het geloof kan praten en dat je zo van elkaar kan leren.

Sommige geïnterviewden hebben ervaren dat de christelijke school met de moraal die daar heerste hen wel stimuleerde om 'het goede' te willen doen (21:9, 33:30). Andere noemen in hun reflectie dat school hen heeft geleerd dat God hen heeft gemaakt om licht te zijn voor de mensen om je heen (133:4) of dat God een plan heeft voor hun leven (97:6, 171:5).

¹¹⁸ Uitkomst Friedman-toets: $\chi^2(3) = 28.419$, $p < .001$. Wilcoxon-toetsen laten zien dat de ervaren bijdrage aan het willen leven als christen significant ($p < .001$) hoger is dan aan de in de andere items gemeten aspecten. De score op de ervaren bijdrage aan Jezus' voorbeeld willen volgen is ook significant hoger dan die op het talenten willen inzetten voor God en zijn wereld ($p = .029$), maar omdat de overige items onderling niet van elkaar verschillen, vallen deze toch binnen dezelfde rangordening. Hoewel significant is het verschil tussen een gemiddelde van 2.56 enerzijds en 2.42-2.48 anderzijds klein te noemen.

¹¹⁹ Meer daarover in paragraaf 6.1.1.2.

Verder worden aspecten van het willen leven als christen en vanuit dat geloof het goede willen doen vooral in verband gebracht met de relatie met de wereld (zie hoofdstuk 6).

3.3 Tussenbalans

Aan het eind van dit hoofdstuk wordt een tussentijdse balans opgemaakt. Hoe verhouden de resultaten zich tot het theoretisch kader en welke conclusies kunnen al getrokken worden?

In de beleving van de respondenten was er op de scholen *aandacht* voor alle geloofskernen uit het multifocale narratief van de 'theologie van het christelijk onderwijs' (zie paragraaf 1.3.1), maar deze aandacht was niet helemaal evenwichtig verdeeld. Onderbelicht werden de aandacht voor de bijdrage aan de komst van Gods koninkrijk, voor (gebed om) de heilige Geest en vooral voor zonde, kwaad en gebrokenheid.¹²⁰

De aandacht voor aspecten van de relatie met God gebeurde gestaag en volgens de respondenten met name in dagopeningen, in vieringen, tijdens lessen, in extracurriculaire activiteiten en in het godsdienstonderwijs. Dat godsdienstonderwijs werd door diverse respondenten als rationeel ervaren, met relatief veel aandacht voor Bijbelkennis, kerkgeschiedenis en geloofskwesties. Hoewel in de bovenbouw het accent vaak wat verschoof naar meer persoonlijke toe-eigening, hebben sommige respondenten in dit godsdienstonderwijs mogelijkheden tot exploratie en commitment (zie paragraaf 1.3.1) gemist.

Daarover gesproken: de (oud-)leerlingen uit dit onderzoek hebben op school redelijk wat ruimte ervaren voor *exploratie* van hun relatie met God en hebben zich daarin enigszins uitgedaagd gevoeld, met name *in de diepte*, binnen de eigen geloofstraditie. Op diverse deelnemende scholen werd volgens de respondenten vrijelijk gediscussieerd over allerlei onderwerpen die spelen binnen de christelijke wereld. Soms werden, naar de beleving van de respondenten, te weinig alternatieven geboden voor de dominante richting en opvattingen binnen de school en werden deze te veel als vanzelfsprekend beschouwd. Verbreding kwam dan vooral tot stand in de ontmoeting met medeleerlingen die (meestal binnen het christendom) andere overtuigingen of leefwijzen hadden. Diverse respondenten misten toerusting rondom (exploratie in) de breedte: aandacht voor (rationele) argumenten om te geloven of juist niet te geloven. Er leven verschillende meningen over hoeveel ruimte er was voor twijfels of vragen bij het christelijk geloof, dus voor vormen van *exploratie in de breedte*. Daarnaast misten verschillende respondenten *reflectieve exploratie* in de vorm van bezinning op je eigen verhouding tot het geloof of tot God. Op

¹²⁰ Voor meer over de thema's kwaad, gebrokenheid en zonde in het christelijk onderwijs wordt verwezen naar het te verschijnen proefschrift van Van Laar-Jochems (verwacht 2027).

dat terrein zou, naar de beleving van de respondenten, het onderwijs kunnen groeien in betekenisvol leren: meer aansluiten bij waar de leerlingen in hun eigen (geloofs)leven mee bezig zijn. En daar waar nodig meer investeren in een veilig pedagogisch klimaat, waarin leerlingen risico's durven nemen en zich kwetsbaar durven opstellen, ook rondom geloven, om bijvoorbeeld minder gangbare opvattingen naar voren te durven brengen.

Bewust en onbewust lijken diverse onderzochte scholen, naast de genoemde exploratie in de diepte, binnen de eigen geloofstraditie, leerlingen vooral uitgenodigd te hebben tot *commitment*. Dit werd volgens de respondenten eveneens gestimuleerd door het christelijk karakter van de school en de christelijke waardengemeenschap die de school vormt.

Het onderzoek naar de *ervaren bijdrage* van de school aan de vorming van de relatie met God heeft zich gericht op drie aspecten, respectievelijk geloofsovertuigingen, -uitingen en -verlangens (zie paragraaf 1.3.4). De ervaren bijdrage van de school hieraan is uiteenlopend ervaren door de respondenten, met gemiddelden tussen *een beetje* en *in redelijke mate*. Binnen de *geloofsovertuigingen* zijn de respondenten wat positiever over de bijdrage aan het geloof dat je een kind van God bent. In de interviews en reflectieopdrachten klinken vooral positieve geluiden over de rol van de school in het meer vertrouwen op God en op Zijn hulp, in groei van kennis, bij meningsvorming en verdieping. Binnen de *geloofsuitingen* hebben de scholen meer bijgedragen aan denken en voelen dan aan handelen (contact met en openheid naar God en 'christelijk gedrag'). De kwalitatieve data spreken van bijdragen van de school aan het zelf actiever met het geloof bezig zijn, een meer persoonlijke relatie met God aangaan en het ontwikkelen van een christelijk waarden- en normenpatroon. De ervaren bijdrage van school aan de ontwikkeling van *geloofsverlangens* kwam wat minder aan bod in de interviews en reflectieopdrachten. Daar is niet expliciet naar gevraagd, maar bij de reflectie op de ervaren bijdrage van de school aan aspecten van het geloof werd op dit element wat minder pregnant en minder vaak door respondenten gereflecteerd. Sommige respondenten vertellen wel dat school hen gestimuleerd heeft in het goede willen doen, in een licht zijn voor anderen en in Gods plan voor je leven ontdekken en volgen. Andere vinden dat de school het geluid van navolging (inclusief zelfverloochening) of het effectief helpen van mensen in nood te weinig heeft laten klinken.



4

Hoofdstuk 4

Resultaten vormende ervaringen relatie met zichzelf

In dit hoofdstuk staan de resultaten van deelvraag 2 centraal: *Welke vormende ervaringen hebben de onderzochte (oud-)leerlingen opgedaan ten aanzien van hun relatie met zichzelf?* Ingegaan wordt op de ervaren aandacht op school voor de relatie van leerlingen met zichzelf (4.1.1), de beleving van schoolkenmerken zoals ontwikkelingsgerichtheid en schoolklimaat die hier een rol in spelen (4.1.2) en de ervaren bijdrage van school aan de zelfwaardering en het nemen van verantwoordelijkheid door leerlingen voor zichzelf en de eigen ontwikkeling (4.2). In de laatste paragraaf (4.3) wordt de tussentijdse balans opgemaakt.

4.1 Ervaringen op school

4.1.1 Aandacht voor de relatie met zichzelf

Bij de relatie van leerlingen met zichzelf is in navolging van het vooronderzoek en conceptueel kader in de vragenlijst gevraagd hoe de respondenten de aandacht voor zelfbeeld, omgang met zichzelf, het ontdekken van talenten, het leren inzetten van zichzelf met hun unieke eigenschappen in de wereld en het leren vormen van een eigen mening hebben ervaren. Paragraaf 4.1.1.1 presenteert de uitkomsten daarvan. Vervolgens wordt in paragraaf 4.1.1.2 beschreven wat de (oud-)leerlingen in het kwalitatieve onderzoek vertelden hoe zij de aandacht voor deze vormingsrelatie hebben beleefd.

4.1.1.1 Kwantitatieve resultaten hoeveelheid aandacht voor relatie met zichzelf

Respondenten is gevraagd wat zij vonden van de hoeveelheid aandacht op school voor verschillende aspecten van de relatie met zichzelf, met itemscores van 1 (*te weinig aandacht*), 2 (*goede hoeveelheid aandacht*) en 3 (*te veel aandacht*). De itemscores staan in tabel 4.1. Het minst positief zijn de respondenten over de hoeveelheid aandacht die er was voor het omgaan met jezelf (56% vond de hoeveelheid aandacht goed, 43% te weinig), gevolgd door de aandacht voor het naar jezelf kijken en de betekenis van hun unieke eigenschappen in de wereld. In verhouding zijn de respondenten wat positiever over de aandacht voor het ontdekken van talenten (62% vond deze goed). En het hoogst wordt gescoord op de aandacht voor het leren vormen van een eigen mening (73% vond deze aandacht goed).¹²¹

121 Uitkomst Friedmantoets: $\chi^2(4) = 99.673$, $p < .001$. Paarsgewijze vergelijkingen via Wilcoxon-toetsen laten zien dat bijna alle items significant van elkaar verschillen in hun *mean ranks*, wat leidt tot een rangorde van vier (van hoog naar laag) in de beleefde aandacht voor: 1. het leren vormen van een eigen mening 2. het ontdekken van talenten 3. wat je met jouw unieke eigenschappen zou kunnen betekenen in de wereld en hoe je naar jezelf kan kijken 4. het omgaan met jezelf (p -waarden tussen $< .001$ en $.039$). Hoewel de gemiddelde scores per item significant verschillen, gaat het doorgaans om kleine verschillen. Het verschil tussen de laagste (1.58) en hoogste (1.77) score is met ongeveer een halve standaarddeviatie groot genoeg om relevant genoemd te worden.

Tabel 4.1*Mening respondenten over aandacht school voor 'relatie met zichzelf'*

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
Wat vind/vond jij van de hoeveelheid aandacht die er op school is en wordt/werd besteed aan...			
...hoe je naar jezelf kunt kijken?	773	1.63	0.53
...het omgaan met jezelf?	774	1.58	0.52
...wat jij met jouw unieke eigenschappen zou kunnen betekenen in deze wereld?	774	1.65	0.57
...het ontdekken van je talenten?	774	1.72	0.56
...het leren vormen van een eigen mening?	775	1.77	0.47

4.1.1.2 Kwalitatieve resultaten aandacht voor relatie met zichzelf

In de individuele en groepsinterviews en in de reflectieopdrachten doen respondenten ook uitspraken over de beleefde aandacht voor elementen van de relatie met zichzelf. Deze uitspraken liggen in lijn met de kwantitatieve uitkomsten en geven daar meer duiding aan.

Zo vertelt een oud-leerling van de Felix Mendelssohnschool dat er op zijn school speciaal aandacht werd gegeven aan talentontwikkeling (9:27). Daar werden "langdurige projecten . . . op het gebied van ontdekken van talent" voor de hele school of de hele klas voor georganiseerd. De leerlingen van deze school vertellen dat er, vooral in de onderbouw, verschillende projecten rondom loopbaanoriëntatie zijn georganiseerd (32:11). Leerlingen van het Händel Lyceum vertellen dat er in gesprekken met de decaan en hun mentor aandacht was voor de ontwikkeling van persoonlijke talenten (11:3). Een oud-leerling van het Mozart College somt talentontdekkende en -verbredende mogelijkheden op die de school aanbood, zoals Lego League, het PVT (Paas Volleybal Toernooi) en een concert door leerlingen van de school (22:29).¹²²

Over de vraag naar de hoeveelheid aandacht voor zelfbeeld en zelfvertrouwen zijn diverse respondenten negatiever (17:9, 18:14, 18:17). Een oud-leerling van de Felix Mendelssohnschool vertelt (18:14):

Ja, ik weet niet of dat echt de taak is van een school, maar eh ik merk wel dat er heel veel mensen die zeg maar geen therapie hebben gehad, eh, toch wel moeite hebben om bijvoorbeeld zelfvertrouwen op te bouwen ofzo. Dat is natuurlijk, de middelbare is wel een periode waarin dat waarschijnlijk ook op sommige momenten ontbreekt. . . . Dus misschien heb je daar wel trainingen voor ofzo, ik weet niet, maar ja, een stukje zelfvertrouwen is denk ik wel belangrijk op zo'n middelbare school.

¹²² Meer over talenten ontdekken en ontwikkelen in paragraaf 4.1.2.2.

Ook een oud-leerling van het Vivaldi College wijst hierop. Hij vertelt over een docent die leerlingen regelmatig wees op het belachelijke van je druk maken over uiterlijkheden. “Nou, dat had misschien af en toe meer gemogen, gewoon eventjes helpen . . . wakker schudden uit al die dingen die jij denkt nodig te hebben om ertoe te doen” (25:15).

Voor psychisch welbevinden (26:9, 30:8, 170:3, 172:1) en zelfzorg (21:11, 21:12) hadden diverse respondenten eveneens graag meer aandacht gewild. In een opstel schrijft een leerling van het Vivaldi College over het beleefde gebrek aan aandacht voor mentale gezondheid (170:3):

Ik heb in zes jaar meer dan 300 cijfers gehaald tot nu toe. Ik heb geen voorlichtingen gehad over mentale gezondheid of over de wereld waar ik in terecht gekomen ben, hoe ga je om met het leven? Oh, dat is trouwens niet waar. De GGD heeft misschien anderhalve keer een testje gedaan over of ik wel genoeg fruit eet en of ik mezelf niet opzettelijk pijn doe. Ik ken veel mensen die baat gehad zouden hebben bij één opdracht minder en één uur meer informatie over het belang van mentale gezondheid.

Een oud-leerling van het Händel Lyceum had het goed gevonden als er op school al meer aandacht was besteed aan bewustwording van je eigen behoeften en grenzen (21:12):

Als je gewoon heel erg op anderen gericht bent is er een groter risico dat je jezelf vergeet, zeg maar, dus om dat een beetje in kaart te brengen en, maar ook vooral, ja kinderen daar zichzelf al een beetje bewust van te maken. . . . Want het is vooral die bewustwording denk ik die belangrijk is en die ik gemist heb. En dan kom je er dus pas achter als je op je bek gaat, om het even grof te zeggen . . . Ik zou juist zeggen: iemand die meer levenservaring heeft, die kan daar denk ik juist heel mooi over vertellen en toelichten zeg maar.

Deze zelfde oud-leerling is positief over de aandacht die er was voor seksualiteit. Op een dag die door leerlingen de “seks-dag” (21:13) werd genoemd werd in aparte groepen voor jongens en meiden veel verteld over seksualiteit. Maar ook over de eigen wil, de grenzen die leerlingen in acht willen nemen en de durf of het vermogen om nee te durven zeggen. Een oud-leerling miste aandacht voor en openheid over seksuele diversiteit en het zichzelf op dat vlak ontdekken (26:9).¹²³

4.1.2 Schoolkenmerken

In hoofdstuk 1 zijn diverse bevorderlijke factoren voor de vorming van de relatie van leerlingen met zichzelf beschreven. Zo is het van belang dat het onderwijs gericht is op de ontwikkeling van gaven en talenten, onder andere door een passend en uitdagend leeraanbod. Daarnaast is ruimte voor exploratie op het gebied van loopbaan en arbeid

¹²³ Vergelijk noot 106. Hier verbindt een respondent de aandacht voor seksuele diversiteit aan het zichzelf ontdekken. Daarom wordt het ook hier genoemd. In hoofdstuk 5 komt het thema in het kader van de relatie met anderen nadrukkelijker aan bod.

van belang. Het schoolklimaat wordt idealiter gekenmerkt door onder andere persoonlijke aandacht, passende ondersteuning, mede-eigenaarschap bij leerlingen, ruimte voor vallen, falen, struikelen en weer opstaan en keuzemogelijkheden met daarbij behorende verantwoordelijkheid. En door het zien van leerlingen, met hun talenten, kwaliteiten en/of roeping, maar ook met hun problemen of de situaties waarin zij verkeren.

In het vragenlijstonderzoek zijn hiervoor items opgenomen die samenkomen in de respectievelijke variabelen 'ontwikkelingsgerichtheid' en 'schoolklimaat'. In paragrafen 4.1.2.1 en 4.1.2.2 worden de itemscores bij deze variabelen gegeven. Ook worden de kwalitatieve uitkomsten met betrekking tot deze schoolkenmerken uitgewerkt.

4.1.2.1 Kwantitatieve resultaten ontwikkelingsgerichtheid

Welke ruimte en stimulans hebben de respondenten ervaren om zich persoonlijk te ontwikkelen op hun school? Deze items richten zich op de ervaren ruimte voor talentontwikkeling¹²⁴, loopbaanexploratie, reflectie op de eigen talenten en de mate waarin mensen op school hen wezen op hun talenten.

Respondenten konden kiezen uit een vierpuntsschaal (1 *helemaal mee oneens*, 2 *meer oneens dan eens*, 3 *meer eens dan oneens* en 4 *helemaal mee eens*).¹²⁵ Tabel 4.2 maakt duidelijk dat de respondenten met name tevreden zijn over de ruimte voor loopbaanexploratie in de breedte, getuige de gemiddelde scores hoger dan 3 op de items over de ruimte die school bood om zich nader te oriënteren op een vervolgopleiding of beroep door verdieping of door contact met andere mensen daarover. Ruim 80 procent van de respondenten was het *meer eens dan oneens* of *helemaal eens* met de stelling dat hier ruimte voor was. Reflectieve exploratie rondom de eigen gaven en talenten en het gewezen worden op mogelijke talenten werden gemiddeld genomen in mindere mate ervaren.¹²⁶

124 Talentontwikkeling kwam ook aan bod in paragraaf 4.1.1. Daar lag de focus op de aandacht die hier vanuit school aan werd gegeven. Bij dit schoolkenmerk gaat het om de ervaren ruimte tot individuele verdieping hiervan, ook buiten het curriculum om.

125 Bij de eerste drie items van deze schaal is eveneens de antwoordmogelijkheid *niet van toepassing* opgenomen; het kan immers zo zijn dat respondenten geen interesse in nadere ontwikkeling, verdieping of gesprek hebben gehad. In dat geval is het niet aan de orde om de omgang daarmee op school te beoordelen.

126 Uitkomst Friedman-toets: $\chi^2(4) = 532.099, p < .001$. Alle vijf items verschillen significant van elkaar, zo blijkt uit paarsgewijze Wilcoxon-toetsen ($p < .001$ of $p = .002$). De halve standaarddeviatie verschil tussen respectievelijk de twee hoogst en de twee laagst gescoorde items duidt op een relatief groot verschil; de overige verschillen zijn klein.

Tabel 4.2*Mening respondenten over de ontwikkelingsgerichtheid van de school*

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
Er is/was op school ruimte om talenten verder te ontwikkelen (ook buiten het normale programma om)	752	2.84	0.92
Er is/was op school ruimte om me nader te verdiepen in een vervolgopleiding of beroep als ik daarin geïnteresseerd ben/was	756	3.27	0.82
Er is/was op school ruimte om te gaan praten of mee te lopen met mensen die werken in de richting waar ik ook in geïnteresseerd ben/was	727	3.01	0.94
Bij mij op school wijzen/wezen mensen mij op talenten die ik (mogelijk) in mij heb	773	2.59	0.82
Bij mij op school leer(de) ik te reflecteren op de ontwikkeling van mijn gaven en talenten	774	2.51	0.83

4.1.2.2 Kwalitatieve resultaten ontwikkelingsgerichtheid

In de fase van het overstijgend interpreteren van de kwalitatieve data werd duidelijk dat rondom de beleefde ontwikkelingsgerichtheid van de scholen diverse thema's te onderscheiden zijn. Vijf thema's worden nu nader uitgewerkt: talentontwikkeling, begeleiding bij het leren, loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB), keuzemogelijkheden en prestatiedruk. De eerst drie thema's zijn eveneens bevraagd in het kwantitatief onderzoek.

Talentontwikkeling

In het kwalitatief onderzoek lopen de meningen over en ervaringen met de talentontwikkeling op school wat uiteen.¹²⁷ Sommige respondenten vinden dat de school sterk gericht was op het kunnen ontdekken en ontwikkelen van kwaliteiten en talenten (9:27; 18:11, 29:17, 31:5, 31:10, 31:11, 31:44, 32:12¹²⁸). Een leerling van de Fanny Mendelssohnschool vertelt tijdens het groepsinterview over de ruimte die school hiervoor bood (31:10):

Volgens mij heb je d'r wel genoeg ruimte voor en opties, bijvoorbeeld MDT, maar ook [naam kleinkunstavond van school], en dat je dingen mag proberen. En je zou het kunnen doen tijdens TOV¹²⁹, maar de meesten doen dan huiswerk, maar er is wel ruimte voor en je kunt wel makkelijk met de docent overleggen als je iets wil doen en dan wordt er toch wel met je meegedacht over hoe je het kan uitvoeren.

Een oud-leerling van het Mozart College vertelt met dankbaarheid over een mediathecaresse die zag hoeveel passie de leerling voor boeken en het schrijverschap had. Zij hielp de leerling bij haar PWS en bracht haar in contact met bekende schrijvers (22:12).

127 De standaarddeviatie van 0.92 bij het item 'Er is/was op school ruimte om talenten verder te ontwikkelen' in de vragenlijst (zie tabel 4.2) duidt eveneens op enigszins uiteenlopende ervaringen hiermee.

128 Dit zijn overigens allemaal fragmenten vanuit de beide Mendelssohnscholen.

129 TOV staat voor Tijd voor je eigen OntwikkelVrijheid; twee keer per week krijgen leerlingen een aantal uren aan het eind van de dag de mogelijkheid om aan eigen leervragen of andere projecten te werken.

Enkele respondenten vertellen hoe een docent of mentor talenten bij hen opmerkte en hen aan het denken zette over hun keuzes daarin (26:10). Ook merken respondenten op dat er weliswaar veel aangeboden werd om (talenten) verder te kunnen ontwikkelen, maar dat zij daar zelf op dat moment geen interesse in hadden (22:24) of dat het uiteindelijk een eigen keuze is om al dan niet iets te doen met dat aanbod (31:12, 32:12). Anderen hebben niet echt ervaren dat school hier veel belang aan hechtte, talenten opmerkte of daar exploratieve ervaringen in aanbood (17:13, 23:12, 27:3, 29:6, 30:5, 30:7, 30:14, 32:7, 32:8, 32:10, 59:4). Onder andere de geïnterviewde leerlingen van het J.S. Bach College (29:6) ervaren dat de school in sterke mate met de vakken bezig was, vooral dat zoveel mogelijk leerlingen voldoende zouden halen, zouden overgaan en slagen. Andere talenten werden volgens hen niet of nauwelijks opgemerkt of gestimuleerd. Respondenten geven de indruk dat ruimte voor andere talenten met name merkbaar was bij de creatieve vakken, bij muziek of sport (10:26, 17:11, 18:12, 21:14, 23:12, 27:3, 29:6, 33:6, 33:7, 151:4). Of het beperkte zich tot bepaalde perioden van de middelbare school. Zo koos een leerling van de Felix Mendelssohnschool onder andere voor deze school vanwege de daar aangeboden ‘talent-tijd’; dit bleek vervolgens tot zijn spijt alleen in het eerste jaar te functioneren (32:4).

Overigens geven verschillende respondenten uiting aan hun onvermogen of onzekerheid om van zichzelf te zeggen waar ze talent voor hebben, of goed in zijn, of een roeping voor zouden hebben (17:12, 21:14, 23:12, 24:11, 28:6, 32:7). “Ik heb ook niet per se zelf heel erg het gevoel dat ik ergens in uitblonk ofzo” (21:14). Voor hen lijkt het woord talent vooral te staan voor iets waarin je boven het maaiveld uitsteekt. Een leerling wijt het niet kunnen benoemen van eigen talent(en) deels aan de school (32:7), al weet de leerling niet hoe een school dat goed zou kunnen aanpakken.

Begeleiding bij het leren

Sommige respondenten vertellen over goede begeleiding vanuit school in de (leer)ontwikkeling. Uit een opstel van een leerling van het Mozart College (68:3):

Toen ik naar de vierde klas van havo ging, verliep het allemaal wat lastiger. Ik haalde nog wel voldoende, maar het ging lang niet zo goed als daarvoor. Ik stond op een paar vakken onvoldoende, waardoor de kans aanwezig was dat ik aan het eind van het jaar zou blijven zitten. Dit probeerde ik uiteraard te voorkomen door naar een studietoestel te gaan. Het heeft uiteindelijk niet voldoende geholpen, waardoor ik aan het eind van klas vier het advies kreeg om klas vier over te doen. Ze hebben het goed uitgelegd waarom deze keuze was gemaakt, dat vond ik erg fijn. Ik wist nu duidelijk waar ik aan toe was, ik vind dat de school dit erg duidelijk met me heeft gecommuniceerd. Uiteraard was het even slikken toen ik het te horen kreeg, want al mijn vriendinnen gingen tenslotte wel gewoon een klas verder. Maar ik ben blij dat ik het heb gedaan,

want ik sta er nu namelijk weer goed voor. Ik ben dus blij met het advies wat school me toen gegeven heeft.

Een andere leerling van deze school schrijft in de brief aan zichzelf in groep 8 dat school zeker zal helpen en sturen in “de dingen . . . doen op een manier die je zelf prettig en fijn vindt” (106:2). Deze leerling koppelt daar het advies aan vast om ook vooral zelf te kijken wat werkt in het huiswerk maken of leren voor toetsen. In een opstel is een leerling van het Vivaldi College positief over de hulp die school altijd bood als iets nog niet lukte, bijvoorbeeld bij het sporten (169:2). “Dit komt misschien ook wel door de positieve christelijke insteek die bij veel aspecten van school te merken was”, aldus deze leerling. Een andere leerling van dezelfde school schrijft in het opstel dat zijn/haar mentor zich sterk heeft ingezet om zijn mentorklas te helpen ontwikkelen. “Dat is noemenswaardig. Ik vraag me wel af of dat iets zegt over onze school of over mijn mentor. Ik denk het laatste” (170:7). Een leerling van de Felix Mendelssohnschool vertelt in een podcast over een mentor die altijd probeerde te kijken hoe het onderwijs verbeterd zou kunnen worden (78:3). In het groepsgesprek met leerlingen van het Vivaldi College vertelt een leerling dat zij heeft ervaren dat ze sterk haar “eigen gang kon gaan” (33:39), door bijvoorbeeld veel te tekenen tijdens de lessen. Een oud-leerling van het Vivaldi College vertelt over een plusklas in de eerste jaren van het vwo. Hijzelf vond dat “eerder irritant, want het kostte meer tijd. . . . Dat was extra uitdaging, ja, prima, extra uitdaging, maar dat kost gewoon meer tijd en dan heb ik minder vrije tijd en dat vind ik vervelend” (25:13). Ook wordt opgemerkt dat deze vorm van ontwikkelingsgerichtheid vooral betrekking had op cognitieve talenten, gekoppeld aan bepaalde vakken (29:4). En dat het vooral voor vwo’ers en soms voor havoleerlingen werd aangeboden (29:6).

Een oud-leerling van de Felix Mendelssohnschool heeft dit gemist bij zijn docente Engels. Hij wilde daar graag meer uitdaging in, wat zij niet bood. Daardoor werd hij opstandig in de les. Daar reageerde de docente wel goed op, “alleen ze zette niet die stap van: goh, wat kan ik voor jou doen om dat beter te maken? Hè, want er zit natuurlijk, meestal zit er een reden achter waarom een leerling zich zo gaat gedragen in die lessen” (16:43). Een andere oud-leerling van deze school had graag gezien dat de school de ontwikkeling van leiderschap wat meer had gestimuleerd (9:37). In groepswerk mocht altijd zelf bepaald worden wie de leider was. “Terwijl als je iemand forceert om leider te zijn, dan eh forceer je diegene eigenlijk om die taak op zich te nemen, ook al is ‘ie daar nu niet goed in.”

Loopbaanoriëntatie en -begeleiding

Jezelf beter leren kennen, als leerling nadenken over de eigen toekomst en keuzes op loopbaangebied, kan onder andere worden bevorderd door goede loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB) op school. Uit de kwantitatieve data komt het beeld naar voren dat de respondenten hier relatief positief over zijn, althans over de mogelijkheden om zich te verdiepen in mogelijke loopbaankeuzes of daar met anderen over te praten of met

hen mee te lopen. De uitspraken in het kwalitatieve onderzoeksdeel sluiten hierbij aan en geven meer inzicht in de beleefde beperkingen vanuit school hierin.

Zo vertellen respondenten dat de scholen een bepaald basisaanbod hadden aan studiekeuzeactiviteiten, zoals opleidingenmarkten, stages, gesprekken en testjes (10:28, 11:5, 18:13, 32:11), dat ze leerlingen probeerden te helpen zoeken naar een passende vervolgopleiding (31:59) en mogelijkheid en ruimte gaven voor exploratie als leerlingen daar zelf initiatief in namen (32:12). Voor sommige respondenten was dit niet voldoende; zij maakten ook buiten school nog gebruik van adviseurs, psychologen of andere trajecten (10:29, 24:10). Diverse respondenten vonden dat er te weinig op dit vlak gebeurde (19:8, 24:10, 27:4). “Ik had graag meer opties gehad om uit te gaan zoeken voor na je middelbare school”, aldus een oud-leerling van het Händel Lyceum (19:8). De geïnterviewde leerlingen van het C.Ph.E. Bach College vinden dat zij te veel zelf hebben moeten op- en uitzoeken (27:4). En de leerlingen van het J.S. Bach College vertellen dat school weliswaar een LOB-programma had, maar aan het eind daarvan werden de leerlingen zelf “een soort van . . . beoordeeld” (29:5) in hoeverre zij hun eigen talenten hadden ontdekt. “Terwijl school vrij weinig heeft aangeboden op dat vlak, om te leren wie jij bent, wat jij goed kan, wat bij jou past et cetera”. Toch kiest een van hen aan het eind van het gesprek als kaartje dat voor de schoolperiode kenmerkend was een kompas, “omdat ik hier meer heb geleerd over welke richting ik op wil. Ik ben er nog steeds niet helemaal uit, maar heb wel meer richting gekregen, ontdekt wat bij mij past en zo” (29:21). Andere respondenten vertellen dat zij door school sterk richting een bepaalde opleidingskeuze werden gestuurd, terwijl die achteraf niet goed bleek te passen (9:28, 23:1). Een oud-leerling van het Mozart College had interesse in een interieuropleiding. Haar decaan wees haar echter op de beperkte baangarantie in dat vak. “En ja, ik was vijftien en ik dacht: ja, hij zal er wel meer verstand van hebben dan ik, dus” (23:13). Deze respondent koos, na advies van de decaan, voor de opleiding tot onderwijsassistent, maar dat bleek uiteindelijk niet bij haar te passen. Nu doet ze verpleegkunde.

Soms waren de ervaringen vanuit school, bijvoorbeeld in stages, niet positief, maar hielpen ze wel in de eigen ontwikkeling. Een leerling van het Händel Lyceum vertelt bijvoorbeeld in het groepsinterview over zijn stage bij Kruidvat (11:6):

Niet naar mijn zin gehad, het was niet leuk, het was gewoon ehm je kreeg alleen maar die ehm klusjes die niet leuk waren en die zij te lui waren om te doen. Dus ik heb daar niet echt van genoten, maar eh daarna ben ik wel erg soort van gaan focussen op ‘wat zou ik nou leuk vinden?’ En toen ben ik er eigenlijk achter gekomen dat huizen inrichten vind ik ontiegelijk leuk, dus daarom ga ik nu ook een opleiding doen van ehm hoe heet dat? Interieuradviseur ofzo.

Dikwijls was de opmerking van een enkele docent, mentor of het contact met een decaan stimulerend voor de loopbaanexploratie (9:28, 9:29, 16:11, 18:13, 20:34, 23:13, 29:17). Ook gaven soms de vakken en lessen zelf inzicht in interesses of roepingen (31:20).

Een leerling adviseert zijn jongere ik om zelf meer te exploreren op dit vlak (55:3):

Je houdt veel tijd over, zelfs naast een bijbaan die je zal nemen. Besteed deze nuttig. Probeer nieuwe dingen te ontdekken en te verdiepen. Verbreed je kennis en denk meer na over wat je zelf wil, zeker ook in de periode van profielkeuze. Zoek naar wat je interesseert en je zelf wil, niet naar wat je kan en anderen hebben gedaan. Houdt je hier echt mee bezig en begin er op tijd aan. Ook met het proces van een studiekeuze. Je moet je daar echt goed voor verdiepen en veel mee bezig zijn en daarom moet je echt op tijd beginnen. Ik hoop dat ik over nog eens zes jaar weer een brief naar me zelf zou kunnen sturen dat het is goed gekomen. En misschien was zo'n brief ook wel fijn geweest dit jaar met alles ontwikkelingen en keuzes die ik moet maken.

Keuzemogelijkheden

Om leerlingen zich verder te laten ontwikkelen kan het bevorderend werken om hen keuzemogelijkheden te bieden. Zij worden dan in staat gesteld om bijvoorbeeld eigen leerroutes te volgen of bepaalde interesses verder te exploreren. Scholen kunnen leerlingen daarvoor ruimte bieden of hen daarin stimuleren, maar kunnen ook een beperkende factor zijn in dergelijke ontwikkelingsmogelijkheden. Binnen het kwantitatief onderzoek is een onderdeel hiervan bevraagd, namelijk de ervaren mogelijkheden die er op school waren om talenten te ontwikkelen, ook buiten het programma om. Daarover waren de respondenten met een gemiddelde van 2.84 gematigd tevreden. Wat zeggen de kwalitatieve data hierover? Respondenten vertellen over een gebrek aan opties om aan de eigen ontwikkeling te werken en vastzitten in het schoolsysteem, over behoefte aan maatwerk of over meer flexibiliteit.

Weinig opties voor talentontwikkeling

Diverse respondenten zijn teleurgesteld over de mogelijkheden die school naar hun beleving bood om keuzes te maken met het oog op de eigen ontwikkeling (11:67, 20:15, 22:11, 24:12, 28:3, 30:1, 30:53, 31:13, 31:15, 32:1, 33:4, 33:8, 33:9, 80:16, 149:1) en pleiten voor meer vrijheid en verantwoordelijkheid. Zo vertelt een oud-leerling van het Händel Lyceum dat vooral in de onderbouw weinig facultatieve projecten werden aangeboden. Dit verklaart hij vanuit de leerplichtwet, maar naar zijn mening kunnen juist door dat soort projecten, zoals Sport Spirit¹³⁰, "bepaalde competenties van mensen wel verder uitgediept ... worden" (20:15). De Felix Mendelssohnschool bood, getuige de ervaringen van respondenten, juist meer opties in de onderbouw, in de vorm van zogenaamde

130 Meer daarover in hoofdstuk 3.

talent-tijd-modules (32:1). Het Händel Lyceum bood volgens de geïnterviewden in de onderbouw talentcoaching aan, waarin leerlingen die meer uitdaging nodig hadden zelf een project mochten verzinnen en daar onder reguliere lestijd aan konden werken. “Dus zo hebben we samen een keer een escaperoom gemaakt, ehm, maar ook een woonwijk ingericht en verzin het maar, je mocht echt alles, een Engels methode geschreven. Echt, je mocht echt alles doen wat je wilde” (11:10). De leerlingen in het groepsinterview op de Felix Mendelssohnschool vinden het jammer dat dergelijke opties gaandeweg de middelbare school verdwenen.

Een leerling van het Händel Lyceum kiest aan het eind van het groepsinterview als kaartje dat naar haar idee kenmerkend was voor de middelbare schoolperiode een plaatje van met touwen samengebonden handen. Ze licht toe (11:67):

Dat is omdat ik wel het idee heb dat ik me heel erg vast heb gevoeld in het schoolsysteem. Hoe het allemaal werkt, hoe het in elkaar zit. . . . Dat het weer niet kon, want zo moest het nou eenmaal en dat heb ik echt heel lastig gevonden om gewoon te doen wat je moet doen, want dat is de wet gewoon. V: Kun je daar een voorbeeld van geven? A1: Ehmm. Nou ik denk dat in de bovenbouw heb geprobeerd te regelen dat ik buiten school iets kon doen, wat ik dan binnen schooltijd kon doen. Dat gaat dan best moeizaam. Of iets dat extra uitdaging gaf omdat ik me erg verveelde tijdens het grootste deel van mijn schooltijd hierzo. En als je kijkt naar bepaalde vakken, zoals A5 al zei, wat moet ik hier nu mee? Ik zou niet weten, het meest praktische, hoe ik een band moet vervangen van een fiets, maar ik weet wel hoe ik, of wie Victor Hugo, is. Ja. . . . Ik heb dus wel geprobeerd om dingen te regelen. Om bijvoorbeeld als je een presentatie moest geven om even dat extra stapje te zetten om net effe die creatieve draai eraan te geven om de grenzen van de opdracht op te zoeken. Net even buiten de lijntjes proberen te kleuren. Maar dat heeft allemaal zijn grens, je bent uiteindelijk ook maar een leerling. Je kan ook niet heel veel veranderen. Maar we hebben ook een gesprek gehad met de schoolleiding, wij met zijn tweeën, dat ging dan vooral over de extra ruimte die zou komen met het flexrooster. Maar die kwam er niet, maar daar komt nu verandering in.

Behoeftte aan meer maatwerk

Sommige respondenten wisten al snel welke vakken hen lagen en hadden liever al eerder kunnen kiezen voor vakken (31:15). Respondenten richten zich graag specifieker op vakken waar ze goed in zijn of die ze interessant vinden (80:16). Leerlingen van het J.C.F. Bach College vertellen dat zij bij ongeveer de helft van hun docenten graag hadden gezien dat de docenten meer in gesprek met hen gingen en hen gevraagd zouden hebben wat ze al begrepen en waar ze nog meer uitleg over wilden, in plaats van “gewoon het boek [te] volgen” (28:3, groepsinterview). Ook de manier van leren was niet altijd aanpasbaar.

“Opdracht is opdracht”, aldus een leerling van de Fanny Mendelssohnschool (31:13). Bij vakken als kunst was meer flexibiliteit mogelijk, maar als je bijvoorbeeld voor Nederlands een betoog moest schrijven, mocht daar niet van afgeweken worden. “Is ook logisch, want we hebben allemaal, het is gewoon landelijk, maar ja, daar zou je misschien iets in kunnen veranderen”, aldus dezelfde leerling. Een oud-leerling van het Mozart College heeft wel ruimte ervaren om meer haar eigen leerroute te gaan en bijvoorbeeld een boek te gaan lezen bij Engels in plaats van nog een oefenexamen te maken, waar ze al een paar keer negens op had gehaald (22:44).

Sommige respondenten (bijv. 33:9) hebben als belemmerend voor hun ontwikkeling ervaren dat er veel lesstof opgegeven werd en dat docenten, “zelfs in de zesde klas nog”, streng waren op het maken van huiswerk. Er was in hun beleving weinig differentiatie-mogelijkheid voor leerlingen die ofwel de stof al beheersten maar “gewoon hetzelfde als de rest van de klas” moesten doen ofwel geen sterke motivatie hadden om zich sterk in te zetten voor een vak, maar daar toch streng op beoordeeld werden. Tijdens het groepsinterview op het W.F. Bach College houdt een leerling een betoog voor meer vrije keuze en meer flexibiliteit voor leerlingen (30:1). Zelf had hij bijvoorbeeld voor het profiel economie en ondernemen gekozen “omdat ik dacht: dit kan ik niet en ik ben op school om te leren, dus ik ga economie en ondernemen doen.” Dat bleek echter toch tegen te vallen en de leerling wilde overstappen naar zorg en welzijn. Dat werd niet toegestaan, waardoor hij nu naar eigen zeggen al twee jaar met tegenzin en zonder motivatie naar school ging en net genoeg deed om zijn opleiding te halen. Andere leerlingen in deze groep sluiten hierbij aan en geven aan dat het fijn zou zijn als je tussendoor toch nog zou kunnen “switchen” (30:53).

Meer flexibiliteit

Diverse respondenten vertellen over de ruimte die er was om aanpassingen te krijgen in het curriculum, bijvoorbeeld in de vorm van versnelling, verdieping of een andere manier van leren (18:11, 25:13, 29:4, 33:9, 80:17). Op het Mozart College konden leerlingen ervoor kiezen om in het vijfde jaar van het vwo tevens havo-examen te doen (22:3). Ook bood deze school volgens een oud-leerling de mogelijkheid voor meer flexibiliteit in vakken, maar was dat in de ogen van deze respondent “een beetje een mislukt plan uiteindelijk” (22:25). Leerlingen van het J.C.F. Bach College vertellen dat hun school een rooster met diverse zogenaamde flexuren aanbood (28:7). Leerlingen volgden drie of vier blokken van 80 minuten durende lessen. Daarvoor hadden ze een flexuur van 40 minuten en na het derde blok nog een of twee flexuren. Er waren verschillende soorten flexuren met elk hun eigen karakter, zoals vak-, stilte- of werkflex- en talenturen. De geïnterviewde leerlingen zijn hier overwegend positief over en waarderen de keuzemogelijkheden die school met name in de onderbouw bood. Ook het Händel Lyceum probeerde sinds enige jaren meer keuzemogelijkheden te bieden door middel van een zogenaamd flexrooster,

aldus de geïnterviewde leerlingen. Volgens hen bracht dit wel meer flexibiliteit en vooral meer ruimte voor extra uitleg of tijd om huiswerk te maken, maar bleef de beloofde ruimte voor verdieping wat achter (11:68, groepsinterview). Vooral voor leerlingen in de bovenbouw bleef het PTA leidend. “Al helemaal in de zesde. Dan moet alles af, dan is er geen ruimte voor extra of leuke dingen. Of voor wat anders. Maar daar zijn ze nu wel mee bezig”, aldus een leerling tijdens dit interview (idem).

Prestatiedruk

Diverse respondenten spreken of schrijven over ervaringen die te maken hebben met ervaren druk om te presteren. Dat doen zij vooral in negatieve zin. Soms wordt daarin rechtstreeks of indirect verband gelegd met de ontwikkelingsgerichtheid van het onderwijs. Ze delen ervaringen over cijferdruk en over de eigen (veranderde) omgang hiermee. Een enkeling brengt een ander geluid in.

Cijferdruk

De nadruk op cijfers, huiswerk en toetsen en de stress die dat kan opleveren wordt regelmatig genoemd (11:54, 11:59, 12:1, 18:1, 18:3, 22:21, 29:18, 30:9, 31:4, 33:9, 59:3, 129:1, 150:5, 192:1). “Het was gewoon school en dan huiswerk en dan trainen en dan naar bed ongeveer” (18:3), aldus een oud-leerling, die in de vierde klas instortte met chronische vermoeidheid (18:1). De geïnterviewde leerlingen van het W.F. Bach College hebben het mentoraat als sterk prestatiegericht ervaren met weinig aandacht voor persoonlijk of sociaal welbevinden (30:9). Bovendien werden de leerlingen bij slechte cijfers in hun beleving niet echt geholpen, maar vooral met de neus op de feiten gedrukt en vrij snel naar een ander schooltype doorverwezen. In het groepsinterview met leerlingen van het Händel Lyceum noemen leerlingen dat de mentoren vooral gericht waren op cijfers (11:54, 11:59) en dat het mentoraat verder weinig om het lijf had. Een leerling van het C.Ph.E. Bach College vertelt in het groepsinterview juist dat school leerlingen goed begeleidde op dit punt en niet alleen naar de cijfers keek, maar ook naar het verhaal daarachter (27:2). De leerlingen van de Fanny Mendelssohnschool nemen een verschil waar tussen (vaak wat oudere) docenten die al langer aan deze school verbonden zijn en nieuwere docenten. De nieuwere docenten waren in hun beleving meer gericht op schoolprestaties, structuur en regels, waar de oudere garde meer de nadruk legde op “wie ben jij en niet per se op de cijfertjes” (31:51). Een leerling van deze school denkt dat het beter zou zijn als het centraal examen zou worden afgeschaft; in principe is het herhaling van de voorgaande jaren en ben je daar als leerling dan al op getoetst. En juist de centrale examens geven veel stress en leiden daardoor in de beleving van deze respondent soms tot onderpresteren (31:4). Een oud-leerling van het Mozart College vertelt dat zij als vwo-leerling sterke druk heeft ervaren om toch vooral voor een universitaire vervolgopleiding te kiezen (22:10, 22:21):

Hier was . . . wel een beetje een cijfercultuur. En een beetje een percentage cultuur. En wie haalt het examen en wie niet. En ook ga je naar de uni of niet. Je hebt vwo gedaan, eigenlijk hoor je naar de uni te gaan. (22:21)

Een leerling van het Vivaldi College betreurt in een opstel de beleefde beperkte aandacht voor mentaal welzijn in relatie tot prestatiedruk. Docenten zagen wel dat hij/zij te weinig rust nam en gaven daar terugkoppeling over, maar toch voelde de leerling zich hierin niet gekend (170:3 en 170:6):

Ik voelde me nogal verongelijkt. Denken ze dat ik zo weinig respect heb voor de signalen die mijn lichaam me stuurt? Nee, al deze dingen hebben één rode lijn: gehoorzaamheid. Ik doe het huiswerk en mijn leerwerk zoals het gevraagd wordt. Ik doe mijn best, zoals verwacht wordt en hé, ik leer graag! Ik vraag me vaak af waar ik hier de reden ben van een hoge lat. Nee, als je je zorgen maakt dat kinderen ten onder gaan aan hun gehoorzaamheid, dan is er iets mis met de taak die ze op krijgen. . . . Niemand vroeg waarom ik er moe uitzag, dat was al helemaal uit-geïnterpreteerd, en verder dan vragen wat mijn vakantieplannen waren ging de emotionele peiling ook niet. . . . Voorzichtig wil ik ook de dubbele boodschap noemen rondom 'toets, na toets, na toets, maar cijfers betekenen verder niets hoor'. . . . Gigantische hoeveelheden opdrachten en toetsen worden erdoorheen gejaagd en tenminste vier keer per week kom ik om half zes thuis en moet ik in de ochtend vroeg weg. Niet alleen moet er in sneltreinvaart en zonder stoppen gewerkt worden, de tijd ontbreekt om persoonlijkheid en talenten te ontwikkelen.

Een andere leerling van deze school benoemt iets vergelijkbaars in het opstel en pleit voor meer gesprekken over wat schoolstress met je doet en hoe om te gaan met prestatiedruk. Volgens deze leerling haalden veel leerlingen hun zelfwaarde uit prestaties, terwijl dat ongezond is (172:3).

De eigen (veranderde) omgang met cijferdruk

Ook valt op dat diverse respondenten in hun reflectieopdracht schrijven over hun eigen (veranderde omgang met het) streven naar cijfers, waarbij in de brieven aan zichzelf in groep 8 daar dikwijls een advies of bemoediging aan wordt gekoppeld om niet te veel op hoge cijfers of presteren in het algemeen gericht te zijn (12:1, 36:3, 45:2, 45:6, 46:1, 47:1, 52:2, 53:1, 54:6, 57:1, 57:4, 68:4, 96:2, 97:7, 114:1, 122:1, 134:2, 153:1).

Sommige leerlingen vertellen te hebben geworsteld met deze cijferdruk, maar daar dikwijls inmiddels relativerender mee omgaan:

Maar nu zie ik dat een keer een zes ook wel goed is. We zijn geen machine maar gewoon menselijk, een foutje mag best ook is. Ik vind goeie resultaten halen nog steeds belangrijk maar als er eens een vijf tussen zit kan ik dat veel beter verwerken wat jij toen niet kon,

schrijft een leerling van het Vivaldi College in een brief aan zichzelf in groep 8 (122:1). Een medeleerling schrijft: “Geniet ook een beetje van de tijd die komt! Het is oké om een keer je huiswerk niet af te hebben en van een onvoldoende ga je niet dood” (133:5). Adviezen als “wees niet zo hard voor jezelf, je hoeft niet perfect te zijn” (57:4) of “Soms kun je maar beter prioriteit geven aan afspreken met vrienden, korfbaltraining of ijs eten” (96:2) klinken veelvuldig. Een oud-leerling van het Vivaldi College vertelt dat een docent haar hierin een belangrijke les meegaf (26:31):

Mijn eerste godsdienst docent . . . zei ooit tegen mij van: liever een 1 met God dan een 10 zonder God. Daar heb ik altijd over nagedacht, dat ik dacht: het is ook niet erg om een onvoldoende te halen, als ik het maar samen met God doe.

Tot slot bij dit onderwerp ter illustratie de tekst van een lied dat een leerling van het Händel Lyceum schreef als reflectieopdracht (188:1):

4 Jaar mensen, wat een tijd
4 jaar, ben opgelucht,
Was een mooie tijd en nu draag ik bij me: vrucht;
Heb talenten gekregen,
We gaan niet terug, het waren zware dagen met mijn tas op mijn rug;
Kom op mensen, let's go
Nee we gaan niet terug, nee we gaan niet terug,
Het waren zware dagen met mijn tas op mijn rug,
Nee we gaan niet terug,
4 jaar, ben opgelucht,
Was een mooie tijd en nu draag ik bij me: vrucht;
Heb talenten gekregen,
We gaan niet terug, het waren zware dagen met mijn tas op mijn rug.
Nee we gaan niet terug, nee we gaan niet terug,
Het waren zware dagen met mijn tas op mijn rug.
Nee, we gaan niet terug, nee, we gaan niet terug,
Nee, we gaan niet terug.
Het was een mooie tijd en nu draag ik bij me: vrucht,
Heb talenten gekregen.
Nee, we gaan niet terug.

4.1.2.3 Kwantitatieve resultaten schoolklimaat

Naast een gerichtheid op ontwikkeling is het schoolklimaat een schoolkenmerk dat ertoe doet in de vorming van de relatie van de leerling met zichzelf. In een schoolklimaat dat de vorming van deze relatie ondersteunt worden leerlingen gezien, serieus genomen, mede-eigenaar gemaakt van ontwikkelingen binnen de school en bemoedigd als er moeite zijn. In een dergelijk schoolklimaat is tevens sprake van betekenisvol leren dat in

voldoende mate aan kan sluiten bij het dagelijks leven en de ervaring van de leerlingen. Hoe hebben de respondenten hun school op dit vlak ervaren? Tabel 4.3 geeft de beschrijvende gegevens van de items die hier betrekking op hebben (schaal 1 tot 4, van *helemaal mee oneens* tot *helemaal mee eens*). De respondenten neigen het gematigd eens te zijn met de stellingen die een bevorderend schoolklimaat verwoorden. Onderstaande tabel maakt duidelijk dat respondenten zich met name serieus genomen hebben gevoeld (78% van de respondenten was hier positief over) en dat ze, tweede in de rangorde, van mening zijn dat leerlingen werden aangemoedigd met positieve woorden als het minder goed met hen ging (70% meer eens dan eens of helemaal mee eens). Het ingeschakeld worden bij het nemen van beslissingen over de school wordt minder herkend (namelijk door 40%). Respectievelijk het gezien worden hoe het met je gaat en de beleving van het betekenisvol leren zitten daartussenin.¹³¹

Tabel 4.3*Mening respondenten over het schoolklimaat*

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
Bij mij op school...			
...hebben/hadden mensen goed in de gaten hoe het met mij gaat/ging	774	2.57	0.91
...voel(de) ik mij als leerling serieus genomen	773	2.96	0.81
...worden/werden wij als leerlingen ingeschakeld als er beslissingen over de school genomen moe(s)ten worden	775	2.27	0.81
...sluiten/sloten de lessen vaak goed aan bij mijn eigen ervaringen en dagelijks leven	773	2.47	0.76
...worden/werden leerlingen aangemoedigd met positieve woorden als het wat slechter met ze gaat/ging	774	2.78	0.79

4.1.2.4 Kwalitatieve resultaten schoolklimaat

Ook in de interviews en reflectieopdrachten zijn uitspraken gedaan over de beleving van het schoolklimaat.¹³² De analyse van deze uitspraken leidde, naast een reeks algemene uitspraken over dat het klimaat op school als 'leuk', 'positief', 'gezellig', 'goed' of 'fijn' is ervaren (16:49, 16:50, 27:32, 31:7, 32:5, 32:6, 32:36, 32:37, 60:1, 71:3, 72:4, 81:1, 83:4, 91:4, 115:3, 134:4, 136:3, 150:3, 151:1, 158:1, 175:1, 181 – zie figuur 4.1), tot een categorisering in de thema's veiligheid, steun, jezelf kunnen zijn en gezien worden. Deze thema's worden in deze paragraaf uitgewerkt.

131 Uitkomst Friedman-toets: $\chi^2(4) = 490.747$, $p < .001$. Ook hier wijzen Wilcoxon-toetsen uit dat alle onderlinge verschillen significant zijn ($p < .001$ of $p = .004$).

132 In deze uitingen zijn ook regelmatig uitspraken gedaan over thema's die in volgende hoofdstukken worden verwerkt. Dit betreft de ervaren omgang met en ruimte voor diversiteit in huidskleur, seksuele identiteit en dergelijke (hoofdstuk 5), discriminatie (hoofdstuk 5), de betekenis van het (relatief homogene) christelijk karakter van de school (hoofdstuk 7) en vrienden (hoofdstuk 7). Deze thema's worden hier verder dus niet uitgewerkt, maar houden wel verband met het schoolklimaat.

Twee leerlingen van de Felix Mendelssohnschool maakten dit wat ludieke kunstwerk als verbeelding van hun ervaringen op school (181):

Wij hebben gekozen voor een roltoeter omdat deze een symbool is voor gezelligheid maar en dat hebben we ook op school gemerkt. Je moet de vreugde wel leven in blazen, net als bij de roltoeter. Voor de enkeling die nog niet overtuigd is dat dit een kunstwerk is hebben we het ook in een kunstgalerie gezet waardoor het dus kunst is.



Figuur 4.1 Reflectieopdracht leerlingen Felix Mendelssohnschool, 181

Veiligheid

Veilig

Diverse respondenten vertellen dat zij de sfeer op hun school als veilig hebben ervaren (10:10, 10:56, 14:3, 25:2, 25:12, 25:17, 29:20, 29:22, 31:58, 32:13, 68:1, 80:8, 158:3, 171:2, 173:1). Mensen waren aardig richting elkaar, er kwamen geen of weinig ruzies voor, er was geen sprake van buitensluiten of pesterijen en leerlingen voelden zich vertrouwd. Zo'n veilige sfeer geeft leerlingen ruimte zichzelf te zijn, hebben respondenten ervaren (10:25, 14:3, 139:2, 179:2); daarover meer verderop in deze paragraaf. Ook is de veilige sfeer volgens respondenten bevorderend voor de ontwikkeling van zelfwaardering (10:25, 23:9, 25:12, 61:1, 171:2, 179:2, 179:4). Een oud-leerling van het Vivaldi College vertelt dat de sfeer uitstraalde "dat je er sowieso toe deed" (25:12) en dat dat niets te maken had met opleidingsniveau. "Persoonlijke waarde van ieder individu gewoon omdat je een schepsel bent, je mens bent. Die was er, dat is gestimuleerd denk ik ook. Dus dat zat er zeker doorheen" (idem).

Sommige respondenten (171:2, 173:1) koppelen de veilige sfeer nadrukkelijk aan de christelijke identiteit van de school: "Als ik door de gangen loop, de aula doorkruis of in de lokalen zit, heerst er een gevoel van veiligheid. Het is een vertrouwde omgeving waar christelijke normen en waarden gelden. Iedereen wordt gerespecteerd en dat is zeker

merkbaar" (opstel leerling Vivaldi College, 171:2). Deze leerling noemt de kernwaarden "opbouwend, waardevol en talentvol" (171:4) die tijdens lichamelijke opvoeding steeds werden herhaald. Volgens deze leerling droeg deze herhaling bij aan de veilige sfeer.

Minder veilig

Deze beleving wordt niet door alle respondenten en op alle scholen even sterk gedeeld. De geïnterviewde leerlingen van het W.F. Bach College bijvoorbeeld hebben niet ervaren dat hun school een veilige plek was om over problemen te praten (30:8) of een eigen mening te uiten (30:28, 30:43). De vertrouwenspersonen op hun school vonden zij "niet te vertrouwen" (30:12). Een leerling van de Felix Mendelssohnschool vertelt in een opstel te hebben geworsteld met het veiligheidsgevoel op school. Dit lag volgens deze respondent aan de leerlingen op school. Volgens hem deed de school zelf "er wel veel aan om leerlingen zich thuis te laten voelen" (62:4). Een andere leerling van deze school schrijft in de brief aan haar jongere zelf:

Je zal lieve vriendinnen leren kennen en mooie gesprekken hebben, maar er gebeuren ook lastige dingen. Soms zeggen mensen iets onaardigs tegen of over je, wat pijn kan doen. Soms zal het voelen alsof je er niet bij hoort en je buiten de groep valt. (97:3)

Een leerling van het Händel Lyceum voelde zich niet zo fijn in zijn/haar eerste klas; deze leerling paste als "introvert persoon" niet zo goed in de drukke klas en werd vaak gepest (opstel, 143:1). Vanaf de tweede klas ging het beter, omdat een groepje leerlingen hem/haar opnam in hun groep (143:2). Een oud-leerling van het Vivaldi College heeft zowel vmbo-tl als havo gedaan op deze school. Zij vertelt dat ze zich pas op de havo veilig ging voelen en dat in de vmbo-periode vaak opmerkingen werden gemaakt over iemands uiterlijk, manier van lopen of manier van praten. Op de havo voelde ze meer acceptatie (26:11).

Een oud-leerling van het Händel Lyceum vertelt over de negatieve gevolgen van alles-behalve bemoedigende opmerkingen van docenten (20:43). Een docent zei tegen een medeleerling in vwo 5 dat hij nooit de universiteit zou halen:

Dat is ook helemaal niet standaard hier hoor, denk ik, of weet ik wel zeker. . . . Maar zo'n ervaring is wel dat je denkt van: ja, dus waarom ben je dan docent geworden? . . . zo'n snuiter loopt op elke school, maar het geeft gewoon niet een veilige leeromgeving. (20:43)

Ook wordt verteld over een klein deel van de docenten dat vanuit "een machtsverhouding" (32:35, groepsinterview Felix Mendelssohnschool) dacht en handelde.

Steun

Onderdeel van een stimulerend schoolklimaat voor de vorming van een goede relatie van de leerling met zichzelf is dat leerlingen zich gesteund, bemoedigd en geholpen voe-

len als dat nodig is. Over dat laatste zijn de respondenten in het kwantitatief onderzoek relatief positief; gemiddeld is 2.78 gescoord op het item 'Bij mij op school worden/werden leerlingen aangemoedigd met positieve woorden als het wat slechter met ze gaat/ging'. In de interviews en reflectieopdrachten komen zowel positieve als minder goede ervaringen met de beleefde steun, hulp en bemoediging naar voren.

Steun ervaren

Regelmatig is door respondenten getuigd van ervaren steun (18:2, 26:4, 27:33, 27:34, 30:52, 61:1, 78:1, 97:4, 80:7, 80:19, 107:4, 125:2, 136:2, 147:4, 157:2). Dat er ondersteuning was bij het leren of bij persoonlijke problemen of omstandigheden. Dat er mensen waren die liefde gaven en beschikbaar waren. Een oud-leerling van het Händel Lyceum was tijdens de periode van de middelbare school op zoek naar zijn identiteit en probeerde een antwoord te vinden op de vraag hoe om te gaan met zijn homoseksualiteit. Hij vertelt veel zelf te hebben moeten doen in dat proces. In de periode dat hij uit de kast kwam, stond een personeelslid van zijn school, die zelf ook homo is, in de krant. Dat gaf de oud-leerling het gevoel dat hij begrepen werd. En moed voor de toekomst (19:9).¹³³

Sommige respondenten, bijvoorbeeld van het C.Ph.E. Bach College en de Fanny Mendelssohnschool, verbinden de ervaren steun met de kleine omvang van de school (27:34, 136:1).

Steun gemist

Andere respondenten hebben dergelijke steun juist gemist (30:18, 80:15, 172:1). Een leerling van het W.F. Bach College vertelt dat ze bij problemen van het kastje naar de muur werd gestuurd door docenten en mentoren. De geïnterviewde leerlingen van deze school vertellen dat ze op school werden aangeraden om hulp te gaan zoeken bij problemen, zonder dat daarbij duidelijk werd gemaakt waar of bij wie die hulp dan te vinden zou zijn (idem). Een leerling van het Vivaldi College betreurt in het opstel (172:1) uitgebreid het ervaren gebrek aan mentale zorg op school:

Het is voor mij onbekend hoe ik in contact kan komen met de schoolpsycholoog en waar zij zit. Het zou mooi zijn als dit elk jaar even benoemt zou worden, zodat de drempel in elk geval wat lager is om erheen te gaan. Deze psycholoog is trouwens maar 1 keer per week aanwezig. Wat ervoor kan zorgen dat je telkens dezelfde lessen mist, mocht je gesprek nodig hebben. Er is meer kans voor gesprek nodig. . . . Ikzelf heb lang naast een vriendin gestaan die zwaar depressief was. School heeft lang niets gedaan. Lang niet alle docenten waren ingelicht. Later mocht ze geen contact hebben met een docent waar ze steun uit haalde. Ze heeft vaak met paniekaanvallen in de klas gezeten en er waren geen mogelijkheden voor haar. De mensen om haar heen, waaronder ikzelf,

133 Vergelijk noot 106.

waren zwaar beïnvloed door haar mentale problemen. We hebben te lang en te intensief geprobeerd om haar zelf te helpen, omdat er niemand anders was. Dit resulteerde erin dat wij uitgeput waren. Futloos.

Ergens hoopte ik dat iemand naar me toe zou komen voor een gesprek. Iemand die inzag had hoe zwaar het is om zo dicht bij iemand te zijn die zo ongelukkig is. Maar niemand heeft gecheckt hoe het met mij ging. Het schaadde mijn vertrouwen in volwassenen. Op het moment dat deze vriendin opgenomen werd in een kliniek kregen wij voorlichting over de situatie van een vrouw die hier niet genoeg inzicht in had. Ze wist ons te vertellen hoe belangrijk het is om naar een ander om te kijken. En dat was juist hetgeen wat wij teveel hadden gedaan en de school te weinig. Ik realiseer me dat ik hulp had kunnen vragen. Maar het uiten van emoties wordt continu afgewezen op en buiten school. Veel gedrag die buiten de lijnen gaat wordt direct gecorrigeerd. Wanneer je energiek bent moet je rustig doen, wanneer je stil bent moet je meer initiatief nemen. Wanneer je boos bent moet je je beheersen en wanneer je verdrietig bent heeft men het liefst dat je zo snel mogelijk weer blij bent. Zo van: pleister erop en nu weer normaal doen. Dit is niet een probleem gecreëerd door school. Dit is hoe de hele wereld momenteel werkt. Echter verwachtte ik dat school wel zou weten hoe moeilijk praten hierdoor is, en daarop in zou spelen. Dat er meer vragen gesteld zouden worden, dat er meer gecheckt zou worden. Dat de drempel om hulp te vragen niet zo hoog gelegd zou worden.

Zichzelf kunnen zijn

Diverse respondenten hebben hun school ervaren als een plaats waar zij zichzelf kunnen zijn (11:11, 31:16, 31:57, 32:13, 68:1, 101:2, 106:1, 106:4, 107:1, 115:5, 138:1, 157:1). Leerlingen van de Fanny Mendelssohnschool vertellen bijvoorbeeld in het groepsinterview (31:16):

Hier was het van: nou we gaan eerst meemaken wie je bent en we zijn eigenlijk heel vrij. En wees vooral wie je bent, want dan ben je veel gelukkiger en kun je ook veel meer focussen op school en alles. . . . [Andere respondent:] Toen ik hier in de eerste zat ging ik zeg maar met de jongens uit de vijfde naar de Mac. Dus dat is hier gewoon wel heel leuk. Iedereen accepteert elkaar, maar dat zit misschien ook wel in het christelijke wat je meekrijgt van je ouders, denk ik.

Een andere leerling van deze school koos aan het eind van het groepsinterview een kaartje van een spoor als typerend voor zijn middelbareschoolperiode. Met als toelichting:

Dat is vooral van: kies je eigen weg, doe lekker wat je zelf wil gaan doen. Er wordt inderdaad niet in hokjes geplaatst, alles is in principe goed, dus je wordt ook niet veroordeeld als je iets niet doet of wel doet, zeg maar. (31:57)

Weer een andere leerling van deze school vertelt in zijn opstel dat hij een tijdje op een andere school heeft gezeten. Hij ondervond op de Fanny Mendelssohnschool dat “elke docent aandacht heeft voor de leerling en betrokken is naar diegene. Dit geeft je een veilig gevoel en zo kun je beter jezelf zijn in een klas” (138:1). Op de andere, niet christelijke, school heeft hij dit veel minder ervaren:

Ik merkte . . . meteen dat de aandacht van de docent . . . niet naar de leerling ging. In de lessen kwam je puur om te leren over het vak en natuurlijk is dat ook grotendeels zo maar toch is het ook belangrijk om op een school jezelf te kunnen ontwikkelen. (idem)

Een leerling van het Mozart College schrijft in een brief aan zichzelf in groep 8 (106:4):

Het is in het begin een beetje zoeken naar alles maar school zorgt er wel voor dat jij op je eigen manier een plekje vindt op school waardoor alles heel vertrouwd gaat voelen en waarin jij echt jezelf kan zijn. Het is een goede school waar je naartoe gaat. Je kan er zijn wie je bent en je gaat er heel veel leren. Het is een fijne plek waar je aardige en goede mensen tegen gaat komen.

Sommige respondenten zetten deze positieve ervaringen af tegen minder goede ervaringen die zij hiermee hadden op hun basisschool (11:11) of op een andere school voor voortgezet onderwijs, die eerder werd bezocht (31:16, 157:1). En diverse respondenten leggen een nadrukkelijke verbinding met de sfeer op school, die zorgde voor dit zichzelf kunnen zijn (10:25, 139:2, 179:2). “De veilige sfeer op de Felix Mendelssohnschool maakte dat ik altijd volledig mezelf kon zijn” (139:2).

Sommige respondenten maken als het gaat om zichzelf kunnen zijn onderscheid naar plekken binnen de school of momenten in de schoolperiode (11:12, 11:13, 176:3). In de klas bijvoorbeeld kan die ruimte wel zijn ervaren, maar op het plein in de ontmoeting met sommige andere leerlingen niet. Of in een vriendengroep wel, maar in het grotere verband van een klas minder. De geïnterviewde leerlingen van het C.Ph.E. Bach College hechten in dit verband meer waarde aan de eigen zelfverzekerdheid dan aan school (27:5).

Gezien worden

Een laatste categorie ervaringen van respondenten heeft te maken met de beleving gezien te worden. Dit betreft ervaringen rondom het gezien en serieus genomen worden als uniek persoon, met ideeën en verantwoordelijkheid, met mooie kanten en minder mooie kanten, met wat er aan goeds gebeurt in het leven en problemen die er kunnen zijn, thuis of op school. Op het item uit de vragenlijst dat in kaart brengt in welke mate mensen op school volgens hen in de gaten hadden hoe het met hen ging, wordt met een gemiddelde van 2.57 tussen *meer oneens dan eens* en *meer eens dan oneens* gescoord op een vierpuntsschaal. Dat is een neutrale gemiddelde score. De standaarddeviatie van 0.91 duidt eveneens op relatief grote spreiding van scores over de antwoordcategorieën.

In het kwalitatieve onderzoeksdeel delen respondenten dan ook zowel teleurstellende als positieve ervaringen hiermee.

Teleurstelling

Sommige respondenten zijn hierin door hun school teleurgesteld of zijn in elk geval niet positief over dit punt (10:32, 17:7, 17:8, 20:10, 28:40, 33:14, 59:4, 59:5, 73:1, 170:3, 172:1, 172:2). Een oud-leerling van het Vivaldi College vertelt dat zij in de vierde klas een serie nare gebeurtenissen meemaakte in haar gezins- en familielevens. Mentaal leed zij daaronder, maar dat was niet te zien aan haar cijfers. Dit werd door docenten of een mentor niet opgemerkt. “En misschien was ik zelf ook heel goed in dat verbloemen hoor, dat kan ook” (10:32), zo relativeert deze oud-leerling direct zelf. Een oud-leerling van de Felix Mendelssohnschool heeft vergelijkbare ervaringen. Zij ontving professionele hulp voor haar mentale problemen, maar had, zeker in periodes tussen die gesprekken door, het fijn gevonden om ook op school iets meer in gesprek te kunnen gaan of als ze vanuit school geholpen was om met haar ouders in gesprek te gaan. “Ik moest mijn stem nog vinden ofzo, en dan, ja, dat had ik misschien wel fijn gevonden als iemand dat toch had gedaan” (17:7). Ze had het gewaardeerd als er af en toe eens belangstellend was gevraagd of het nog ging met haar, zodat ze het gevoel had gekregen er minder alleen in te staan (17:8). Ze voelde zich hierin niet gezien. Als ze zich bijvoorbeeld vlak voor een toets ziek meldde met het “ongesteldheidsexcuus” werd daar niet op doorgevraagd (17:33, 17:34). Op dat moment was ze daar blij mee, maar achteraf gezien had ze het goed gevonden als dat iets meer was gebeurd. Leerlingen van het J.C.F. Bach College ervoeren weinig initiatief vanuit hun mentoren om gesprekken met hen aan te gaan; sommige mentoren lieten het sterk afhangen van de leerling zelf of er mentorgesprekken plaatsvonden (28:34). Problemen op persoonlijk vlak werden in hun beleving dan ook niet sterk opgemerkt. Zij zouden het goed vinden als mentoren vaker leerlingen zouden benaderen om mentorgesprekken daadwerkelijk te laten plaatsvinden (28:35). Een oud-leerling van het Händel Lyceum had regelmatig problemen met docenten. In zijn beleving werd er echter vrijwel nooit tijd genomen om daar eens over door te praten, om samen te kijken wat er achter kan zitten. “Je bent best wel eentje van de massa” (20:10). Een leerling van het Vivaldi College schrijft in de brief aan haar jongere zelf hoe pijnlijk het voor haar is geweest dat haar liefde voor Engeland en passie voor de Engelse taal niet werd gezien en niet werd gehonoreerd:

Je wist wat je nodig had, maar hoe leg je dit uit op zo’n grote school? The fact of the matter is dat je wel hebt geprobeerd dit allemaal onder woorden te brengen. Niet alleen bij Engels, ook bij andere docenten. Je voelde je niet gehoord en gewaardeerd, maar weer aanpassen dan. (59:5)

Een andere leerling van deze school heeft ervaren dat de groep waar je mee omging sterk bepalend was voor het beeld dat docenten van je vormden en voor hoe zij handelden op basis van dat beeld (73:1). Weer een andere leerling van deze school schrijft in het opstel, waar in voorgaande alinea’s al uit is geciteerd, dat docenten vaak wel de juiste

intenties leken te hebben en zich zorgen om hem/haar maakten. Maar dat er niet werd doorgevraagd en onjuiste conclusies werden getrokken. “Niemand vroeg waarom ik er moe uitzag, dat was al helemaal uit-geïnterpreteerd” (170:3). Een medeleerling deelt in een opstel vergelijkbare ervaringen (172:1, zie uitgebreid citaat eerder in deze paragraaf, in de subparagraaf ‘Steun gemist’). Zo had een vriendin geen enkel contact gehad met een mentor, terwijl haar vader net was overleden (172:2).

Positieve ervaringen

Er klinken ook positieve geluiden over het gezien worden door de school, bijvoorbeeld in de persoon van docenten of mentoren (11:52, 11:53, 21:14, 26:36, 27:2, 31:9, 31:18, 32:32). Een oud-leerling van het Vivaldi College vertelt dat school echt haar best heeft gedaan om haar te zien, te bereiken en te helpen. Dat dit uiteindelijk niet echt van de grond kwam wijt zij vooral aan haar eigen karakter op dat moment, aan het feit dat ze zelf heel ingetogen en timide was, eigenlijk bang om met een ander te praten (26:36). Een leerling van de Felix Mendelssohnschool vertelt in het groepsinterview (32:32) over haar mentor. Deze mentor wilde heel betrokken zijn bij leerlingen:

Daar was ik eerst helemaal niet geïnteresseerd in, ik dacht: ik wil je hulp niet. Maar na een tijdje merkte ik dat ze heel erg op me lette, en als het dan even niet zo goed ging, dan kwam ze na de les even naar me toe en vroeg ze: ‘Hé [naam], hoe gaat het?’ Ze was echt fantastisch, zo’n grote hulp. Ik had een gesprek met haar en ze zei: ‘Ik heb mijn telefoonnummer aan leerlingen gegeven en sommigen vinden dat raar’. Ik dacht: waarom zou je dat doen? Ze zei: ‘Ik wil dat leerlingen mensen voor me zijn en niet alleen werk’. Ik vond dat zo mooi.

Ook de leerlingen van de Fanny Mendelssohnschool zijn hier positief over; zij verklaren dit onder andere vanuit de kleinere schoolgrootte (31:9). Een leerling van het C.Ph.E. Bach College vertelt in het groepsinterview: “School begeleidde je wel, en ook zeg maar, je bent hier niet een nummertje, ze kijken ook naar wie je bent, dus niet alleen als je cijfers slecht gaan, van: hoe moeten je cijfers omhoog, maar ook meer erachter” (27:2).

Gezien worden heeft eveneens de connotatie van serieus genomen worden. In een schoolklimaat dat bevorderend is voor de vorming van een zelfrelatie worden leerlingen serieus genomen, bijvoorbeeld bij het nemen van beslissingen over aangelegenheden van de school. In enkele interviews kwam dit ter sprake. De leerlingen van het J.C.F. Bach College zijn, daarnaar gevraagd naar aanleiding van de relatief hoge score hierop in de vragenlijst, inderdaad positief hierover. Zij schrijven dit toe aan het feit dat de school klein is (28:13). Een leerling van de Fanny Mendelssohnschool vertelt in het groepsinterview over de tienminutengesprekken. Zij was op haar vorige school gewend dat er óver haar werd gesproken met haar ouders. Op de Fanny Mendelssohnschool ging dat anders (31:19):

Hier is het gewoon van: je hoort erbij, jij doet eigenlijk het woord en je ouders zitten erbij. En . . . ook als school actie wil ondernemen als het misgaat ofzo, dan wordt het ook eerst aan jou gevraagd. Nou ja, tenzij het echt gevaarlijk is en gelijk actie moet worden genomen. Maar je wordt eigenlijk altijd wel overal in betrokken.

4.2 Ervaren bijdrage school

In paragraaf 4.1 zijn de ervaringen van respondenten beschreven met de aandacht die er op school was voor elementen van de relatie van de leerling met zichzelf en de schoolkenmerken die daar een bevorderende of belemmerende rol in kunnen spelen. Hoe reflecteren de respondenten op de bijdrage die school heeft geleverd aan hun vorming op dit vlak, mogelijk dankzij (of ondanks) deze inspanningen van en ervaringen op school? De resultaten daarvan staan centraal in deze paragraaf.

In algemene zin deden respondenten uitspraken dat ze op of door school zijn gegroeid of zich hebben ontwikkeld als persoon (33:41, 62:1, 114:4, 144:1, 171:6). Zoals een leerling van het Händel Lyceum het formuleert in een opstel: "De middelbareschooltijd zorgt er een beetje voor dat je gevormd wordt tot iemand die je nu bent of iemand die je aan het worden bent" (144:1). Er werd gezaaid op school, zeggen diverse respondenten uit zichzelf of na het kiezen van een kaartje met een zaaiende hand als kenmerkend voor de middelbare school (18:30, 20:44, 31:60):

Omdat, ja ik denk dat je gewoon op school . . . je eigenlijk jezelf leert ontwikkelen en dat je uiteindelijk ontkiemt en wat dat betreft ook gewoon je eigen richting opgaat en ja een beetje wordt gevormd tot wie je bent . . . En daar word je op deze school in begeleid. (groepsinterview Fanny Mendelssohn-school, 31:60)

Sommigen vertellen dat zij hun talenten hebben kunnen ontdekken en ontwikkelen door school (10:26, 11:8, 11:9, 16:12, 151:4). Anderen hebben vooral ervaren dat zij eigen meningen hebben leren vormen (16:10, 71:4, 92:2, 140:4, 194). Onder andere de sfeer op school (71:3) en de ontmoeting met anderen (77:3) worden expliciet genoemd als factoren die in deze vorming een stimulerende rol speelden.

Een leerling van het Mozart College schreef in een gedicht (190:3):

Zes jaar verder,
bijna op het eind.
Mezelf leren kennen,
mezelf ontwikkeld.
Zes jaar verder,

en bijna van deze school.
Geleerd wat ik later wilde doen,
geleerd wat mijn doel is.

De resultaten worden nu verder uitgewerkt aan de hand van de twee aspecten zelfwaardering en verantwoordelijkheid nemen voor jezelf en je eigen ontwikkeling.

4.2.1 Ervaren bijdrage zelfwaardering

4.2.1.1 Kwantitatieve resultaten zelfwaardering

Algemeen beeld

In welke mate heeft school de respondenten in hun beleving geholpen of gestimuleerd in hun zelfwaardering? Dat is bevraagd via de variabele 'ervaren bijdrage zelfwaardering', waarvan de itemscores variërend van 1 (*niet of nauwelijks*) tot 4 (*in sterke mate*) in onderstaande tabel 4.4 staan weergegeven. Bij de meeste items in deze schaal ligt de gemiddelde score iets boven de 2; dat wil zeggen dat de school gemiddeld genomen in de beleving van respondenten iets meer dan *een beetje* heeft geholpen of gestimuleerd in vorming van de waardering van zichzelf. Over het ontwikkelen tot een zelfstandig persoon zijn de respondenten gemiddeld genomen iets positiever over de bijdrage van school. Daaropvolgend in rangorde wordt de stimulans vanuit school om zichzelf te durven zijn iets hoger ingeschat dan de resterende vier aspecten van zelfwaardering.¹³⁴

¹³⁴ Uitkomst Friedmantoets: $\chi^2(5) = 160.221$, $p < .001$. Paarsgewijze vergelijkingen via Wilcoxontoetsen maken duidelijk dat er in de ervaren bijdrage van school aan zelfwaardering sprake is van een rangorde in drie groepen van een of meerdere items, op volgorde van hoog naar laag 1. zelfstandigheid 2. zichzelf durven zijn 3. de overige vier items: zelfvertrouwen, positief over zichzelf denken, stevig in schoenen staan en grenzen kunnen aangeven ($p < .001$ of $p = .028$). Hoewel de gemiddelde scores per (groepje) item(s) significant verschillen, gaat het doorgaans om kleine verschillen.

Tabel 4.4*Mening respondenten ervaren bijdrage school aan vorming zelfwaardering*

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
In welke mate heeft school jou in positieve zin geholpen of gestimuleerd in...?			
...positief over mijzelf denken	774	2.21	0.98
...mijzelf durven zijn	776	2.32	1.02
...zelfvertrouwen hebben	775	2.23	0.97
...me ontwikkelen tot een zelfstandig persoon	777	2.49	0.94
...mijn eigen grenzen kunnen aangeven	776	2.16	0.97
...stevig in mijn schoenen staan	776	2.20	0.93

4.2.1.2 Kwalitatieve resultaten zelfwaardering

De kwantitatieve resultaten ten aanzien van zelfwaardering schetsen het beeld dat gemiddeld genomen vanuit school *een beetje* hulp en stimulans werd geboden. In de reflectieopdrachten en in de interviews – waarin voornamelijk naar positieve ervaringen over de rol van school hierin werd gevraagd – spreken respondenten zich regelmatig in algemene en positieve zin uit over de rol die school heeft gespeeld in de groei van hun zelfwaardering (16:5, 23:6, 23:30, 101:2, 125:1).¹³⁵ Meer in het bijzonder zijn hierbinnen uitspraken gedaan over de bijdrage aan de school aan de vorming van zelfkennis, van zelfvertrouwen en over levenslessen. Deze thema's worden nu achtereenvolgens uitgewerkt.

Zelfkennis

Tijdens en door de periode op de middelbare school hebben respondenten zichzelf beter leren kennen, zo getuigen diverse leerlingen en oud-leerlingen (16:45, 16:48, 18:10, 18:31, 31:54, 31:55, 31:56, 45:5, 61:1, 79:3, 97:1, 97:4, 97:6, 108:5, 111:3, 119:1, 134:1, 151:7, 160:3, 176:1). Wie ben ik, waar sta ik voor, welke keuzes maak ik, welke talenten heb ik, wat zijn mijn zwakheden, waar hou ik van, wat wil ik, welke opleiding wil ik gaan doen, welke meningen heb ik, hoe zit ik in elkaar, welke manier van leren past bij mij; dit soort vragen kwamen meer aan de oppervlakte en de antwoorden op dat soort vragen werden voor veel respondenten helderder op en door school. Een leerling schrijft in de brief aan zichzelf in groep 8 (97:4):

Als je dit leest, klinkt de middelbare schooltijd als iets heel stoms. Maar dat is het niet. Ondanks al deze dingen zal je heel veel over jezelf leren. Je zal leren hoe je bent tegenover anderen. Je zal leren hoe je moet omgaan met lastige situaties. Je zal leren hoe vervelende opmerkingen je sterk zullen maken. Je zal leren dat vervelende situaties nodig zijn om jezelf te ontwikkelen, om jezelf te leren kennen. Je zal leren wie je bent.

¹³⁵ Soms wordt ook de rol van vrienden op school benoemd; hieraan wordt aandacht besteed in hoofdstuk 7.

Volgens een van de geïnterviewde leerlingen is de rol van de school bij de groei van zelfkennis dat deze “je dus een soort van beschermt, maar ook helpt om dit soort stappen te maken” (31:55). Over het algemeen zijn de uitspraken die respondenten hierover doen positief; in een enkel geval hebben respondenten teleurstelling ervaren in dit opzicht (108:5).

Zelfvertrouwen

De gemiddelde score op het item in de vragenlijst dat de beleefde stimulans vanuit school voor het ontwikkelen van zelfvertrouwen in beeld brengt, was 2.23: net iets meer dan *een beetje* (met een standaarddeviatie van 0.97, dus vrij grote spreiding). In de interviews en reflectieopdrachten delen respondenten met name positieve verhalen over de ervaren bijdrage van school aan het zichzelf beter leren accepteren en het groeien in zelfvertrouwen en zelfverzekerdheid (9:36, 16:7, 16:37, 19:12, 25:12, 31:52, 100:1, 115:5, 119:1, 144:3, 151:3, 158:2). Soms verliep dat via de lijn van schoolprestaties. Bijvoorbeeld als docenten geloof en vertrouwen uitspraken in een leerling nadat hij was blijven zitten (16:7). Of als cijfers in de loop der jaren verbeterden (151:3). Of omdat school de kans gaf om zelfvertrouwen op te bouwen “met dat systeem van intellectueel scoren” (interview oud-leerling Vivaldi College, 25:12), ook al heerste volgens deze leerling op school een sfeer dat niveau er niet toe deed. Een leerling van deze school schrijft in een opstel dat hij/zij kampte met faalangst. Na gebed samen met docenten verdween deze faalangst (158:2).

Diverse respondenten vertellen dat de ontmoeting en samenwerking met anderen hen op dit vlak veel heeft gebracht (9:19, 9:36, 19:7, 34:2, 134:1), binnen school, maar ook bijvoorbeeld met mensen uit andere landen tijdens uitwisselingen vanuit school (91:1).¹³⁶ Een oud-leerling van de Felix Mendelssohnschool voelde zich op de basisschool altijd een beetje een buitenbeentje en had daar het imago van een “nerdje” (9:18). Op de middelbare school kwam hij steeds in andere klassen (9:19) en moest hij dan ook met leerlingen samenwerken met wie hij eerder niet omging. Dat bleek in de praktijk best goed te gaan. Dat deed wat met zijn zelfbeeld (9:36):

Ja, nadat de opdracht voorbij is, dan praat je alsnog niet meer, maar dan is het voor mij wel, was het wel een bevestiging van: oké, ik ben blijkbaar toch niet zo euhm, ik ben niet afschrikwekkend of zo, weet je wel. Je hebt altijd, ja dat klinkt een beetje lullig, maar je hebt altijd van die jochies die gewoon, met wie niemand wil praten, waarover geroddeld wordt en zo. Dat is sneu, maar het gebeurt wel. En dat was voor mij, dit was voor mij wel een bevestiging dat ik niet zo’n jochie was. Dus dat vond ik wel fijn, dat ook de populaire mensen gewoon met mij normaal konden omgaan en zo. . . . Dus dat, daar heeft school wel aan bijgedragen, door middel van het forceren van samenwerken.

¹³⁶ Meer daarover in de hoofdstukken 5 en 6.

Verder hebben extracurriculaire activiteiten (muziek, toneel, sport, etc.) volgens diverse respondenten bijgedragen aan hun zelfbeeld en -vertrouwen (19:12). Een leerling van de Felix Mendelssohnschool vertelt in een podcast dat zij veel heeft gehad aan “godsdienslessen, waarin je meer krijgt te weten over je persoonlijkheid” (79:3).

Ook woorden doen ertoe, zo getuigen respondenten. Een boodschap die vanuit school herhaaldelijk wordt gebracht werkt vormend, zo hebben zij ervaren. Bijvoorbeeld woorden als ‘God houdt van jou’, ‘hou van jezelf’, ‘heb jezelf lief’ (10:31, 26:8), ‘blijf altijd jezelf’ (160:2), woorden van geloof in (het kunnen van) de leerling (16:7) of complimentjes van vrienden en docenten (33:42).

Levenslessen

Verschillende respondenten delen levenslessen die zij hebben meegekregen op hun middelbare school. Zij hebben bijvoorbeeld ervaren dat hun eigen mening belangrijk is en ertoe doet (79:5). Of dat je:

gewoon moet doen wat je zelf wilt doen en dat je anderen niet moet laten bepalen wat jij wilt en ook dat je gewoon jezelf moet zijn en dat je dus niet doet alsof je iemand bent die je niet bent. (75:3; vergelijkbare uitspraken in 13:5, 94:2 en 142:4)

In een podcast vertelt een leerling (78:4):

Een belangrijke les is denk ik wel dat iedereen altijd wel wat van je vindt en nou ja, dat je ook een beetje op jezelf moet kunnen vertrouwen en van jezelf moet kunnen houden. Omdat, soms is iedereen zo druk bezig met zijn eigen leven of flapt iemand er iets gemeens over je uit, maar dan is het toch wel heel belangrijk dat je blij met jezelf bent. En dat je daar toch wel een beetje een schild om je heen hebt gebouwd als het ware. Ja, dat neem ik wel echt mee hierna.

Een ander heeft geleerd dat je imago van belang is en dat een goed imago tot minder problemen leidt dan een slecht imago (73:3). Een leerling schrijft in een brief aan haar jongere zelf (133:4):

Een van de lessen die je bij zal blijven is deze: “God maakt geen afval, waarom zou Hij dat doen?” Dit zal je uiteindelijk zelf ook gaan ontdekken. Hij maakte jou uniek, zodat jij jouw lichtje kunt laten schijnen voor de mensen om je heen.

Dus wees niet zo onzeker en laat dat lichtje eens wat meer schijnen!

Ondanks de kritiek van respondenten op de aandacht voor mentaal welzijn, of juist doordat zij beseften deze aandacht te missen, vertellen diverse leerlingen lessen te hebben geleerd over het belang van de eigen mentale en fysieke gezondheid.¹³⁷ Een leerling vertelt in een opstel veel te hebben geleerd in de zes jaar vwo op het Mozart College. Met als belangrijkste les: “je mentale en fysieke gezondheid zijn belangrijker dan je prestaties” (153:1). Deze leerling heeft rondom en tijdens tentamenweken veel stress en negatieve

¹³⁷ Zie ook de paragraaf over prestatiedruk in paragraaf 4.1.2.2.

invloed op de eigen mentale en fysieke gezondheid ervaren. Tentamenweken leidden tot mentale uitputting. Zo'n week en de dagen erna waren voor de leerling een reminder om prioriteit te geven aan de eigen mentale fysieke en gezondheid:

Dit geldt ook als dit betekent dat ik een keer een onvoldoende haal, of dat mijn eindgemiddelde omlaag gaat. Ik moet op dit gebied nog steeds veel groeien en ik moet mezelf hier ook aan blijven herinneren, maar de eerste stappen zijn gezet. En daar ben ik dankbaar voor. (idem)

Leerlingen van het Mozart College vertellen over een docent die hen aanspoorde om niet hun hele leven "door school gevangen" te laten worden (80:4, podcast). "En toen ging hij ook nog wel echt zeggen van: 'geniet er ook van, en ga niet alleen dingen doen die met school te maken hebben'" (idem). Dat maakte indruk op de leerlingen.

4.2.2 Ervaren bijdrage verantwoordelijkheid voor zichzelf en de eigen ontwikkeling

Christelijke scholen beogen idealiter bij te dragen aan de vorming van een gezond zelfbeeld van jongeren. De uitkomsten van de beleefde ervaren bijdrage van de scholen daaraan stond centraal in de vorige paragraaf. Deze scholen willen ook bijdragen aan het leren nemen van verantwoordelijkheid. Voor het zorgen voor jezelf, het maken van verantwoordelijke keuzes, het bezig zijn met de toekomst en het investeren in de eigen ontwikkeling. Hoe percipiëren de respondenten de bijdrage van school hieraan? Dat wordt beschreven in deze paragraaf.

4.2.2.1 Kwantitatieve resultaten verantwoordelijkheid voor zichzelf en de eigen ontwikkeling

Eigen gevoelens serieus nemen, met de eigen persoonlijke ontwikkeling bezig zijn, over de eigen toekomst nadenken en zich verantwoordelijk voelen voor hoe het leven te leiden: in welke mate hebben de respondenten daarin hulp of stimulans vanuit de school ervaren? Tabel 4.5 geeft de uitkomsten van de beschrijvende gegevens van deze items, met antwoordmogelijkheden 1 (*niet tot nauwelijks*), 2 (*een beetje*), 3 (*in redelijke mate*) en 4 (*in sterke mate*). Over de hulp van school om over de eigen toekomst na te denken en dat belangrijk te vinden, zijn de respondenten gemiddeld genomen positief. Daarentegen vindt de gemiddelde respondent dat er weinig stimulans of hulp vanuit school kwam bij het serieus nemen van je eigen gevoelens. De ervaringen rondom het verantwoordelijk leren voelen voor hoe het eigen leven geleid wordt en het belangrijk vinden om met de persoonlijke ontwikkeling bezig te zijn, zitten hier tussenin; de bijdrage van school hieraan wordt gemiddeld genomen als *een beetje* gekenschetst.¹³⁸

138 Uitkomst Friedman-toets: $\chi^2(3) = 409.223$, $p < .001$. Op basis van paarsgewijze Wilcoxon-toetsen wordt een rangorde in 3 groepen van elk 1 of 2 items zichtbaar, van hoog naar laag ervaren bijdrage aan: 1. het belangrijk vinden om over de eigen toekomst na te denken 2. het belangrijk te vinden met de eigen persoonlijke ontwikkeling bezig te zijn en verantwoordelijkheid te voelen voor hoe het leven wordt geleid 3. de eigen gevoelens serieus te nemen ($p < .001$).

Tabel 4.5*Mening respondenten over ervaren bijdrage school aan vorming verantwoordelijkheid voor zichzelf*

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
In welke mate heeft school jou in positieve zin geholpen of gestimuleerd in...?			
...mijn eigen gevoelens serieus nemen	776	2.05	0.97
...het belangrijk vinden om met mijn persoonlijke ontwikkeling bezig te zijn	774	2.32	0.97
...het belangrijk vinden om over mijn eigen toekomst na te denken	777	2.77	0.91
...me verantwoordelijk te voelen voor hoe ik mijn leven leid	777	2.31	0.91

4.2.2.2 Kwalitatieve resultaten verantwoordelijkheid voor zichzelf en de eigen ontwikkeling

In de uitspraken van leerlingen en oud-leerlingen over de ervaren bijdrage van de school aan het leren nemen van verantwoordelijkheid voor zichzelf en voor de eigen ontwikkeling kan na analyse en samenvoeging in categorieën onderscheid worden gemaakt naar drie thema's: ervaren bijdrage aan verantwoordelijkheid voor leren en presteren, verantwoordelijkheid voor gedrag en nadenken over de toekomst.

Verantwoordelijkheid voor leren en presteren

Positieve bijdrage ervaren

Diverse respondenten hebben ervaren dat school hen heeft geholpen en gemotiveerd in het leren nemen van verantwoordelijkheid voor prestaties en voor de leerhouding die daarvoor nodig is (10:56, 17:32, 20:11, 25:8, 31:8, 31:47, 71:2, 80:11, 151:6, 158:4). Het gaat daarbij om zaken als zelf starten, discipline, beseffen dat tijd en energie vereist is om iets te bereiken, leren leren en doorzettingsvermogen. Maar ook: leren hoe je je examens haalt, je weg vinden in het onderwijs- en toetssysteem:

Je leert ook gewoon . . . dat sommige dingen, als je goed praat, als jij op bepaalde dingen iets zegt, dan geeft iemand je een hoger cijfer. . . . Je leert ook gewoon een beetje trucjes van: hoe kom ik van de ene naar de andere plek.
(22:19)

Een oud-leerling vertelt dat hij hierin geholpen werd doordat hij op een gegeven moment vakken kon kiezen die goed bij hem pasten en waar hij energie uit haalde (20:6).

Minder bijdrage ervaren

Enkele respondenten hebben op dit punt minder bijdrage van de school ervaren. Zo vertelt een leerling van het Vivaldi College in een podcast dat hij op dit vlak niet veel is veranderd op of door school (82:6). Naar de beleving van een oud-leerling van deze school had school meer kunnen bijdragen aan het leren nemen van verantwoordelijkheid voor eigen daden en prestaties. Hij vindt dat de school iets te snel en gemakkelijk

meeding in verhalen over “black outs en druk en dat het allemaal zo druk is, en dat het allemaal zo moeilijk is, in allemaal excuses” (25:14), terwijl het naar zijn idee vooral een disciplineprobleem was. Hij vond zijn school:

behoorlijk genadig . . . Ik zou niet zeggen dat het Vivaldi de mentaliteit heeft gehad van: falen is je eigen verantwoordelijkheid en daar kun je zelf alles aan doen. Ik denk dat het af en toe iets had van: o, het overkomt je, ja. (idem)

Een oud-leerling van het Mozart College had het goed gevonden als zij op de middelbare school al wat meer in het diepe was gegooid, wat meer had geleerd om zichzelf te moeten redden bij het leren in plaats van “echt zo’n vertrouwde omgeving de hele tijd” (23:14). In haar vervolgstudie komt zij er nu achter dat ze dat nog niet goed had geleerd.

Verantwoordelijkheid voor gedrag

In sommige interviews en opdrachten kwam ook het leren verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen gedrag en de rol van de school daarbij aan bod.

Positieve ervaringen

Een oud-leerling van de Felix Mendelssohnschool leerde bijvoorbeeld op school het belang van het nakomen van taakafspraken en beloften en dat het niet maken van huiswerk tot straf leidt (16:14). Een oud-leerling van het Vivaldi College vertelt over de betekenis van school voor het ontwikkelen van leefregels en deugden (24:9):

Ik denk dat ehm, het feit dat dit een christelijke school was wel handvatten heeft gegeven over wat het juiste is en dat je dan ook leefregels hebt voor jezelf . . . En je hebt wel een eh, je hebt dan solidere basis gehad als het gaat om leefregels en wat het beste is voor jezelf en ook wat God wil dat je doet. En dat is per definitie goed voor je. V: En kun je daar een voorbeeld van noemen? A: ehm, ik denk toch wel een stukje matigheid. Ik denk dat dat heel erg belangrijk is. V: ja A: En dat is ook helemaal niet vanzelfsprekend want waarom zou je je inhouden in bepaalde zaken. V: Hmm, bepaalde deugden eigenlijk? A: Ja, eigenlijk wel, ja dus geen eh, niet eh, geen excessen en dan wil ik ook niet zeggen dat dat niet gebeurt want het gebeurt ook wel. . . . Ik denk dat je hier juist vanwege je christelijke normen die je hebt meegekregen wat meer schuldig voelt. Dat komt juist omdat je weet wat wel het juiste is en wat je eigenlijk zou moeten doen. V: hmm A: En ik denk dat dat wel, ja, goed is voor jezelf.

Een leerling van het Vivaldi College schrijft in een opstel vaak uit de biologieles te zijn gestuurd:

Toch heb ik daar het meest geleerd vooral hoe ik mijzelf moet gedragen en bij de gesprekken na de les hadden we het erover hoe het de volgende keer beter kon. Dit vond ik wel fijn zodat ik kon leren van mijn fouten. (13:6)

Een andere leerling van deze school leerde van een docent lichamelijke opvoeding om de schuld niet te snel op situaties of andere mensen af te schuiven, maar bij zichzelf te houden:

Wat er gebeurde was namelijk dat ik . . . het materiaal de schuld gaf dat een bepaalde sprong niet lukte. De docent vertelde mij toen dat het toch echt mijn eigen schuld was. Op dat moment begon ik in te zien dat wanneer iets mislukte ik alles behalve mijzelf de schuld ging geven. (opstel, 168:4)

In een brief aan zichzelf in groep 8 vertelt een leerling van het Mozart College op school te hebben geleerd dat het af en toe ook belangrijk is om voor jezelf te kiezen in plaats van altijd voor een ander (109:3). De leerlingen van de Fanny Mendelssohnschool vertellen over een docent die behoorlijk streng was en veel nadruk op regels legde. Dit bracht hen uiteindelijk veel in het leren nemen van verantwoordelijkheid voor hun gedrag (31:46):

Hij had zoveel structuur voor zichzelf nodig en gaf ons zoveel . . . wat we toen eigenlijk ons heel erg aan irriteerden, maar op het moment dat ik hem niet meer had dacht ik: nou, ik mis het wat dat betreft misschien een beetje. Hij heeft heel goed, hij heeft het beste met je voor, maar hij behandelt je wat dat betreft een beetje streng, maar dat is denk ik voor de vorming van een leerling kan het heel goed zijn in de ontwikkeling, denk ik.

Kritischer reflecties

Een oud-leerling van de Felix Mendelssohnschool kijkt in dit opzicht kritisch terug op de manier van straffen en het leereffect daarvan. Hij moest vaak nakomen en moest dan bijvoorbeeld een boek overschrijven:

En ja, ik heb één keer iets anders moeten doen. En dat was een essay over water of zo moest ik maken, de eigenschappen van water. En dat kan ik nu nog steeds herhalen. Maar van die boeken die ik overgeschreven heb, weet ik niks meer van. (16:15)

Leerlingen van het W.F. Bach College voelden zich soms beperkt in hun mogelijkheden om verantwoordelijkheid voor zichzelf te nemen door regels of andere restricties (30:6). Een leerling van het Vivaldi College schrijft in een opstel zich zeker in de zes jaren op de middelbare school te hebben ontwikkeld, “maar niet door school, vaker ondanks school. Ik vind het Engelse woord ‘resilience’ mooi, dát heb ik geleerd van mijn schooltijd. Of dat uiteindelijk positief is moeten we er zelf maar uit destilleren” (170:9).

Nadenken over de toekomst

Op het item ‘In welke mate heeft school jou in positieve zin geholpen of gestimuleerd in het belangrijk te vinden om over mijn eigen toekomst na te denken?’ werd met een gemiddelde van 2.77 in verhouding hoog gescoord. Daar sluit dit thema bij aan. Zoals eerder in dit hoofdstuk gerapporteerd (zie bijvoorbeeld paragraaf 4.1.2.2), hebben diverse respondenten ondersteuning ervaren bij het oriënteren op de toekomst en het

maken van keuzes daarvoor. Naast de meer 'standaard' LOB-activiteiten kon bijvoorbeeld een opmerking van een docent naar aanleiding van een presentatie (16:11) leerlingen helpen bij het maken van keuzes voor de toekomst (16:47, 31:59). Filmpjes die werden vertoond tijdens dagopeningen gaven een leerling van het Vivaldi College de boodschap mee om vooral te gaan doen wat je leuk vindt (opstel, 75:2). Een andere leerling van deze school vertelt in een opstel vooral op het Vivaldi College te hebben geleerd om met het oog op de toekomst "op God te steunen. Hij heeft een plan voor je, heeft een pad voor je uitgestippeld en je mag erop vertrouwen dat het goed komt. Zo krijg ik een andere kijk op de wereld en mijn toekomst" (171:5).

Een leerling van het Mozart College vertelt dat het hebben van een duidelijk doel, namelijk bouwkunde studeren, ervoor zorgde dat hij/zij zich meer ging inzetten voor de vakken die nodig waren om deze opleiding te kunnen gaan doen (151:6). Leerlingen van de Felix Mendelssohnschool relativeren de betekenis van school voor de toekomst- en loopbaanoriëntatie. Soms hielpen activiteiten vanuit school hen hierin, maar als de keuze eenmaal dichtbij kwam sloeg volgens hen toch vaak de twijfel weer toe (32:11):

En als ik twijfel heb ik niet het gevoel van dat er nu hulp komt. Het is nu wel iets van dat ik nu zelf moet uitzoeken en ik denk dat de school niet echt kan helpen of zoiets.

[andere leerling:] Ja, precies, . . . uiteindelijk ligt de keuze bij jezelf. Dan kan de school nog zo goed helpen, je moet het toch zelf doen. Dus ja, het is een beetje: de school helpt in ieder geval wel, dus het is iets.

4.3 Tussenbalans

Aan het eind van dit hoofdstuk wordt opnieuw een tussenbalans opgemaakt. Wat suggereren de beschreven uitkomsten over de ervaringen op school en ten aanzien van de ervaren bijdrage van school aan de vorming van de relatie van de leerling met zichzelf?

Over de *aandacht* voor aspecten van deze vormingsrelatie (zie paragraaf 1.3.4) zijn respondenten overwegend positief. Zij zijn in verhouding wat positiever over de aandacht voor talentontwikkeling, loopbaanoriëntatie en zelfstandige meningsvorming dan over het vormen van een gezond zelfbeeld, zelfvertrouwen en goede zelfzorg. Diverse respondenten hadden met name graag meer aandacht gehad voor psychisch welbevinden en voor het ontdekken en respecteren van eigen behoeften en grenzen.

Bij de analyse van de beleving van de schoolkenmerken (zie paragrafen 1.3.2 en 1.3.4) komen vergelijkbare thema's terug. Daaruit blijkt dat deze wisselend zijn ervaren.

Sommige respondenten vonden dat hun school behoorlijk sterk gericht was op *talentontwikkeling*, terwijl andere dit minder sterk hebben ervaren en de indruk kregen dat school vooral met 'de vakken' en zo hoog mogelijke cijfers halen bezig was. Over *begeleiding bij het leren* en de ontwikkeling op cognitief terrein zijn de respondenten over het algemeen positief.

De loopbaanoriëntatie richtte zich in de beleving van de respondenten vooral op *loopbaanexploratie in de breedte*. De bij het onderzoek betrokken scholen verzorgden een basisaanbod van studiekeuzeactiviteiten en probeerden leerlingen over het algemeen te ondersteunen en te faciliteren in de zoektocht naar een vervolgopleiding. Vanwege de complexiteit van deze keuze zochten leerlingen dikwijls ook aanvullende hulp en gaven zij aan hierin niet alles van de school te (kunnen) verwachten. *Exploratie in de diepte* en *reflectieve exploratie* werden minder gestimuleerd, zowel ten aanzien van loopbaanontwikkeling als met het oog op ontwikkeling van andere interesses of talenten. In de uitingen van respondenten over *keuzemogelijkheden* klinkt regelmatig teleurstelling door, met uitzondering van respondenten van enkele scholen die volgens hen bewust hebben gekozen om leerlingen meer vrijheid, verantwoordelijkheid en keuzeruimte te geven. Respondenten vertellen in het kwalitatief onderzoek over *prestatiedruk* en de inperkende werking daarvan op ontwikkeling. Ondanks of dankzij de schoolervaringen getuigen respondenten dat zij tijdens hun middelbareschoolperiode beter met prestatiedruk hebben leren omgaan en juist hebben ontdekt dat het verstandig is om niet altijd prioriteit te geven aan leren en presteren, maar ook of vooral veel waarde te hechten aan bijvoorbeeld sociale contacten, mentale gezondheid of hobby's. En ze hebben het besef opgedaan dat fouten maken niet erg is. Het ook meenemen van het aspect toets- en prestatiedruk bij het in kaart brengen van de rol van de school bij het vormen van een relatie met zichzelf, is een aanvulling op het conceptueel kader dat ten grondslag lag aan het onderzoek.¹³⁹

Naast ontwikkelingsgerichtheid spelen kenmerken van het *schoolklimaat* een rol in de mate waarin de school een vormende context is voor de relatie van leerlingen met zichzelf. Ten aanzien van onderscheidende aspecten binnen het schoolklimaat lopen meningen en ervaringen uiteen. Zo hebben diverse respondenten een *veilige sfeer* op school ervaren, maar wordt deze beleving niet door alle respondenten en op alle scholen even sterk gedeeld. Diverse respondenten hebben *steun*, bemoediging, liefde en hulp ervaren bij het leren of als er persoonlijke moeite waren. Andere misten dit juist en voelden zich op of door school niet gesteund in hun problemen. Een vergelijkbaar beeld doemt op als het gaat over het al dan niet *gezien worden*. Werden talenten, persoonlijkheden, omstandigheden en ideeën gezien en serieus genomen? Sommige respondenten uiten teleurstelling over de school op dit punt en vinden dat school daar te weinig oog voor had en dat dikwijls niet kloppende aannames over leerlingen werden gedaan. Andere zijn milder

139 Meer hierover in paragraaf 8.3.1.

of positiever hierover. Gemiddeld genomen werden respondenten in hun beleving niet vaak *ingeschakeld* als er beslissingen over de school genomen moesten worden.

Tot slot lijken de leerlingen op de deelnemende scholen over het algemeen *zichzelf te kunnen zijn*, zo suggereren de resultaten. Daarbinnen wordt soms onderscheid gemaakt naar bepaalde plekken (klassen, vriendengroepen) of momenten binnen de school(periode).

De ervaren 'oogst' van het 'zaaiwerk' vanuit school ten aanzien van de relatie met zichzelf wordt, met de nodige voorzichtigheid, geduid vanuit de aspecten zelfwaardering en verantwoordelijkheid (zie paragraaf 1.3.4).

Over de bijdrage van de school aan de vorming van *zelfwaardering* zijn de aan de vragenlijst deelnemende respondenten overwegend kritisch. In de interviews en reflectieopdrachten wordt, mede daartoe uitgenodigd door de positieve insteek van de bevraging, ook in positieve zin gesproken over de bijdrage van de school aan *zelfkennis*, *zelfvertrouwen* en worden diverse *levenslessen* die respondenten op school hebben opgedaan gedeeld. Soms door uitspraken of boodschappen die op school werden meegegeven, soms door schade en schande heen. Onder andere de ontmoeting en samenwerking met anderen, extracurriculaire activiteiten en woorden die herhaaldelijk terugkwamen hebben een stimulerende rol gespeeld voor de vorming van zelfwaardering.

Verantwoordelijkheid nemen voor jezelf en je ontwikkeling – ten aanzien van dit aspect wijzen de resultaten opnieuw op wisselende percepties van de ervaren bijdrage van de school. Het nadenken over de eigen *toekomst* is volgens een meerderheid gestimuleerd vanuit school. Dan gaat het vooral over het maken van een keuze voor een vervolgopleiding. Aan het serieus leren nemen van *eigen gevoelens* daarentegen heeft de school volgens een meerderheid in veel mindere mate bijgedragen. School heeft in de beleving van diverse respondenten hen ook geholpen en gemotiveerd in het verantwoordelijkheid leren nemen voor het eigen *leerproces* en leerprestaties. En volgens sommige respondenten speelde de school een belangrijke rol in het meer verantwoordelijkheid nemen voor het eigen *gedrag*, bijvoorbeeld in discipline.

A large, stylized white number 5 is centered on a blue watercolor splash. The splash is composed of various shades of blue, from light to dark, with some darker spots and a textured, painterly appearance. The number 5 is a simple, bold, sans-serif font. The entire composition is set against a white background.

5

Hoofdstuk 5

Resultaten vormende ervaringen relatie met anderen

Nadat in de hoofdstukken 3 en 4 de resultaten ten aanzien van de relatie met God en de zelfrelatie beschreven zijn, komt in dit hoofdstuk de vorming van de relatie met anderen en daarmee de beantwoording van deelvraag 3 aan bod. Daarin gaat het bijvoorbeeld over het leren zich te verhouden tot en het samenleven met andere mensen, het omgaan met verschillen, het ontwikkelen van sociale vaardigheden, het omgaan met ruzies of conflicten en de omgang met (anderen via) sociale media.

Eerst worden weer (in paragraaf 5.1) de ervaringen die respondenten hiermee op hun middelbare school hebben opgedaan beschreven: de aandacht die op school volgens de respondenten uitging naar de vorming van deze relatie en de beleving van schoolkenmerken die hier verband mee houden. In paragraaf 5.2 staat de bijdrage zoals de respondenten die vanuit school hebben ervaren aan hun vorming op dit vlak centraal, geordend naar de ervaren bijdrage aan de vorming van ten eerste sociale vaardigheden en ten tweede attitudes richting anderen.

5.1 Ervaringen op school

5.1.1 Aandacht voor de relatie met anderen

In de vragenlijst is respondenten voorgelegd wat zij vonden van de hoeveelheid aandacht op school voor de omgang met sociale media, de eigen houding ten opzichte van andere mensen, het leren samenleven met mensen die anders zijn of denken, sociale vaardigheden zoals naar elkaar luisteren of respect hebben, dienstbaarheid (gedefinieerd als: anderen helpen bij wat zij nodig hebben) en het omgaan met ruzies of conflicten. De uitkomsten daarvan worden in paragraaf 5.1.1.1 gepresenteerd. In paragraaf 5.1.1.2 volgt verdieping en verbreding vanuit de kwalitatieve data.

5.1.1.1 Kwantitatieve resultaten hoeveelheid aandacht voor relatie met anderen

De hierboven genoemde items konden worden beantwoord op een schaal van 1 (*te weinig*), 2 (*goed*) en 3 (*te veel*). De uitkomsten staan weergegeven in tabel 5.1. Deze tabel laat zien dat de respondenten gemiddeld genomen de aandacht voor de houding ten opzichte van andere mensen, voor de vorming van sociale vaardigheden en voor dienstbaarheid als (bijna) goed hebben ervaren (ongeveer driekwart van de respondenten vond de aandacht hiervoor goed), waarbij het hoogst wordt gescoord op de aandacht voor sociale vaardigheden. Over de aandacht voor het leren samenleven met mensen die anders zijn of denken en het leren omgaan met ruzies en conflicten zijn respondenten gemiddeld genomen minder tevreden en vindt een aardig deel van de respondenten (ruim 40%) dat dit te weinig gebeurde. De beleefde aandacht voor de omgang met sociale media valt hier tussenin.¹⁴⁰

Deze uitkomsten suggereren dat er naar de beleving van de respondenten voldoende aandacht was voor attitudes, vaardigheden en dienstbaarheid in onderlinge relaties, maar minder voor wanneer het wat 'spannender' kan worden in die relatie, bijvoorbeeld als er sprake is van verschil, van ruzies of van (discussies of lastigheden op) sociale media.

140 Uitkomst Friedman-toets: $\chi^2(5) = 209.762, p < .001$. Na paarsgewijze vergelijkingen via Wilcoxon-toetsen kan op volgorde van hoog naar laag onderscheid worden gemaakt naar een rangorde van beleefde aandacht voor: 1. sociale vaardigheden 2. houding ten opzichte van andere mensen en dienstbaarheid 3. omgang met sociale media 4. samenleven met mensen die anders zijn of denken en omgaan met ruzies en conflicten ($p < .001$ of $p = .002$).

Tabel 5.1*Mening respondenten over aandacht school voor 'relatie met anderen'*

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
Wat vind/vond jij van de hoeveelheid aandacht die er op school is en wordt/werd besteed aan...			
...hoe je omgaat met sociale media?	770	1.70	0.59
...je houding ten opzichte van andere mensen?	768	1.77	0.47
...het leren samenleven met mensen die anders zijn of denken dan jijzelf?	769	1.61	0.53
...sociale vaardigheden zoals naar elkaar luisteren of respect hebben?	769	1.86	0.46
...dienstbaarheid: anderen helpen bij wat zij nodig hebben?	768	1.77	0.48
...het omgaan met ruzies of conflicten?	767	1.60	0.54

5.1.1.2 Kwalitatieve resultaten aandacht voor relatie met anderen

De uitspraken die respondenten deden over de aandacht die op hun school werd besteed aan de vorming van de relatie met anderen kunnen na analyse worden geordend in drie thema's: aandacht voor attitudes richting anderen, aandacht voor sociaal gedrag en aandacht voor (leren omgaan met) verschillen. Deze drie thema's worden in deze paragraaf uitgewerkt.¹⁴¹

Aandacht voor attitudes richting anderen

Op de vraag uit de vragenlijst 'Wat vind jij van de hoeveelheid aandacht die op school is en wordt (of bij de oud-leerlingen: werd) besteed aan je houding ten opzichte van andere mensen' werd gemiddeld 1.77 gescoord. Veel respondenten (73%) vonden de hoeveelheid aandacht hiervoor goed, maar een deel van hen (25%) vond dit te weinig. In de interviews en reflectieopdrachten vertellen diverse respondenten dat er op school aandacht werd besteed aan de gewenste houding tegenover anderen. Dit gebeurde bijvoorbeeld door uitspraken van individuele docenten, zoals in dit voorbeeld van een leerling die positief is over dergelijke opmerkingen:

Ik denk dat het voor mij meer losse docenten zijn die gewoon soms tijdens een les een zinnetje er tussendoor gooien van 'soms denk ik: kunnen we niet wat sympathieker zijn met zijn allen?' Gewoon als ze het even niet kunnen laten. (11:41)

Een oud-leerling van het Händel Lyceum heeft aandacht gemist voor het reflecteren op de omgang met anderen (21:20):

Dan kan je je gedrag een beetje bij jezelf houden of zo. Dus, ja, heel vaak reageer je vanuit iets wat een ander, wat iets, wat het met jou doet, zeg maar en dat is wel vaak gelinkt aan pijn of gemis of wat dan ook, zeg maar. V: Hmm
A: En als je dan vanuit die reactie weer het contact ingaat, dan, daar ontstaan

¹⁴¹ Ook werd verteld over de aandacht die school besteedde aan wat misging of zou kunnen gaan in de onderlinge omgang (bijv. 9:34, 11:16, 17:14, 21:10, 31:29); dit thema komt aan bod in paragraaf 5.1.2.2.

denk ik, ja schadelijke dingen, of dat nou groot of klein is, dat maakt niet uit. Maar ik denk dat het gewoon heel waardevol is om mee te krijgen en te leren dat eh, ja, wat de dingen zijn die jou raken en wat voor gevoel dat bij jezelf oproept. Eh, zodat je daar zelf iets mee kan in plaats van dat weer botvieren op een ander bijvoorbeeld.

Deze oud-leerling vindt ook dat er op school expliciet en impliciet veel aandacht werd gegeven aan dienstbaarheid (21:19, 21:20). Bijvoorbeeld (21:19):

Als je ergens op aangesproken wordt op je gedrag, dan ja, is dat vaak vanuit eh wat dat met een ander doet. . . . Of hè, als een ander het moeilijk heeft, dan en of eh kijk waar je een ander kunt helpen. Als jij bijvoorbeeld snel klaar met je werk . . . Nou ja, dat soort dingen, dus ik denk dat dat gewoon heel erg in de eh, ja, in de normen en waarden gekropen is. . . . En verder, ja, bijvoorbeeld door zo'n Roemeniëreis. . . . En eh verder hebben wij ook maatschappelijke stages gedaan,

terwijl dat niet meer verplicht was. Dat werd:

gepresenteerd als: nou, hè, we gaan, we willen doen wat ook belangrijk is om bij te dragen en om anderen te helpen en daar niet altijd iets voor terug te verwachten . . . Nou, ik denk dat dat soort dingen het Händel Lyceum ook wel het Händel Lyceum maken, zeg maar dat extra stapje of, ja zo'n Roemeniëreis, want daar een week lang mensen te helpen, dat hoef je ook niet te doen.

Zij vindt deze aandacht niet louter positief en niet goed in balans met de (te beperkte) aandacht voor het zorgen voor jezelf, het ontdekken van grenzen en van energievreters en dergelijke (21:11).

Aandacht voor sociaal gedrag

Naast de aandacht die vanuit school werd gegeven aan een goede omgang met elkaar naar aanleiding van pesten, uitsluiten, ruzies en dergelijke (meer daarover in paragraaf 5.1.2.2) hebben diverse respondenten vrij weinig aandacht ervaren voor sociaal gedrag (17:14, 23:15, 26:15). Tijdens dagopeningen of bijvoorbeeld godsdienstlessen werd volgens de respondenten weleens gesproken over wenselijk (sociaal) gedrag, en dan dikwijls vanuit de christelijke identiteit (26:15). Ook vertellen zij dat er vanuit scholen specifieke trainingen rondom sociale vaardigheden aangeboden werden (22:24, 23:15) waar leerlingen zich voor konden opgeven. Een oud-leerling van het Mozart College voelde zich hier echter niet toe geroepen:

omdat dat echt, nou ja, voor mensen ook, echt heel veel mensen met adhd of autisme of, ja, echt die heel, die echt gewoon totaal niet sociaal waren en ook gewoon eigenlijk amper durfden te praten als ze een beurt kregen in de klas. (23:15)

Aandacht voor verschillen

Ervaringen rondom de aandacht voor verschillen hebben vooral betrekking op aandacht in lessen en opdrachten en voor gevoelige thema's.¹⁴² De items die de beleefde aandacht hiervoor bevragen in de vragenlijst, bijvoorbeeld voor het leren samenleven met mensen die anders leven of denken dan jijzelf, hebben relatief lage scores (zie tabel 5.1).

Lessen en opdrachten

Enkele respondenten vertellen dat zij via opdrachten zijn gestimuleerd om opvattingen en manieren van leven en geloven van anderen beter te leren begrijpen. Dit gebeurde in het vak godsdienst, bijvoorbeeld via levensbeschouwelijke interviews, of bij maatschappijleer, geschiedenis, Nederlands of Wetenschap en Levensfilosofie (11:24, 28:17, 31:25, 33:19, 33:20). Ook vond dit plaats bij vakken als klassieke vorming, waar aandacht werd besteed aan apologetiek (11:26). Daarnaast waren er soms projecten of gastsprekers, waardoor aandacht werd besteed aan de omgang met verschillen, bijvoorbeeld rondom seksuele diversiteit (22:32). Een oud-leerling van het Mozart College vertelt bijvoorbeeld dat er tijdens een project 'Homo in de klas' goed werd gesproken over het omgaan met diversiteit (22:32).

De als groep geïnterviewde leerlingen van de Fanny Mendelssohnschool en het Vivaldi College hebben vrij veel ruimte en aandacht voor en uitnodiging tot discussie ervaren, onder andere in de godsdienstlessen (31:25, 33:19):

En dat zorgt ook wel dat je dus andere meningen leert kennen van 'zo heb ik er eigenlijk nog nooit over nagedacht' of 'o, dat is ook wel een goed standpunt' of juist van 'daar ben ik het totaal niet mee eens dus dit is mijn mening', dat kan ook. (31:25, groepsinterview Fanny Mendelssohnschool)

Wel vinden zij het jammer dat de niet-christelijke standpunten minder aan bod kwamen. Medeleerlingen die niet christelijk zijn hadden wat hen betreft meer aan het woord mogen komen (31:26). Ook andere respondenten misten de ontmoeting met en het zo vormen van een beeld van mensen die echt anders in het leven staan (26:6, 26:7). Dit wordt regelmatig gekoppeld aan de eenzijdige (christelijke) samenstelling van de schoolpopulatie.¹⁴³

Een geïnterviewde leerling van het W.F. Bach College vindt het niet zo'n probleem dat er op school weinig aandacht werd besteed aan hoe mensen in elkaar zitten. "Je doet het ook wel in de pauze, hoor. Het is niet zo dat je niet weet hoe andere mensen werken, je hebt gewoon je eigen vriendenkring en je weet precies hoe dat werkt" (30:21). Sommige

¹⁴² Ook aandacht voor inclusiviteit en diversiteit in huidskleur en seksuele oriëntatie is aan de orde gekomen. Deze twee thema's worden verwerkt in paragraaf 5.1.2.3, onder de kopjes Discriminatie en Seksuele diversiteit.

¹⁴³ Meer daarover in paragraaf 7.4.1.

respondenten denken dat het faciliteren van meer ontmoetingen met andersdenkenden binnen en buiten de school bevorderlijk zou zijn voor de vorming (bijv. 29:1, 31:2).

Gevoelige thema's

In lijn met de indruk die de resultaten van tabel 5.1 gaven, vertellen diverse respondenten dat er weliswaar regelmatig sprake was van een uitwisseling van gedachten en meningen, maar dat de school daar toch weinig toe uitdaagde of de bespreking van mogelijk gevoelige thema's vermeerde (11:23-11:27, 19:3, 33:20). Discussies werden in hun beleving gestaakt of vermeden als het te gevoelig of spannend werd. "Op het moment dat het dan gevoelig wordt, dan is het te risicovol voor tijdens de les" en "als het echt een zware discussie wordt, of asielzoekers of vluchtelingen Nederland in moeten worden gelaten of niet, dan is het uiteindelijk wel van 'jongens, jongens, we gaan door'" (leerling Händel Lyceum, 11:23 en 11:27). Bij sommige vakken werden leerlingen wel uitgedaagd, bijvoorbeeld via opdrachten, om met elkaar in gesprek en discussie te gaan, zo vertelden respondenten (11:24, 11:26, 29:2).

De mate waarin gesprekken over verschillen van de grond komen lijkt ook samen te hangen met de sfeer in de klas en de veiligheid op school (10:11, 29:2, 30:28).¹⁴⁴ Zoals in hoofdstuk 4 bleek, zijn de ervaringen met het schoolklimaat niet onverdeeld positief. Wanneer er sprake is van een veilige sfeer, is er meer ruimte voor en acceptatie van verschil, zo ervaren respondenten.

5.1.2 Schoolkenmerken

Diverse schoolkenmerken kunnen een rol spelen in het bevorderen dan wel belemmeren van een vormende context voor de relatie met anderen. Vanuit de vragenlijst geeft de schaal 'omgang met het kwaad' hier inzicht in (zie paragraaf 5.1.2.1). Dit thema kwam ook aan bod in het kwalitatieve onderzoek (paragraaf 5.1.2.2), evenals andere schoolkenmerken (paragraaf 5.1.2.3).

5.1.2.1 Kwantitatieve resultaten omgang met het kwaad

Hoe werd er in de beleving van de respondenten op school omgegaan met 'het kwaad', met situaties waarin het niet goed gaat in de onderlinge omgang? Naast de antwoordcategorieën *helemaal mee oneens* (1), *meer oneens dan eens* (2), *meer eens dan oneens* (3) en *helemaal mee eens* (4), is bij deze items eveneens de antwoordmogelijkheid *niet van toepassing* opgenomen. Het kan immers zo zijn dat respondenten geen situaties van 'verkeerde dingen', pestgedrag of problemen in groepsapps hebben ervaren of dat er geen gebruik werd gemaakt van groepsapps. In dat geval is het niet aan de orde om de

¹⁴⁴ Het schoolklimaat is als thema apart behandeld in hoofdstuk 4, omdat het een specifieke schaal was als bevorderend schoolkenmerk voor de vorming van een relatie met zichzelf. Zoals in hoofdstuk 1 beschreven speelt het schoolklimaat echter een rol van betekenis voor vrijwel alle relaties.

omgang daarmee op school te beoordelen. Respondenten zijn (zie tabel 5.2) het meest positief over het aanbod van vergeving op hun school (79% van de respondenten was het meer eens dan oneens of helemaal eens met de stelling hierover). Over de omgang met problemen in groepsapps¹⁴⁵ zijn de respondenten (die dit van toepassing achtten) het minst positief.¹⁴⁶

Tabel 5.2

Mening respondenten over de omgang met het kwaad op school

	<i>n</i> incl. n.v.t.	<i>n</i> excl. n.v.t.	<i>M</i>	<i>s</i>
Bij mij op school wordt/werd...				
...er eerlijk over gesproken als er verkeerde dingen gebeuren	769	724	2.91	0.85
...er vergeven als er verkeerde dingen zijn gebeurd	768	716	3.10	0.71
...goed gereageerd wanneer sprake is van pestgedrag	764	633	2.94	0.84
...voldoende aandacht besteed aan problemen in groepsapps	767	598	2.57	1.00

5.1.2.2 Kwalitatieve resultaten omgang met het kwaad

In de interviews en reflectieopdrachten kwam regelmatig de omgang van school met problemen in het sociaal verkeer aan de orde.¹⁴⁷ Sommige respondenten hebben dit overigens weinig ervaren op school; volgens hen werd er bij hen op school niet of nauwelijks gepest, gevochten, ruziegemaakt et cetera (10:37, 16:17, 29:10, 31:28, 32:19, 80:8).

In de omgang van school met situaties van kwaad in het onderling contact zijn na analyse en categorisering twee lijnen zichtbaar:

1. dat het werd opgemerkt, serieus werd genomen en dat er passend op werd gereageerd (9:34, 9:55, 10:37, 11:14, 11:16, 13:6, 16:9, 17:14, 17:17, 18:15, 18:16, 21:10, 21:18, 22:31, 23:17, 26:12, 26:13, 28:18, 31:28, 33:12, 33:22, 78:3); en

145 Het relatief hoge aantal respondenten die dit niet van toepassing acht, laat een verschil tussen leerlingen en oud-leerlingen zien: van de leerlingen vond 18 procent dit niet van toepassing, van de oud-leerlingen 31 procent. Het verschijnsel groepsapps heeft natuurlijk de laatste jaren meer en meer zijn intrede gedaan.

146 Uitkomst Friedman-toets: $\chi^2(3) = 135.699, p < .001$. Paarsgewijze vergelijkingen via Wilcoxon-toetsen wijzen op een rangorde van drie in de beleving van de omgang met sociaal kwaad op school, van hoog naar laag: 1. vergeving als er verkeerde dingen zijn gebeurd 2. eerlijk erover spreken als er verkeerde dingen gebeuren en goed reageren op pestgedrag 3. voldoende aandacht besteden aan problemen in groepsapps ($p < .001$). Hoewel de gemiddelde scores per (groepje) item(s) significant verschillen, gaat het zeker tussen rangorde 1 en 2 om kleine verschillen.

147 Natuurlijk is 'het kwaad' breder dan wat er misgaat in contact tussen mensen onderling. Zoals in hoofdstuk 4 beschreven manifesteert kwaad zich ook in bijvoorbeeld psychische problemen bij jongeren. Dit hoofdstuk beperkt zich tot resultaten met betrekking tot het kwaad dat zich voordoet in contacten tussen mensen onderling. Het wordt hier uitgewerkt, vanwege de overeenkomst met de schaal hierover in het vragenlijstonderzoek.

2. dat het te weinig werd opgemerkt of dat er onredelijk mee werd omgegaan (16:9, 10:38, 17:29, 20:9, 20:23, 24:16, 24:17, 27:9, 30:10, 30:11, 30:13, 32:20, 33:21, 33:22, 73:1).

Opgemerkt, serieus genomen, passende reactie

Respondenten delen diverse voorbeelden van ervaringen met het opmerken, serieus nemen en passend reageren op het kwaad in het sociaal verkeer.

Zo deelden docenten op de Felix Mendelssohnschool volgens een oud-leerling meerdere keren de boodschap in de klas dat het:

belangrijk [is] om naar elkaar om te kijken en misschien buiten de klas wat met elkaar samen te doen. . . . Want ja, je zit toch met z'n allen in een klas, dus maak er dan ook gebruik van dat je elkaar hebt. (9:34)

Op deze school werd in mentorlessen aandacht besteed aan groepsdynamiek en eventuele problemen binnen de groep (18:15).

In het groepsinterview op het Händel Lyceum vertellen leerlingen over docenten die streng reageerden op uitlachen en zeiden "dat is niet grappig, dat neem je terug" (11:14). Een oud-leerling van deze school probeerde goed om te gaan met een meisje uit de klas dat "moeilijk in elkaar" zat, zelf verhalen verzon, mensen tegen elkaar opzette en op een vervelende manier aandacht trok. Op een gegeven moment werd het zo frustrerend dat ze boos werd op de medeleerling. Tijdens die les heeft een docent "ook wel echt eh geholpen om een beetje te kijken van: hé, wat gebeurt hier nou, en een beetje onze intenties naar elkaar te vertalen, zeg maar. . . . Euhm, dus dat dat vond ik altijd wel heel goed" (21:18). Ook heeft zij ervaren dat docenten voor haar opkwamen na langdurig plaaggedrag van jongens uit haar klas. Dat hielp; ze maakten hun excuses en het stopte (idem).

Op het Vivaldi College werd een groepje leerlingen dat in negatieve zin bijdroeg aan de sfeer en veiligheid in de klas (en eveneens slecht presteerde) voor een periode van drie maanden in een apart klasje gezet, mede om andere leerlingen tegen hen te beschermen (26:12). Op dezelfde school speelde eens een zogenaamde "stickeroorlog" (33:22). Er werden via de klassenapp *stickers* rondgestuurd die niet door de beugel konden vanwege hun racistische en antisemitische inhoud. Sommige leerlingen raakten daardoor overstuur. Er is vervolgens een hele les Engels hieraan besteed. Hoewel de meningen verdeeld bleven of dit verspreiden van dergelijke stickers acceptabel gedrag was, voelde iedereen zich na dit gesprek weer veilig en is het verspreiden niet of nauwelijks meer voorgekomen.

Een laatste voorbeeld komt van een leerling van de Fanny Mendelssohnschool (31:28). Hij heeft de indruk dat zijn school strenger reageerde op schelden en dergelijk pestgedrag dan andere scholen:

Op andere scholen worden natuurlijk mensen ook wel gepest en daar wordt dan een beetje... Kijk als je iemand gewoon uitscheldt is dat dan daar niet zo erg, maar als je iemand in elkaar slaat misschien wel. Maar dat is hier ook al zo

als je iemand uitscheldt of zo, dat je dan op gesprek moet komen. Het voelt ook een beetje alsof de straf hier veel harder gaat zijn.

Te weinig opgemerkt, onredelijke reactie

De volgende voorbeelden illustreren de ervaringen met de tweede lijn: situaties waarbij het kwaad te weinig werd opgemerkt of onredelijk werd beantwoord.

Op de Felix Mendelssohnschool heeft een oud-leerling weinig duidelijkheid en steun ervaren in de situatie dat zij en haar vriendinnen zich minder prettig voelden bij een bepaalde docent en zijn gedrag als grensoverschrijdend ervoeren. De vertrouwenspersoon zelf werd door haar en de vriendinnen ook niet helemaal vertrouwd. Ze hadden het fijn gevonden als er keuze was geweest uit twee vertrouwenspersonen, waarvan één vrouw (17:29).

Een leerling van de Fanny Mendelssohnschool miste de aandacht voor sociale media. Hij heeft niet de indruk dat daar op dat moment veel in misging. Maar het lijkt hem wenselijk als er meer preventief aandacht aan wordt besteed, via lessen of voorlichting (31:29).

Een oud-leerling van het Händel Lyceum had regelmatig “gezeik” met docenten (20:9). Hij vond het raar dat er nooit tijd werd genomen om daarover te praten. Je werd er bij slecht gedrag uitgestuurd, maar nooit werd eens het gesprek aangegaan, in zijn beleving. Ook vond hij dat er te slap werd ingegrepen als zijn vriendin (van Aziatische afkomst) werd uitgescholden (20:23).

Op het Vivaldi College werd een oud-leerling in zijn ogen regelmatig ‘mee gestraft’ voor het verkeerde gedrag van een vriend (24:16) of werd een hele klas aangesproken op iets wat één leerling, ook nog eens per ongeluk, had gedaan (24:17). Ook een leerling van deze school schrijft in het opstel dat de groep waar hij/zij mee omging vaak ten onrechte werd beschuldigd. “We deden af en toe dingen die niet konden, maar ook vaak kregen wij de schuld van dingen die we niet hadden gedaan, zoals de wc’s vies maken of vuurwerk afsteken” (73:1). Op dezelfde school was er een tijdje een “hype” (33:22) om als grap achter iemand te gaan zitten. Een meisje bij wie dit gedaan werd voelde zich daar achteraf niet prettig bij. In de beleving van de respondenten werd hier te fors op gereageerd. “Toen werd wel de hele toko uit de kast gehaald. Misschien wel te snel, dat er niet echt een gesprek was, want het was niet met verkeerde intenties gedaan door degene” (idem).

Leerlingen van deze school vertellen in het groepsinterview eveneens dat zij vinden dat hun school de belofte die op een open dag was gedaan, dat er veel aandacht voor sociale veiligheid zou zijn, niet helemaal waarmaakte (33:21):

De school zegt: we doen er heel veel aan. Maar ik ken wel een paar leerlingen die wel eens via social media bedreigd zijn, of door ouders van leerlingen bedreigd zijn ook en dan stappen ze naar de sectorleider of iets, maar dan wordt er gezegd dat ze voor de gek gehouden worden of zo. Maar dan zeggen ze dat ze zich nog steeds niet veilig voelen om op straat te lopen of zo. Maar dan

wordt er gezegd, dat ligt toch deels aan jezelf dan. Ze zeiden dan van dat je dan zelf maar moet proberen je veilig te voelen.

De geïnterviewde leerlingen van het W.F. Bach College vertellen dat er in de week van het pesten een gesprek over pesten plaatsvond. "Maar dat is dan een gesprek van vijf minuten ofzo, maar niet dat we daar dieper op ingaan, van: of er iemand wordt gepest, en hoe we ons in de klas voelen" (30:10). Een van deze leerlingen vertelt dat haar mentor in haar beleving niet goed heeft gereageerd op pesten (30:11):

Want ik heb best wel veel neergelegd: ik werd best wel heel erg gepest in mijn klas. . . . en mijn mentor zei: goed, dan ga ik met de personen praten die dat doen. Dat heeft hij uiteindelijk nooit gedaan. Dat pesten is doorgegaan, het ging zo slecht met mij dat ik letterlijk niet meer mijn schoolwerk kon doen, ik ben toen een niveau naar beneden gegaan. Toen heeft letterlijk nog iemand naar mij gestuurd: je bent letterlijk uit je klas weggepest. En toen dit jaar, dat weet denk ik iedereen wel, toen heeft iemand die mij pest heeft me bij mijn haar gegrepen en heeft mij op de grond gegooid en ik denk van: mentor, als jij toen wat had gedaan dan had je dit allemaal kunnen voorkomen, dat weet ik zeker. Die mentor heeft zijn excuses ook nog aangeboden, maar dat is nog wel iets wat ik elke dag nog wel een beetje kwalijk neem.

5.1.2.3 Kwalitatieve resultaten overige schoolkenmerken relatie met anderen

In hoofdstuk 1 werd al duidelijk dat naast openheid, eerlijkheid, vergeving en adequate omgang met dingen die misgaan in de onderlinge omgang, ook andere schoolkenmerken de vorming van de relatie met anderen kunnen bevorderen of belemmeren. Een voorbeeld hiervan is de mate waarin ontmoetingen worden gestimuleerd. Dat gebeurt in de klas, bijvoorbeeld via samenwerkingsopdrachten, maar ook door contact te leggen met leerlingen uit andere klassen, van andere schooltypen en leeftijden. Dat gebeurt onder andere via schoolbrede muziek- of kunstactiviteiten of door het onderwijs gedeeltelijk in heterogene groepen te organiseren. Ook kan school onderlinge dienstbaarheid en het leren omgaan met verschillen of conflicten in meer of mindere mate stimuleren.

In de interviews en in sommige reflectieopdrachten kwamen deze aspecten aan de orde. De uitspraken die hierover zijn gedaan kunnen worden geordend in de thema's ontmoeting door schoolactiviteiten, stimuleren van dienstbaarheid, discriminatie en seksuele diversiteit. Deze vier thema's worden hieronder nader uitgewerkt.

Ontmoeting door schoolactiviteiten

De ontmoeting met anderen door schoolactiviteiten is op verschillende manieren in meer of mindere mate ervaren: binnen de klas en het schoolgebouw, in samenwerkingsopdrachten, via groepsdoorbrekend werken of in projecten of excursies.

In klas en schoolgebouw

Onderwijs volgen op een school voor voortgezet onderwijs leidt in de beleving van respondenten in zekere zin automatisch tot ontmoetingen: met andere leerlingen, docenten en andere mensen die op school rondlopen en bij wie leerlingen in de klas geplaatst worden (23:11, 24:13, 25:9, 33:17). Door wisselingen en herindelingen van klassen en soms klasopstellingen ontmoeten leerlingen steeds weer nieuwe mensen (20:2, 21:16, 21:17, 80:24, 134:3).

Samenwerkingsopdrachten

Door bepaalde keuzes te maken, werkvormen te kiezen of activiteiten te organiseren kunnen ontmoetingen nog meer gestimuleerd worden en kan de vorming van de relatie met anderen verder worden bevorderd. Denk daarbij bijvoorbeeld aan samenwerkingsopdrachten. Dit gebeurde over het algemeen regelmatig volgens de respondenten. Binnen dergelijke opdrachten was er dan nog verschil in de wijze waarop de groepen werden samengesteld: naar eigen keuze en daardoor vaak met eigen vrienden (10:36, 17:6, 23:16, 29:8, 30:22) of een indeling gemaakt door de docent (11:28, 16:16, 25:16, 28:15, 31:22). In dat laatste geval worden meer onbekende leerlingen ontmoet en wordt geleerd om ook met hen samen te werken. Dit wisselde vaak per docent of moment (16:16, 18:15, 27:8, 32:21) en het was ook wel afhankelijk van leeftijd; soms werd het in de onderbouw vaker voorgeschreven en in de bovenbouw wat meer vrijgelaten (28:15, 32:21). “Dan ken je iedereen wel” (32:21). In dit verband wordt regelmatig het profielwerkstuk genoemd als voorbeeld van een groot samenwerkingsproject (16:18, 17:17, 20:18, 22:30). Sommige respondenten hadden het goed gevonden als iets meer was gestimuleerd om verschillende klasgenoten te leren kennen en met anderen te leren samenwerken. Dit kan bijvoorbeeld door aan het begin van het jaar roulerend met verschillende klasgenoten een uur een opdracht te doen en dan van tevoren vijf vragen te bedenken die je die persoon wil stellen (17:16), maar vooral door dit via opdrachten te forceren (17:17, 20:18, 20:19, 23:16). Zoals een oud-leerling het verwoordt (20:19):

En dan ging je in groepjes werken en dan keek je drie vrienden aan en dan zit je daarmee een groepje. Maar je zat nooit met het stille meisje achterin, daar zou je nooit mee in het groepje hebben gezeten. . . . ik kan me niet herinneren dat ik gewoon een dag of een middag met iemand hebben zitten werken die ik verder niet echt kende en daardoor een beetje heb leren kennen.

In opstellen delen leerlingen in dit kader onder andere goede vormende ervaringen met creatieve groepsopdrachten voor godsdienst (63:1), een zogenaamd ‘eilanden project’ (71:1) en een introductiespel aan het begin van de derde klas (143:3).

Groepsdoorbrekend werken

Naast samenwerkingsopdrachten kunnen schoolbrede activiteiten of didactische keuzes ervoor zorgen dat leerlingen klassen- of groepsoverstijgend werken en zo meer anderen

ontmoeten. Sommige respondenten hebben hier nauwelijks ervaring mee (11:29, 11:30, 11:31, 25:18). “[leerling 1] Er is een vmbo-toren. [leerling 2] Ja, dat alleen al” (groepsinterview Händel Lyceum, 11:29). Deze leerlingen vertellen dat via bijvoorbeeld het toneel op de grote avond wel nieuwe contacten en vriendschappen ontstonden, maar dat dat meestal wel binnen hetzelfde schooltype bleef. “Dus als je vrienden maakt in andere klassen dat het meer vwo 5 en vwo 6 is dan vwo 5 met vmbo 3” (11:31). Een oud-leerling van het Vivaldi College pleit voor meer heterogene groeperingen bij bepaalde vakken of onderdelen (25:18):

Wat ik bijvoorbeeld zou kunnen voorstellen is dat je . . . , dat is roostertechnisch misschien lastig, dat je een paar vakken zoals gym of CKV, cultureel kunstzinnige vorming, of dans en drama, dat je dat met alle niveaus door elkaar gaat doen. Want, ik ben wel opgegroeid in een bepaalde sociaaleconomische bubbel, groei ik dan ook op. . . . En ja, dat is niet erg. Maar ik denk dat dat anders kan, maar ik weet niet hoe wenselijk dat is, maar ja het is toch wel, je houdt wel die splitsing. Bijvoorbeeld, als je een voetbaltoernooi hebt dan speel je inderdaad als vwo-klas tegen een vmbo-klas en dan is dat wel wij - zij. V: hmm A: Nou, ik heb wel een hoge pet op, van mensen die hun best doen, die mbo doen, fantastische banen gaan doen, hoge pet van op, daar niet van maar dat kan misschien sneller op het moment dat je die mensen bij elkaar zet waar het kan. V: ja A: Ik bedoel, ik snap dat je dat niet bij wiskunde gaat doen.

Op de Fanny Mendelssohnschool leken deze schoolbrede ontmoetingen meer gemeengoed (31:23, 31:30). Tijdens zogenaamde TOV-uren¹⁴⁸ kozen sommige leerlingen ervoor om aan hun huiswerk te gaan werken. In het groepsinterview vertelt een leerling (31:23):

Dan zitten daar dus ook eersteklassers en alles zit door elkaar. En . . . als iemand bijvoorbeeld economie niet snapt, nou dan is het van ‘kun je even hier komen en even uitleggen’, wat dan ook. En dan is het ook normaal en is het ook ‘oh ja prima’ of ‘oh, ik kan het ook niet, nou ik vraag die wel effe of die dat wil doen’, op die manier, en dat is hier wel ook prima.

Ook in de aula hadden leerlingen vaak contact met medeleerlingen uit andere jaarlagen of schooltypen (31:30). Respondenten van deze school vertellen veel over het vele persoonlijke contact met andere leerlingen en tussen docenten en leerlingen (o.a. 136:3, 138:3). Zij schrijven dit onder andere toe aan de kleine omvang van de school.

Projecten of excursies

Een laatste groep schoolactiviteiten die tot ontmoeting met anderen leidt zijn projecten of excursies. Respondenten vertellen onder meer over schoolkampen (16:13), excursies naar of uitwisselingen met steden als Parijs, Berlijn, Sevilla of Londen (16:13, 22:30, 33:18, 80:23, 88:3, 91:1), sporttoernooien of -dagen (25:16, 28:16, 29:8, 30:22) en schoolfeesten

¹⁴⁸ Zie noot 129.

(28:16). Bij deze activiteiten werd overigens vaak vooral het contact binnen de eigen klas of jaarlaag verdiept en versterkt, zo hebben respondenten ervaren.

Stimuleren van dienstbaarheid

Welke stimulans ging er in de beleving van de respondenten van school uit in het onderling omzien naar elkaar en zorgen voor elkaar?

Ervaringen met stimulansen vanuit school

Sommige respondenten hebben ervaringen met expliciete stimulansen vanuit school op dit punt (11:40, 11:22, 27:7, 28:14, 29:8, 31:21, 31:22, 32:17). Vanuit scholen werd bijvoorbeeld gestimuleerd om een kaartje te schrijven of iemand te appen als een medeleerling al wat langer niet op school was. Of de school zorgde zelf voor een kaart, leerlingen konden daar iets op schrijven en de school zorgde dat het bij de zieke of rouwende leerling bezorgd werd (11:22). Op de Fanny Mendelssohnschool vertellen respondenten dat zij werden gestimuleerd om op een leerling af te stappen die alleen zat en die het misschien moeilijk vond om uit zichzelf contact te maken (31:21). Op het J.S. Bach College konden leerlingen zich opgeven om tutor voor een andere leerling te zijn, bijvoorbeeld voor een leerling uit een ander land die moeite heeft met Nederlands (29:8). Een leerling van de Felix Mendelssohnschool heeft ervaren dat als je opkwam voor een andere leerling, bijvoorbeeld als je vond dat een presentatie te laag was beoordeeld, of als je wat tijd vroeg om met een medeleerling mee te leven die het moeilijk heeft, dat serieus genomen werd en gehonoreerd (32:17). Ook de hierboven beschreven samenwerkingsopdrachten, projecten en excursies en dergelijke zijn genoemd als stimulerend voor de onderlinge dienstbaarheid.

Een oud-leerling van het Händel Lyceum reflecteert op de waarden en normen die onbewust en bewust leefden in de school in de periode dat zij daar leerling was. Naar haar beleving was dienstbaarheid aan de ander de basis van veel van de geschreven en ongeschreven regels (21:19).

Minder beleefde stimulans

Andere respondenten vertellen dat er zeker sprake was van onderlinge dienstbaarheid, maar hebben niet ervaren dat dit sterk door school werd gestimuleerd (11:21, 28:14, 32:18, 33:17). Ze vinden het soms lastig te bepalen of en welke rol school hierin zou moeten hebben en twijfelen aan de wenselijkheid van een geforceerde opstelling vanuit de school op dit punt (28:14, 29:9, 30:8, 33:16). In het groepsinterview op het W.F. Bach College spreekt een leerling haar teleurstelling uit over het gebrek aan aandacht voor depressiviteit onder jongeren en wat je daarin voor een ander kan betekenen door mee te leven of het bespreekbaar te maken (30:8). Een andere leerling is het hiermee eens, maar geeft aan dat het voor de school waarschijnlijk lastig is om “daar iets voor te organiseren”

(idem). Dat zou moeilijk kunnen liggen gelet op de schaamte die er bij veel jongeren is op dit punt. De leerlingen in deze groep ervoeren weinig onderlinge dienstbaarheid op school en ook weinig stimulans daartoe (30:18).

Een leerling van de Fanny Mendelssohnschool geeft in het groepsinterview nog de suggestie om de dienstbaarheid verder te stimuleren door duo's te maken (31:24):

Die praten dan even met elkaar en dan vraag je aan de ander hoe het gaat, zeg maar. Want ik denk dat het wel wordt gezien als het niet goed met je gaat, maar dat sommigen dat ook wel goed kunnen verbergen. En aan de buitenkant kan je niet zien wat er bij iemand thuis gebeurt en zo. Zoiets misschien wel gewoon verplichten, al is het dan verplicht, dan ga je toch wel gewoon om die persoon geven en even een goed gesprek hebben.

Een belangrijk aspect van de vorming van de relatie met anderen is het leren omgaan met verschillen. Dit hangt deels samen met de eerder in deze paragraaf beschreven ontmoeting met anderen: in de ontmoeting met de ander komen ook verschillen aan het licht. Stimuleren van ontmoeting, zeker met bijvoorbeeld leerlingen uit andere schooltypen, andere leeftijden of met leerlingen uit andere landen (zoals in uitwisselingen), leidt tot het stimuleren van omgaan met verschillen. Vooral binnen de eigen school vinden deze ontmoetingen, zoals beschreven, in het algemeen veelvuldig plaats – ondanks structurele differentiatie door opdeling in schooltypen en leerjaren – doordat het onderwijssysteem werkt met groepsindelingen in klassen, pauzes waarin leerlingen elkaar treffen, et cetera.¹⁴⁹ In paragraaf 5.1.1.2 is beschreven welke aandacht volgens respondenten werd besteed aan dit leren omgaan met verschillen. In deze paragraaf wordt stilgestaan bij twee schoolkenmerken die hiermee te maken hebben en die in de interviews en reflectieopdrachten regelmatig ter sprake kwamen: discriminatie op school en de omgang met seksuele diversiteit.

Discriminatie

Het vóórkomen van racisme en discriminatie op school wordt door respondenten verschillend gepercipieerd en beleefd. Sommige respondenten hebben hier weinig van gemerkt (11:15). Dit lijkt soms ook te komen doordat er nauwelijks niet-witte leerlingen op school zijn (11:18, 20:23, 21:26, 27:6, 30:40, 32:15).

Twee oud-leerlingen van het Händel Lyceum vertellen dat een vriendin, die uit Azië komt, racisme heeft ervaren. En ook zichzelf merkten dat dit regelmatig voorkwam onder medeleerlingen (20:17, 20:20, 20:46, 21:26). Binnen de school leek 'wit' de norm, getuige dit voorbeeld van een van hen (20:22):

¹⁴⁹ De (onder andere vanwege de christelijke identiteit) relatieve homogeniteit van de onderzochte scholen werkt in de beleving van diverse respondenten beperkend in de mogelijkheid tot het leren omgaan met verschillen. Deze homogeniteit heeft gevolgen voor de vormingscontext van meerdere relaties en wordt daarom nader uitgewerkt in hoofdstuk 7.

Want een keer hadden we, dat was heel stom, een vriend . . . was ook een bruine jongen. En die ging een pasfoto laten maken, maar dat is gewoon allemaal best wel afgestemd op witte mensen. Dus dan krijg je zo'n pasfoto terug en je ziet het, het vervaagde gewoon helemaal zijn gezicht, was helemaal donker en dan, stel, ik weet zeker als die fotograaf geweest op een school waar de helft wel andere een andere kleur hadden gehad, dan was dat echt niet gebeurd. . . . Loopt hier eigenlijk wel een gekleurde docent rond? Ik denk het niet. Ik denk dat er niet eens een Aziatische rondloopt.

De geïnterviewde leerlingen van het C.Ph.E. Bach College hoorden regelmatig racistische opmerkingen binnen de school (27:6); dat waren dan vooral opmerkingen óver mensen en niet zozeer tégen mensen van kleur, want die waren er nauwelijks. Een leerling van het W.F. Bach College, die zelf zwart is, vertelt tijdens het groepsinterview dat ze denkt dat veel medeleerlingen racistische opvattingen via hun ouders meekrijgen en daar vanwege gebrek aan ontmoetingen met mensen met andere kleuren of uit andere culturen niet in veranderen. "Als ze zeg maar die mensen beter leren kennen dan zien ze: buitenlanders zijn helemaal niet zo erg. Het zijn ook gewoon leuke mensen" (30:40). De leerlingen van deze school bemerkten ook racisme bij sommige docenten (30:42, 30:55). Een economiedocente maakte nogal random de opmerking dat zij het raar vond dat "dat zij als blanke mensen, hun excuses moeten maken voor het slavernijverleden" (30:42). Volgens deze leerling worden leerlingen dan bevestigd in de opvattingen die ze van huis uit meekrijgen. Ze vervolgt (30:42):

Maar ook gewoon dat ze het n-woord zeggen, dat het gewoon normaal is, thuis. En dan kom je op school, misschien als je niet, een beetje een racistische mening verkondigd wordt, dan is het logisch dat mensen van onze leeftijd dan in die mening doorgaan, en ook als ze geen donkere vrienden hebben, dat ze daar dan niet in tegengehouden worden. Dus met andere culturen, ik vind dat best wel slecht op school gaan.

Een leerling van deze school vindt het belangrijk dat er meer lessen over onderwerpen als het slavernijverleden of zwarte piet worden gegeven. Deze lessen kunnen volgens deze respondent helpen in het tegengaan van onwetendheid (30:56), die dikwijls tot discriminatie leidt. Ook een oud-leerling van het Vivaldi College vond dat er op school te weinig werd nagedacht en gesproken over hoe het voelt om te worden gediscrimineerd, en wat de rol van Nederland is geweest in bijvoorbeeld racisme (10:18). Een leerling van deze school schrijft in een opstel als reflectieopdracht hoe zij werd bejegend in haar betrokkenheid met racisme (170:5):

Ik had een *Black Lives Matter* debat met een docent en ik legde uit wat ik geleerd had: hoe racisme in onze maatschappij verweven zit en wat we kunnen doen (absoluut als we allemaal zulke menslievende christenen zijn, trouwens). Van een andere docent hoorde ik dat ze het hierover gehad hadden: of het wel goed met me ging, ik was zo bezig met die Black Lives de hele tijd. Ik voelde me

niet bepaald gestimuleerd om nog eens mijn mond open te trekken, ik voelde me gegeneerd en vond het best wel denigrerend eigenlijk. . . . Bij voorbaat excuses voor het woord, maar: 'aandachtshoer' hoorde ik. Ik was niet verrast, dit hoor je vaker. Er werden racistische en antisemitische uitingen gedaan in de groepsapp van mijn klas. Toen daar een gesprek tegen ontstond, werden we door een deel van de jongens uitgelachen. Inclusief docent.

Leerlingen van de beide Mendelssohnscholen ervoeren weinig onderlinge meningsverschillen op dit vlak en veel inclusiviteit (31:17, 32:15). Volgens de geïnterviewde leerlingen van de Fanny Mendelssohnschool werd er best veel over dit soort onderwerpen gesproken, bijvoorbeeld over Black Lives Matter (31:17). De geïnterviewde leerlingen van de Felix Mendelssohnschool vinden dat het te vaak werd benadrukt en besproken (32:15).

Seksuele diversiteit

In de reflectie op de vraag hoe school omging met seksuele diversiteit en hoe leerlingen gestimuleerd werden om daar zelf mee om te gaan, is met name gesproken over homoseksualiteit. Sommige respondenten zijn zelf homoseksueel en vertellen over hun weg daarin op school. Een oud-leerling van het Händel Lyceum ervoer in de onderbouw vrij weinig ruimte om uit de kast te komen (19:2):

Dat was een beetje raar op school ofzo, om dan op school, om het daar over te hebben, die optie was er niet heel erg. En toen ben ik in de vierde van de havo pas, het vijfde jaar van toen ik op school zat, toen ben ik uit de kast gekomen en toen was het ook wel dat ik gelijk heel erg een 'schoolhomo' was. Want toen opeens wist iedereen mijn naam wel, en wist wie ik was en iedereen praatte met mij. Toen ik was echt ineens wel bekend.

Voor zijn coming-out dacht hij weleens "ben ik dan echt gewoon van al die 1500 mensen die op school hier zijn, ben ik dan echt de enige?" (19:3). Nadat hij openheid had gegeven volgden er meer.

De leerlingen van de Felix Mendelssohnschool zijn in het groepsinterview positief over het open klimaat voor seksuele diversiteit (32:15). Leerlingen van het J.S. Bach College vertellen in het groepsinterview dat er ten aanzien van veel aspecten sprake was van inclusiviteit, maar dat ten aanzien van seksuele diversiteit en dan met name homoseksualiteit nog wel een wereld te winnen was (29:7). Daar werd onder leerlingen soms op een nare manier over gesproken, zo delen zij. Naar hun idee is de school er wel in toenevende mate mee bezig, bijvoorbeeld door sinds kort aan Paarse Vrijdag deel te nemen. Op het W.F. Bach College ervoeren de leerlingen die deelnemen aan het groepsinterview weinig acceptatie van homoseksualiteit (30:15):

[leerling 1] Ik denk dat er ook best wel veel hier op school zijn die homoseksueel zijn, maar gewoon doen alsof ze het niet zijn, omdat de school het anders niet zou accepteren. En dat vind ik ook wel jammer, dat je niet kan zijn wie je

bent, omdat de school dat niet accepteert. [leerling 2] En dat er niet over wordt gepraat.

Naar hun indruk stonden zowel diverse leerlingen als docenten negatief tegenover homoseksualiteit. Al zijn ze daar niet zeker over: "je weet natuurlijk niet wat ze echt denken, ik bedoel: we vullen dat wel in, maar we weten niet of ze dat echt zo denken zoals wij dat zeggen. Voor hetzelfde geld boeit het hen ook niet, maar ja" (idem). Onder leerlingen werd 'homo' in elk geval naar hun beleving veelvuldig als scheldwoord gebruikt (30:16). Ook leerlingen van het Vivaldi College vertellen dat homoseksuele leerlingen raar werden aangekeken of uitgescholden (33:12). Er werd bijvoorbeeld in sommige vriendengroepen onderscheid gemaakt tussen lesbisch en homo zijn: het eerste werd geaccepteerd, het tweede niet:

Er zijn ook kinderen bij mij in de klas die hebben dan een heel idee van straight en *superstraight*, want straight is ook weer niet goed. En moet je echt *superstraight* zijn. Dan denk ik ook van 'doe normaal', want eigenlijk moet alles gewoon kunnen. (13:13)

In een podcast vertellen twee leerlingen van de Felix Mendelssohnschool: "Er wordt wel veel gedaan met lhbt'ers. Zo wordt de Paarse Vrijdag hier gevierd en staan we open voor mensen die niet hetero zijn" (173:3). De geïnterviewde leerlingen in het groepsinterview geven de indruk dat seksuele diversiteit voor hen geen issue (meer) is en er op school soms te veel aandacht voor wordt gevraagd (32:15).

Ten aanzien van seksuele diversiteit hebben respondenten van het Vivaldi College ervaren dat docenten daar verschillende op visies hadden en die ook uitten (zie ook 30:17). Er wordt gesproken over een specifieke docent die tijdens een mentorkwartier had gezegd dat homoseksualiteit te genezen zou zijn:

Dat is een visie die je als mens mag hebben. Dat mag je denken als docent, maar het is best wel naar om dat te zeggen in een mentorkwartier voor een hele klas met leerlingen. Dat is wel apart vind ik, dat hoort gewoon niet. (leerling tijdens groepsinterview, 33:12).

Een andere docent gaf de boodschap mee voorzichtig te zijn met oordelen en bij een oordeel over een ander deze persoon alsnog te respecteren. De leerlingen vinden het kwalijk dat de school een platform geeft aan visies zoals die van de eerste docent. Tegelijk vinden respondenten het jammer dat er niet wat uitgebreider over werd gesproken (33:12, 26:7). Een leerling van deze school schrijft in een opstel:

Er is weinig tot geen aandacht voor de LGBTQ+ community. Er is één keer benoemd dat er een groepje leerlingen is waar je je bij aan kon sluiten mocht je ermee zitten, maar deze bestaat ondertussen niet meer. Hier moet aandacht voor komen. (172:4)

Tijdens een godsdienstles over het thema homoseksualiteit was er volgens de leerlingen in het groepsinterview op het Vivaldi College wel veel ruimte voor discussie en verschillende meningen (33:19).

5.2 Ervaren bijdrage school

In paragraaf 5.1 stond, vanuit verschillende invalshoeken, de beleving van respondenten van de context voor de vorming van een relatie met anderen centraal. Deze paragraaf 5.2 beschrijft welke bijdrage respondenten vanuit school hebben ervaren aan de vorming van hun eigen relatie met anderen.

In algemene zin doen diverse respondenten uitspraken dat zij in de periode van de middelbare school door en/of vanuit school in sociale zin zijn gegroeid (11:66, 21:9, 23:6, 23:30, 30:50, 32:16, 70:1, 71:2, 97:4, 153:1, 159:1, 180:2). Een leerling van het W.F. Bach College vertelt bijvoorbeeld: “ik heb hier veel vrienden gemaakt. Ook met mensen met verschillende standpunten, meningen en zo en ik heb ze leren begrijpen” (30:50). Een leerling van het Vivaldi College schrijft in een opstel:

Wat ik heb geleerd in deze 5 jaren is vooral met jezelf leren omgaan met wie jij bent en hoe ben jij naar anderen. Hoe ga jij met anderen om en niet alleen met je vrienden, maar ook met andere scholieren. (159:1)

Een andere leerling van deze school heeft juist tijdens de middelbareschoolperiode geleerd dat andere mensen er voor haar zijn om steun te verlenen (186:1, toelichting bij kunstwerk, zie afbeelding 3.1 en toelichting). Een oud-leerling van het Händel Lyceum heeft ervaren dat er op zijn school vanuit een gemeenschappelijke moraal werd geleefd en dat er werd gestimuleerd om vanuit die moraal en vanuit het geloof na te denken over hoe je met anderen omgaat (21:9). Gewezen wordt op de veilige sfeer als belangrijke stimulerende voorwaarde voor de sociale vorming (32:16).

Enkele anderen hebben hierin juist geen of weinig stimulans vanuit school ervaren (26:16, 172:5). Zo had een oud-leerling van het Vivaldi College graag gewild dat er op school casuïstiek op het gebied van onderlinge omgang was besproken. Een voorbeeld zou kunnen zijn dat leerlingen de situatie voorgelegd krijgen dat iemand wordt buitengesloten:

Hoe reageer je daar dan op, dat, hoe spreek je iemand aan, wat zijn geen goede manieren om iemand aan te spreken, ja, weet wat voor impact het ook heeft als je het op deze manier zegt en als je het op deze manier zegt, dus positief en negatief. (26:16)

Een leerling van deze school vertelt in een opstel hoe zij gevormd is door weerbarstigheid heen. Deze leerling heeft op school aandacht gemist voor mentale zorg en voor

omgaan met verschillen. “Dit alles heeft mijn beeld van christenen beïnvloed. Christen zijn betekent niet meteen zorgzaam of liefdevol of geduldig. En ik streef er nu naar om dat wel te zijn. Juist omdat ik weet hoe nodig het is” (172:5).

De resultaten worden vanaf hier onderverdeeld in twee categorieën: de ervaren bijdrage aan de vorming van sociale *vaardigheden* (paragraaf 5.2.1) en aan de vorming van *attitudes* richting anderen (paragraaf 5.2.2) Steeds komen weer eerst de kwantitatieve resultaten en vervolgens de kwalitatieve resultaten aan bod.

5.2.1 Ervaren bijdrage sociale vaardigheden

5.2.1.1 Kwantitatieve resultaten sociale vaardigheden

De sociale vaardigheden waarvan de ervaren bijdrage van school aan respondenten bevraagd is zijn: goed omgaan met mensen die heel anders zijn, goed omgaan met verschillen tussen mensen, begrijpen wat iemand anders vindt, begrijpen wat iemand anders voelt, een oplossing verzinnen waarmee iedereen tevreden is, goed naar anderen luisteren en anderen laten uitpraten. Op een vierpuntsschaal (1 *niet of nauwelijks*, 2 *een beetje*, 3 *in redelijke mate*, 4 *in sterke mate*) konden respondenten aangeven in welke mate school hen hier in positieve zin in heeft geholpen of gestimuleerd. De meeste gemiddelde itemscores (zie tabel 5.3) vallen rond de 2.30. Dat betekent dat respondenten gemiddeld genomen *een beetje* hebben ervaren dat school hen in positieve zin heeft geholpen of gestimuleerd in deze sociale vaardigheden. In het verzinnen van oplossingen waarmee iedereen tevreden is wordt de ervaren bijdrage van de school nog iets lager ingeschat. Dat speelt nog iets sterker bij het begrijpen van wat iemand anders voelt.¹⁵⁰

150 Uitkomst Friedman-toets: $\chi^2(6) = 90.575, p < .001$. Wilcoxon-toetsen leiden tot een rangorde in ongeveer vier ‘groepen’ van een of meerdere items, maar soms is er sprake van wat overlap; van hogere naar lagere *mean ranks/scores* is de bijdrage van school ervaren aan: 1. goed omgaan met mensen die anders zijn, goed naar anderen luisteren en begrijpen wat iemand anders vindt 2. anderen laten uitpraten en goed omgaan met verschillen tussen mensen 3. een oplossing verzinnen waarmee iedereen tevreden is 4. begrijpen wat iemand anders voelt (*p*-waarden van significante verschillen tussen $< .001$ en $.042$). Hoewel de gemiddelde scores per (groepje) item(s) significant verschillen, gaat het, zeker in relatie tot de standaarddeviaties, om kleine verschillen.

Tabel 5.3*Mening respondenten over ervaren bijdrage school aan vorming sociale vaardigheden*

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
In welke mate heeft school jou in positieve zin geholpen of gestimuleerd in...?			
...goed omgaan met mensen die heel anders zijn dan ik	772	2.38	0.96
...goed omgaan met verschillen tussen mensen	773	2.31	0.91
...begrijpen wat iemand anders vindt	773	2.33	0.91
...begrijpen wat iemand anders voelt	771	2.14	0.91
...een oplossing verzinnen waarmee iedereen tevreden is	770	2.25	0.88
...goed naar anderen luisteren	773	2.33	0.92
...anderen laten uitpraten	770	2.32	0.97

5.2.1.2 Kwalitatieve resultaten sociale vaardigheden

Zoals vaker als het om de ervaren bijdrage van de school gaat, hebben respondenten, mede daartoe uitgelokt door de gestelde vragen, vooral positieve ervaringen gedeeld met de bijdrage van school aan hun vorming van sociale vaardigheden. Respondenten hebben regelmatig ervaren dat school een stimulerende of faciliterende context aanbood voor de vorming van deze vaardigheden en zodoende bijdroeg aan deze vorming (9:19, 9:33, 10:33, 11:9, 16:18, 16:19, 21:16, 25:9, 25:16, 31:39, 32:9, 68:4, 88:3, 168:1). Bijvoorbeeld door groepsopdrachten, buitenlandexcursies, medewerking aan open dagen, het (nieuwe) vrienden moeten maken of 'gewoon' het samenleven in een klas en op school. Een oud-leerling van het Händel Lyceum vond het helpend dat klassen af en toe opnieuw werden ingedeeld (21:16):

Dan kom je in een andere groep terecht en tuurlijk nog met een aantal dezelfde mensen, maar ik denk dat dat bij mij heeft geholpen om ook te kunnen kiezen van: hé, deze mensen zitten nu niet meer bij mij in de klas, dus daar kan en mag en wil ik misschien afstand van nemen. V: Ja. A: En eh, ik kan me weer opnieuw bewegen en opnieuw, nou, dit is een ervaring die ik meeneem, maar ik kan opnieuw weer gaan kijken van hoe verhoud ik me tot de rest en wat kan ik daarin zelf ook doen om V: Ja A: euhm, dat anders laten verlopen zeg maar.

Een oud-leerling van de Felix Mendelssohnschool vertelt dat school ruimte gaf voor gamen en dat docenten daar interesse in toonden. Doordat hijzelf juist binnen games vaak "de dingetjes regelde" (9:33) kreeg hij meer contact met vrienden:

En van games gaat dat naar schoolopdrachten enzovoort. . . . Dat was ook meer omdat ik niet zozeer vanuit mezelf op mensen toestap. Dus dat ik eigenlijk zorgde dat mensen op mij toestapten. Ja, ik weet niet, dat heeft zich op school wel zo ontwikkeld. (idem)

Een andere oud-leerling van deze school heeft onder andere door het samen schrijven van het profielwerkstuk goed leren omgaan met conflicten en werd door dergelijke

samenwerkingsopdrachten gestimuleerd in probleemoplossend vermogen (16:19). Een oud-leerling van het Vivaldi College vond groepsopdrachten vaak maar frustrerend omdat de beoordeling mede is gebaseerd op wat anderen hebben gepresteerd. “Maar . . . het bijproduct is natuurlijk wel dat je onlosmakelijk botsingen krijgt met verschillende persoonlijkheden, nou, dat is ook een stukje ervaring die je meeneemt, dat is op de lange termijn ook wel goed” (25:16).

Een andere oud-leerling van deze school denkt dat school niet heel expliciet heeft bijgedragen aan de vorming van haar sociale vaardigheden, zoals vriendelijkheid, maar dat het wel een goede oefenplaats voor dergelijke vaardigheden was (10:34). Zij legt een koppeling tussen de relatie met God en die met anderen. Het Vivaldi College heeft haar:

laten zien zeg maar dat als je in die zin dus wel een relatie [met God, BV] hebt, dat je dus ook echt wel op een andere manier met mensen omgaat. V: hmm. A: Tenminste, dat merkte ik gewoon heel erg op school. (10:40)

5.2.2 Ervaren bijdrage attitudes richting anderen

5.2.2.1 Kwantitatieve resultaten attitudes richting anderen

De vorming van een relatie met anderen behelst naast sociale vaardigheden ook bepaalde attitudes, een gerichtheid op anderen. Daarbij gaat het om houdingen die mensen proberen aan te nemen in het sociaal verkeer en bedoelingen die ze in de onderlinge omgang hebben. In onderstaande tabel 5.4 staan de scores op de items die op een vierpuntsschaal (1 *niet of nauwelijks*, 2 *een beetje*, 3 *in redelijke mate*, 4 *in sterke mate*) konden worden gescoord. De respondenten scoren in verhouding gemiddeld het hoogst (tussen *een beetje* en *in redelijke mate*) op de stimulans vanuit school om andere mensen te helpen. Dit wordt gevolgd door de ervaren bijdrage aan het mild proberen te denken en spreken over andere mensen. Op de andere drie items wordt lager en onderling niet significant verschillend gescoord.¹⁵¹

151 Uitkomst Friedmantoets: $\chi^2(4) = 194.907$, $p < .001$. Op basis van Wilcoxontoetsen kan een rangorde van drie worden gemaakt in de ervaren bijdrage van school, van hoog tot laag aan: 1. andere mensen helpen 2. mild denken en spreken over anderen 3. de overige 3 items: bij keuzes rekening houden met de gevolgen voor anderen, inleven in andere mensen en vanuit het gezichtspunt van een ander denken ($p < .001$ of $p = .003$). Hoewel significant, zijn de verschillen in relevantie vrij klein.

Tabel 5.4*Mening respondenten over ervaren bijdrage school aan vorming attitudes richting anderen*

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
In welke mate heeft school jou in positieve zin geholpen of gestimuleerd om te proberen...?			
...mild te denken en te spreken over andere mensen	768	2.39	0.95
...vanuit het gezichtspunt van iemand anders te denken	766	2.25	0.93
...mij in andere mensen in te leven	771	2.27	0.90
...bij de keuzes die ik maak rekening te houden met de gevolgen voor andere mensen	768	2.31	0.91
...andere mensen te helpen	769	2.59	0.95

5.2.2.2 Kwalitatieve resultaten attitudes richting anderen

Diverse respondenten vertellen over specifieke attitudes richting anderen die zij op of door school hebben ontwikkeld. Daarnaast werd dikwijls door respondenten verteld wat zij op en door school hebben geleerd over en van vriendschappen. Deze twee thema's worden in deze paragraaf nader uitgewerkt.

Attitudes

Respondenten vertellen dat ze op school hebben meegekregen dat je iedereen moet *accepteren, respecteren* en/of *waarderen* (19:15, 23:23, 26:19, 31:39, 89:3, 100:2, 102:1, 150:1, 171:2). Zo vertelt een oud-leerling van het Händel Lyceum:

Ik denk wel dat ze ons hebben meegegeven dat we iedereen moeten accepteren. Hoe ze ook zijn, dat soort dingen. Een stuk acceptatie naar elk. Maar ook hoe je elkaar kan behandelen. En dat hebben ze ons meegegeven. Dus dat gebruik je nu ook nog. Dat vond ik wel fijn. (19:15)

Een strofe uit een gedicht/lied, geschreven door een leerling van het Vivaldi College (89:3), luidt:

Ook geleerd dat iedereen anders is
Niet iedereen denkt hetzelfde, soms zelfs met ergernis
Toch heeft iedereen hetzelfde geleerd en dat is respect

Zolang je met respect met elkaar omgaat is het goed want niemand is perfect.

Andere respondenten hebben vooral geleerd om niet alleen aan zichzelf, maar ook *aan anderen te denken* en de ander te behandelen zoals je zelf behandeld zou willen worden (30:37, 101:3). Een leerling van de Felix Mendelssohnschool schrijft in een brief aan haar jongere zelf: "Je zal leren hoe je je mening kan verdedigen maar zeker ook dat het belangrijker is vriendelijk te zijn dan gelijk te hebben" (36:5). Leerlingen van het Händel Lyceum vertellen dat zij vanuit school meekregen dat als je iemand helpt, diegene weer iemand anders kan helpen en er zo een kettingreactie van goedheid kan ontstaan (11:40).

Een oud-leerling van de Felix Mendelssohnschool werd een keer in zijn ogen onterecht beticht van racisme. Juist door dit incident is hij groot voorstander van de *vrijheid van meningsuiting* geworden en vindt hij het van groot belang:

dat iedereen moet kunnen zeggen wat-ie wil en dat het niet meteen uit de context moet worden getrokken. . . . Dus in die zin heeft het wel iets goeds gebracht, denk ik, maar op dat moment was het echt niet fijn. (16:10)

Een leerling van het Vivaldi College heeft door samenwerkingsopdrachten het belang van *geduld* en *vriendelijkheid* in de omgang met anderen geleerd (76:1, opstel):

Ondanks dat niet iedereen je beste vriend is moet je wel met elkaar samen kunnen werken en leven (je zit tenslotte bij elkaar op school). Iets wat volgens mij echt nodig is om dit te kunnen is het hebben van geduld. Ik persoonlijk houd ervan om bijvoorbeeld opdrachten zo snel mogelijk te maken. Dan hoeft ik er niet meer aan te denken en kan ik het loslaten. Veel andere mensen stellen dingen vaak uit. Dan kan het lastig zijn om samen te werken. Als je geduld hebt met de ander en als je vriendelijk blijft, komt alles alsnog voor elkaar.

Vriendschappen

Vrienden zijn zeer relevante ‘anderen’ voor de respondenten.¹⁵² Op en door school zijn vriendschappen ontstaan, hebben respondenten geleerd vriendschappen te sluiten en deze soms weer los te laten, en ontdekt wat belangrijk is in vriendschappen (10:35, 20:16, 21:8, 33:43, 34:2, 64:1, 74:4, 76:1, 80:5, 91:1, 98:1, 99:2, 125:1, 142:1, 168:3). “Ik denk ook wel dat ik erg heb geleerd wat nou echt belangrijk is in een vriendschap, en wat zijn nou de juiste mensen voor mij” (33:43). Een voorbeeld van wat belangrijk kan zijn in vriendschappen, is dat wat een leerling van het Vivaldi College ontdekte. Deze leerling had een vriendin op school die vaak negatieve gedachten over zichzelf had en niet geloofde dat iemand haar nog kon helpen. “Wat ik van die situatie heb geleerd is om regelmatig vrienden te vertellen hoeveel ze voor me betekenen, ook al vind ik dat lastig” (168:3). Een leerling van de Felix Mendelssohnschool is enerzijds meer gaan beseffen hoe belangrijk vriendinnen zijn en hoe fijn het is dat er mensen zijn om altijd op terug te vallen. Anderzijds heeft deze leerling geleerd “dat het belangrijk is om met iedereen gezellig te kunnen praten omdat je het dan wel makkelijker hebt als je in een klas zit waar niemand van je vaste vriendinnengroep inzít” (64:1). Ook een leerling van het Vivaldi College vertelt in een podcast dat hij in de onderbouw sterk gericht was op zijn eigen vriendengroep en later meer met anderen ging optrekken (82:1).

152 Zie hiervoor ook paragraaf 7.3 over de vormende invloed van vrienden.

5.3 Tussenbalans

Een tussenbalans aan het eind van dit hoofdstuk. Wat zijn de belangrijkste uitkomsten ten aanzien van de ervaren vorming van de relatie met anderen?

Gemiddeld genomen vinden de respondenten de *aandacht* die uitging naar aspecten van de vorming van een relatie met anderen (zie paragraaf 1.3.4) goed. Als het onderwerp gevoeliger lag of naar de verwachting van docenten spannende situaties kon opleveren, werden gesprekken of discussies regelmatig afgekapd of vermeden. Ook waren ontmoetingen met mensen die 'echt anders' zijn schaars. Dit komt mede door de vrij homogene schoolpopulatie, een thema dat meer aandacht krijgt in paragraaf 7.4.1. De mening van respondenten over de aandacht die er was voor (het omgaan met) verschillen loopt nogal uiteen. Hier tekenen zich verschillen tussen scholen af (zie paragraaf 7.2).

Schoolkenmerken die ten aanzien van de vorming van een relatie met anderen bevorderend dan wel belemmerend kunnen werken, betreffen de omgang met *sociaal kwaad*, *ontmoeting met anderen*, *dienstbaarheid* (zie paragraaf 1.3.4 over deze drie kenmerken), *discriminatie op school* en de omgang met *seksuele diversiteit*:

- Ten aanzien van de wijze waarop op school werd omgegaan met wat misging in het sociaal verkeer lopen de ervaringen van respondenten uiteen. Zij hebben met name een ruim aanbod van vergeving ervaren. De data laten twee lijnen zien: respondenten hebben ofwel ervaren dat school dit sociaal kwaad opmerkte, het serieus nam en/of er passend op reageerde, ofwel dat het te weinig werd opgemerkt, onjuist werd getaxeerd of anderszins onredelijk op werd gereageerd.
- Ontmoetingen met anderen ontstaan, ondanks differentiatie naar leeftijd en schooltype, voor een deel 'vanzelf' door hoe het onderwijs functioneert. Nadere stimulans hiervan door bijvoorbeeld samenwerkingsopdrachten werd door diverse respondenten als te beperkt ervaren. Als reden wordt genoemd dat dergelijke opdrachten in veel gevallen met vrienden mochten worden uitgevoerd. In de beleving van respondenten werd samenwerking met anderen te weinig geforceerd; zij noemen dat een gemiste kans. Respondenten hebben over het algemeen vrij weinig ervaringen met klasoverstijgende activiteiten of heterogene groepsvorming.
- Onderlinge dienstbaarheid is volgens een deel van de respondenten onbewust en bewust gestimuleerd. Een ander deel heeft deze stimulans niet zo ervaren of denkt dat dit vanwege het door hen niet zo als veilig ervaren schoolklimaat op hun school lastig is voor hun school.
- Ten aanzien van racisme en discriminatie doen de data behoorlijke verschillen tussen respondenten en scholen vermoeden. Op sommige scholen leek het niet of nauwelijks voor te komen, op andere incidenteel en op weer andere frequent.

- De omgang met seksuele diversiteit vertoont een vergelijkbaar beeld. Diverse respondenten nemen een trend naar meer inclusiviteit waar.

De laatste twee aspecten komen vanuit het onderzoek naar voren als aanvullend op het conceptueel kader dat in hoofdstuk 1 is gepresenteerd: expliciete aandacht voor discriminatie en (seksuele) diversiteit zijn, althans in de ogen van de respondenten, belangrijk voor de vorming van een relatie met anderen op school en in het bijzonder voor het leren omgaan met verschillen.

Om de *perceptie van de bijdrage van school* in kaart te brengen is onderzocht hoe de respondenten denken over de hulp en stimulans die van school is uitgegaan ten aanzien van sociale vaardigheden en attitudes (zie paragraaf 1.3.4) en wat dat naar hun idee heeft betekend voor de vorming van hun relatie met anderen. Diverse respondenten geven aan zich op of door school te hebben ontwikkeld op sociaal vlak. Deze ontwikkeling werd met name gestimuleerd door de ontmoetingen, de dynamieken van het zoeken, vinden en onderhouden van vriendschappen op school en bijvoorbeeld door samenwerkingsopdrachten. Zij hebben niet erg veel gerichte hulp en stimulans ervaren in de vorming van sociale vaardigheden. Maar in de beleving van de respondenten bood de school daar door de genoemde meer impliciete eigenschappen van een school dikwijls wel een stimulerende context voor. Aan de vorming van attitudes richting anderen heeft de school volgens de respondenten onder meer bijgedragen in het anderen accepteren, respecteren, (willen) helpen en behandelen zoals je zelf behandeld zou willen worden.



6

Hoofdstuk 6

Resultaten vormende ervaringen relatie met de wereld

De vierde en laatste relatie uit het conceptueel model betreft de relatie van leerlingen met de wereld. De resultaten van deelvraag 4, *welke vormende ervaringen hebben de respondenten opgedaan ten aanzien van hun relatie met de wereld?*, worden in dit hoofdstuk behandeld.

De volgende vragen komen daarbij aan de orde: op welke manier en in welke mate hebben de respondenten het onderwijs op hun scholen ervaren als wereldgericht? Welke aandacht was er bijvoorbeeld voor wereldculturen en -religies, wereldbeelden, ontwikkelingen in de wereld, je eigen rol in de wereld en democratische waarden? En hoe(veel) kwamen respondenten daarmee in aanraking? Hoe en hoeveel werden respondenten naar hun beleving vanuit school gestimuleerd tot het zelf ontwikkelen van gedrag dat ten goede komt aan de wereld of attitudes richting de wereld, tot burgerschapsvorming?

Net zoals in de vorige hoofdstukken begint dit hoofdstuk met een paragraaf over de ervaringen van de respondenten op school ten aanzien van deze relatie. Met in paragraaf 6.1.1 de uitkomsten van de aandacht die zij voor de relatie met de wereld hebben ervaren en in paragraaf 6.1.2 de beleving van schoolkenmerken die hier een rol in (kunnen) spelen. Daarna volgen in paragraaf 6.2 uitkomsten van de beleefde bijdrage van school aan hun eigen vorming op dit vlak.

6.1 Ervaringen op school

6.1.1 Aandacht voor de relatie met de wereld

Welke aandacht was er in de beleving van de respondenten voor aspecten van de relatie met de wereld? Achtereenvolgens worden de kwantitatieve (paragraaf 6.1.1.1) en de kwalitatieve resultaten (paragraaf 6.1.1.2) gepresenteerd die hier betrekking op hebben.

6.1.1.1 Kwantitatieve resultaten hoeveelheid aandacht voor relatie met de wereld

Op de items die betrekking hebben op de mening over de hoeveelheid aandacht voor aspecten van de relatie met de wereld wordt door de respondenten gemiddeld rond de 1.60 gescoord (zie voor itemscores tabel 6.1). Dat is tussen *te weinig* (1) en *goed* (2) in. Over één aandachtsaspect zijn de respondenten met een gemiddelde van 1.69 iets positiever: het op school kijken van journaals, documentaires of films die betrekking hadden op ontwikkelingen in de wereld (63% van de respondenten vond de aandacht hiervoor goed, 34% te weinig). Daarop volgen de gemiddelde scores voor de aandacht voor wereldbeelden, de eigen mogelijke bijdrage aan rechtvaardigheid in de wereld en bewustwording van de eigen rol en invloed in de wereld. Over de kennismaking met andere culturen zijn respondenten gemiddeld genomen nog wat kritischer. En het laagst wordt gescoord op de beleefde aandacht voor een specifiek onderdeel van de democratische rechtsstaat, namelijk hoe je je eigen stem kan laten horen als je het niet eens bent met bepaalde wetten, regels of ontwikkelingen in ons land of in de wereld.¹⁵³ Ruim de helft (51%) van de respondenten vond dat hier te weinig aandacht voor was.

153 Uitkomst Friedman-toets: $\chi^2(5) = 87.081$, $p < .001$. Paarsgewijze vergelijkingen via Wilcoxon-toetsen leiden tot een rangorde van vier (met incidenteel overlap van een enkel item met meer dan een 'groep'); van hoog naar laag wordt aandacht beleefd voor: 1. journaals, documentaires of films over ontwikkelingen in de wereld 2. de eigen rol en invloed in de wereld, wereldbeelden en bijdragen aan rechtvaardigheid 3. kennismaking met andere culturen 4. het laten horen van de eigen stem bij verschil van mening over wetten, regels of ontwikkelingen (p -waarden significante verschillen tussen $< .001$ en $.016$). Hoewel de gemiddelde scores per (groepje) item(s) significant verschillen, gaat het doorgaans om kleine onderlinge verschillen.

Tabel 6.1*Mening respondenten over aandacht school voor 'relatie met de wereld'*

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
Wat vind/vond jij van de hoeveelheid aandacht die op school is en wordt/werd besteed aan...			
...kennismaking met andere culturen?	773	1.56	0.57
...wereldbeelden? (hoe je naar de wereld kunt kijken)	772	1.61	0.52
...journaals, documentaires of films over ontwikkelingen in de wereld?	770	1.69	0.52
...hoe je jouw eigen stem kan laten horen als je het niet eens bent met bepaalde wetten, regels of ontwikkelingen in ons land of in de wereld?	771	1.50	0.53
...hoe jij bij kan dragen aan rechtvaardigheid in de wereld?	769	1.57	0.53
...bewuster worden gemaakt van jouw rol en invloed in deze wereld?	770	1.63	0.54

6.1.1.2 Kwalitatieve resultaten aandacht voor relatie met de wereld

In de uitingen binnen het kwalitatief onderzoek met betrekking tot de aandacht voor de vorming van de relatie met de wereld kan een onderverdeling worden gemaakt. De volgende thema's komen naar voren: aandacht voor wereldvraagstukken en -actualiteiten, voor de eigen betekenis in de wereld en voor andere religies en culturen. Deze thema's komen nu achtereenvolgens aan bod, op volgorde van de hoeveelheid aandacht die aan deze thema's is gegeven in de beleving van respondenten volgens de gegevens in tabel 6.1.

Naast aandacht voor deze overkoepelende thema's werden incidenteel andere, hier niet direct bij passende, thema's genoemd. Waarderend werd gesproken over de aandacht voor de wereldgeschiedenis (9:45, 10:18, 131:4), het functioneren van de rechtsstaat (16:30) en maatschappelijk en christelijk verantwoord ondernemen (32:29). Gemist werd aandacht voor de economische en financiële kant van de voorbereiding op een leven als volwassene en het kunnen participeren in deze wereld (9:21), een kritische houding richting het verleden als ook het heden van ons land en onze cultuur (*white privilege* bijvoorbeeld, 10:18) en aandacht voor politieke betrokkenheid, vanuit christelijke waarden (24:7).

Wereldvraagstukken en -actualiteiten

De hoeveelheid aandacht voor wereldvraagstukken en -actualiteiten is door de respondenten verschillend beleefd en gewaardeerd.

Aandacht ervaren

Diverse respondenten vertellen dat in lessen of dagopeningen (16:41, 21:26, 23:25, 28:8, 75:2) actualiteiten of vraagstukken die elders in de wereld of wereldwijd speelden aandacht kregen. Onderwerpen die genoemd worden: politiek (9:45, 16:29), de Brexit (9:45),

zwarte piet (16:29, 32:30), het vuurwerkverbod (16:29), vluchtelingen (16:29, 32:30), de opwarming van de aarde (16:32, 22:28), plasticsoep (16:32), rijkdom en armoede of ongelijkheid in de wereld (16:32, 20:35, 21:26, 25:24, 26:27, 30:38), discriminatie of racisme (21:26, 26:27, 28:12), duurzaamheid of de klimaatcrisis (22:28, 25:24, 26:27, 29:15, 32:30) en wereldnieuws zoals oorlogen of actualiteiten (9:43, 23:25, 26:25, 28:8, 28:12, 32:30, 119:4). Een oud-leerling van het Vivaldi College vertelt bijvoorbeeld (26:27):

Ik had wel inderdaad een economiedocent die me wel uitlegde of die ons allemaal uitlegde, nou, wat deed zij? Zij kocht gewoon vijf Tony Chocolonely's en ze ging aan ons uitleggen van: hé, kijk, dit stukje chocola, kijk eens even naar de verpakking hierbinnen. Wat staat hier nou eigenlijk op? En wat betekent dat dan voor ons? Wij gaan meer betalen voor deze chocola omdat, ja dit slaafvrije chocola is, wat eigenlijk uiteindelijk niet per se zo blijkt te zijn, maar met de intentie dat het slaafvrije chocola is. Dus op die manier probeerde ze dat wel ons uit te leggen van: als wij iets willen als consument en als dat meer moeite kost, of als dat gaat over betere rechten voor bepaalde kwetsbare groepen, dan betaal je daar meer voor. Dus in dat opzicht wel hoor. Ook, ja vooral met economie denk ik, dat we wel ook werden meegenomen naar derdewereldlanden. En ja, niet alleen maar hoe zit het met de valuta als je die omwisselt, maar ook ehm, wat doet het met ehm, wat doet het als wij onze melk exporteren naar Afrika en als ze daar zelf niet lokaal hun melk kunnen eh, ja, zelf kunnen verhandelen of zo, dat alles daar ook weer geïmporteerd wordt, wat doet dat dan met dat land? Ja, niet veel goeds natuurlijk, . . . want ze kunnen niet op concurreren tegenover onze prijzen. Nou, zulke dingen werden wel genoemd, hoor.

Aandacht gemist

Anderen hebben aandacht voor dergelijke thema's, zoals voor duurzaamheid of racisme, juist gemist of vonden dat er meer aandacht aan gegeven had kunnen worden (10:17, 19:16, 19:17, 21:26, 24:24, 28:24). Een oud-leerling van het Vivaldi College vertelt bijvoorbeeld dat tijdens de Gaza-oorlog een gedeelte uit het geschiedeniscurriculum over de Palestijnse gebieden niet werd behandeld, volgens hem omdat er geen tijd voor was. "Ik denk dat ze daarmee wel een stukje, nou ja, betrokkenheid bij de wereld overgeslagen hebben" (24:24).¹⁵⁴

Een leerling van het W.F. Bach College vindt dat er meer en blijvende aandacht moet worden gegeven aan het slavernijverleden en bijvoorbeeld zwarte piet. Om onwetendheid en onbegrip tegen te gaan (30:56). De geïnterviewde leerlingen van het C.Ph.E. Bach College vertellen dat ze met CKV een film hebben gekeken over Greta Thunberg. Zij hebben

¹⁵⁴ Deze oud-leerling heeft eindexamen afgelegd in 2016. Hij doelde met deze Gaza-oorlog waarschijnlijk op een van de oorlogen tussen Israël en Hamas in 2012 en 2014.

de indruk dat hun school dit alleen deed omdat het verplichte stof was. Er werd ook niet over doorgepraat met hen. Zij hebben ervaren dat de meeste aandacht van school uitging naar mensen die eenzaam of arm zijn en niet bijvoorbeeld naar klimaatverandering (27:21). Iets vergelijkbaars valt te horen bij de geïnterviewde leerlingen van het J.C.F. Bach College. Zij vertellen dat er wel aandacht werd besteed aan wat er in het nieuws speelde, bijvoorbeeld toen Samuel Paty werd onthoofd nadat hij cartoons over Mohammed had laten zien tijdens een les (28:12). De klimaatverandering kwam in hun beleving veel minder aan bod (28:23, 28:24). Volgens de leerlingen van het J.S. Bach College was er redelijk veel aandacht voor het klimaatprobleem, maar bleef dit in hun beleving oppervlakkig (19:15). Sommige leerlingen vertellen dat ze bijvoorbeeld meer zouden willen weten over het wetenschappelijke verhaal achter de klimaatverandering. Andere geven aan dat dit lastig is, gezien de verschillen in voorkennis en profielen bij leerlingen.

Te veel aandacht

De geïnterviewde leerlingen van de Felix Mendelssohnschool vonden de aandacht voor klimaat juist overdadig. Enkele docenten waren “daar fanatiek in” (32:30), maar ze wijzen vooral op de hoeveelheid aandacht hiervoor in methoden en toetsen. Leerlingen in het groepsinterview (idem):

A3: Ja, poh, de scheikundeboeken zijn er vol mee gebombardeerd dat groene energie de toekomst is. . . .

A1: . . . het is wel op school en bij teksten die je moet lezen Nederlands en bij Engels, en bij van alles en nog wat, dan komt het onderwerp wel weer terug. Dus niet vanuit de docenten, maar vanuit de lesstof.

A3: Dat zelfs de examenteksten over groene energie gaan.

Afhankelijk van profiel en docent

De mate waarin wereldvraagstukken en actualiteiten aan bod kwamen, blijkt nogal afhankelijk te zijn van het profiel dat respondenten hadden gekozen. Vakken waarbij dit vooral gebeurde zijn maatschappijleer, Mens & Maatschappij, aardrijkskunde, geschiedenis, economie, CKV, biologie of ethiek¹⁵⁵ (11:42, 16:29, 16:31, 17:24, 18:26, 20:35, 26:27, 27:21, 29:15, 31:40, 33:29, 131:4). Sommige respondenten hebben de aandacht voor deze vraagstukken vooral in de eerste jaren of in een enkel jaar op school ervaren en in de andere jaren niet of nauwelijks meer (11:42, 17:24, 18:26). Ook kan het docentafhankelijk zijn hoeveel aandacht ‘de wereld’ krijgt. De leerlingen van de Fanny Mendelssohnschool vertellen bijvoorbeeld dat er een docent economie was die zelf heel bewust leefde, zijn leerlingen daarover vertelde en zaken als fair trade en vegetarisme koppelde aan de lesstof. “Dat vraag ik me ook altijd af hoe hij dat doet, maar het komt altijd ergens weer terug [gelach]” (31:40).

155 Ethiek werd op het J.S. Bach College aangeboden in havo 4 en vwo 5. In elk blok stond een ander thema centraal.

De eigen rol in de wereld

Wanneer en op welke wijze werd volgens de respondenten aandacht besteed aan hun mogelijk eigen rol, bijdrage en betekenis voor de wereld? De uitkomsten van het vragenlijstonderzoek op de items die gaan over de beleefde aandacht voor de eigen mogelijke bijdrage aan rechtvaardigheid in de wereld en voor bewustwording van de eigen rol en invloed in deze wereld, wijzen erop dat veel respondenten hier niet positief over zijn.

Weinig en oppervlakkige aandacht

Ook in de interviews en reflectieopdrachten komen verhalen naar voren die duiden op deze ervaring van gebrekkige aandacht voor de eigen rol in de wereld (10:19, 17:25, 20:35, 23:24, 23:26, 27:20, 28:24). Bij het kiezen van een studie werd in de beleving van een oud-leerling van het Vivaldi College geen aandacht besteed aan de vraag “wil ik later geld gaan verdienen omdat ik dan rijk word of wil ik iets gaan doen omdat het van toegevoegde waarde is?” (10:19) Een oud-leerling van het Händel Lyceum vertelt dat school wel aan bewustwording werkte, bijvoorbeeld door bij aardrijkskunde het inzicht te laten ontstaan “dat er ook mensen zijn die werkelijk elke dag in de fabriek zitten om onze spijkerbroek te maken” (20:35). Dit bleef echter volgens hem wat “op de oppervlakte”, leerlingen ervoeren niet dat zij aan het denken werden gezet wat zij daar zelf bijvoorbeeld aan zouden kunnen veranderen. Het nadenken over de vraag wat je zelf met je unieke eigenschappen zou kunnen betekenen voor de wereld kan volgens een oud-leerling van de Felix Mendelssohnschool ook pas als je “zelf beter [weet] wat jij te bieden hebt” (17:25).

Rechtvaardigheid en duurzaamheid

Een oud-leerling van het Mozart College miste aandacht voor het bewust omgaan met Gods schepping (23:26). Een leerling van het C.Ph.E. Bach College zou het goed vinden als acties voor Unicef of ZOA vaker werden georganiseerd. En dat school dan meer informatie zou geven over hoe zo'n organisatie werkt en wat je zelf kan bijdragen (27:20). Een oud-leerling van het Vivaldi College maakt zich zelf sterk voor zogenaamd effectief altruïsme. Dat is een manier van denken waarin je gericht bent op rechtvaardigheid en het dienen van de ander, maar vanuit effectiviteit. In plaats van “het kopiëren van wat er gebeurt in het overnemen van een soort van discussie”, zoals racisme, zwarte piet (“prima, dan stoppen we ermee, is goed, daar wordt geen enkel zwart persoon in een kloteland één steek beter van . . . het is tijdverspilling om er zoveel in te stoppen en dat over te nemen”), of op school aandacht besteden aan het werk van “missionarissen die de wereld overgaan” zou in zijn ogen meer aandacht moeten worden besteed aan “een veel grotere opdracht”: mensen in echt grote nood helpen via organisaties als de Malaria Foundation of Compassion, die op effectieve wijze “de wereld een betere plek maken” (25:30). Daar zou de school in zijn optiek een goed verhaal over kunnen vertellen en leerlingen begeleiden in het niet voor zichzelf leven en nadenken over “hoe kan je de wereld effectief verhelpen dat die naar de klote gaat?” (idem):

Bezig zijn met: hoe ga je nou effectief met schaarse middelen, je hebt maar veertig uur in de week, je hebt maar een bepaald bedrag op de bank, maar bepaalde talenten, mogelijkheden, tijd en relaties, hoe ga jij effectief de wereld beter maken? Nou, daar was de school niet echt op gericht, aldus deze respondent (25:27).

Geïnterviewde leerlingen van het J.C.F. Bach College hebben weinig aandacht ervaren voor wat zij zelf kunnen betekenen voor de wereld als het gaat om het klimaat (28:23, 28:24). Een van hen vindt wel dat school meegaf:

[A3:] wat je als christen kan betekenen in de wereld en wat ja.. voor boodschap je mee kan brengen in de wereld en zo. . . V: De boodschap van het christelijk geloof dat je daar wat moois voor de wereld mee hebt? A3: Ja, en ook voor de toekomst en zo. Voor later, voor je verdere leven. (idem)

Leerlingen van de Fanny Mendelssohnschool hebben de indruk dat er op christelijke scholen relatief minder aandacht aan de relatie met de wereld wordt besteed dan op andere scholen (31:41). De nadruk lag meer op wie je zelf bent en op je geloof; op andere scholen is dat minder aan de orde en gaat er (dus) meer aandacht naar bijvoorbeeld het milieu, aldus een leerling. Een ander denkt dat christenen eerder “automatisch” goed met de wereld omgaan, vanuit de waarden en normen (31:41):

Ik weet niet of mensen snappen wat ik nu zeg, maar, dat, als je niet op school leert van hoe je met elkaar omgaat en normen en waarden en zo, daar zit automatisch ook wel in hoe je met de wereld om moet gaan. Dat, als je dat niet krijgt op school, dat je dan inderdaad denk ik nog meer aandacht aan moet besteden dan hier. Tenminste dat ervaar ik, ik doe automatisch wel inderdaad alles in de goede klinko of dit of weet ik het wat. En, ja, dat. . . Ik denk dus dat we dat respect hier juist leren waardoor wij dat dus automatisch doen.

Een ander merkt op dat er ook leerlingen zijn die dat niet zo sterk vanuit huis meekrijgen, “bijvoorbeeld als je niet gelovig bent” (idem). Zij misten dan wel bepaalde expliciete aandacht hiervoor. De geïnterviewde leerlingen van het Vivaldi College denken dat een deel van de aandacht voor de eigen betekenis in de wereld meer natuurlijk verliep, meekwam in de sfeer en inherent was aan het gedeelde geloof (33:30). En ook andere respondenten doen relativerende uitspraken over de rol die school hierin zou kunnen spelen (bijv. 20:36). School stimuleerde dit volgens hen wel via bijvoorbeeld maatschappelijke stages (20:31, 20:36), acties of werkreizen voor goede doelen (21:18, 27:19, 28:19, 32:28, 33:28), gebed voor wat er speelt in de buurt van de school (21:25) of projecten (22:28).

Wereldreligies en -culturen

Het derde veld van aandacht rondom de relatie van leerlingen met de wereld betreft het thema wereldreligies en -culturen. In tabel 6.1 was te zien dat volgens respondenten de

kennismaking met andere culturen er wat bekaid vanaf kwam. Welke aandacht hebben respondenten hiervoor ervaren volgens de kwalitatieve data?¹⁵⁶

Aandacht in lessen

Diverse respondenten vertellen dat in de lessen godsdienst of levensbeschouwing aandacht is besteed aan andere levensovertuigingen, zoals islam, boeddhisme, hindoeïsme, jodendom of atheïsme (9:16, 9:47, 10:15, 16:23, 18:24, 23:22, 24:20, 26:29, 27:16, 28:25, 30:23, 32:24, 33:31, 63:1, 86:1, 102:1, 106:3). Dit betrof volgens hen vooral theoretische aandacht, uit boeken (11:44, 11:46, 16:34, 27:22, 28:25). Een leerling van het Händel Lyceum heeft meegemaakt dat een imam op school kwam om over de islam te vertellen en vond dit een waardevolle ervaring (11:43, 11:46). Geïnterviewde leerlingen van het J.C.F. Bach College hadden het interessant gevonden om van iemand uit een andere cultuur zelf te horen waarom deze persoon zo leeft (28:25). Een andere leerling uit deze groep heeft deze behoefte niet zo sterk:

Iedereen heeft zijn eigen cultuur en daar is iedereen aan gewend. En het is ook niet zo dat ik echt behoefte heb van 'nou laat ik een nieuwe cultuur binnengaan', en ik vind ook dat school dat mij daarin goed genoeg geïnformeerd heeft. (idem)

De aandacht werd door diverse respondenten als beperkt ervaren:

Andere religies en volgens mij, ja, dat kan ik verkeerd zeggen, maar in mijn hoofd alleen in de vijfde en dan hindoeïsme en boeddhisme was één periode en de islam was één periode of zo, zeg maar. Dus op de zes jaar is dat niet heel veel. En andere culturen, ja, echt weinig, ja. (18:24, oud-leerling Felix Mendelssohnschool)

De geïnterviewde leerlingen van het W.F. Bach College vonden de aandacht in godsdienstlessen waardevol, omdat je in deze lessen een meer genuanceerd beeld kreeg van religies en culturen dan dikwijls via de media wordt meegegeven. "Want in de media hoor je alleen maar: islam, terroristen, dit, dat. Alleen als je dan bij godsdienst, dan leer je van: ze hebben best wel een goed leven, ze willen goed doen voor hun geloof, zeg maar" (30:24).

Oppervlakkigheid

Sommige respondenten geven aan dat er aan leerlingen te weinig ruimte werd gegeven zich serieus te verdiepen in andere levensovertuigingen. Soms werd heel negatief gesproken over de islam (26:28) of werd al vrij snel het christendom tegenover andere overtuigingen gesteld (10:15, 29:12, 31:26, 32:23). "Soms op het simpele af: ja, dat leert de (vul in: islam, ...), maar: 'Jezus'" (29:12, J.S. Bach College). En: "Terwijl je daar best nog wel met elkaar een gesprek over kan hebben van: maar hoe vind je dat nou, en hoe kijk

¹⁵⁶ In het spreken hierover kwam regelmatig de beleefde homogeniteit van de schoolpopulatie aan bod. Dit relatieoverstijgende thema komt aan de orde in paragraaf 7.4.1.

je daar tegenaan, en snap je dat mensen zo kunnen denken?” (10:15, oud-leerling Vivaldi College). Deze oud-leerling had het eveneens goed gevonden als naast de verschillende religies ook verschillende culturen en culturele ideeën aandacht hadden gekregen (10:24). Ook een andere oud-leerling van deze school wijst hierop:

Maar als ik even denk aan culturen, euh, nee, het euhm, het komt niet zo bij me op nu. Dat ik denk van, we hebben echt eh, ja, we waren ergens bij een bepaald onderwerp cultuursensitief of iets dergelijks, nee. (26:29)

6.1.2 Schoolkenmerken

6.1.2.1 Kwantitatieve resultaten aanraking met de wereld

Een school kan de vorming van de relatie met de wereld onder andere bevorderen door leerlingen in aanraking te brengen met mensen en plaatsen van andere culturen of religies. Dit gebeurt door het stimuleren van fysieke ontmoetingen, bijvoorbeeld via excursies of reizen. Het kan ook via lesstof of online contact, of door lesstof over dergelijke andere delen van de wereld, culturen of religies aan te bieden. Hoe hebben de respondenten hun school op dit punt ervaren?

Tabel 6.2 geeft de scores van de items die hierover gaan (1 *helemaal mee oneens*, 2 *meer oneens dan eens*, 3 *meer eens dan oneens*, 4 *helemaal mee eens*). Veel respondenten zijn het helemaal oneens (35%) of meer oneens dan eens (42%) met de stelling dat school hen regelmatig in aanraking heeft gebracht met mensen van andere culturen of religies. Iets hoger wordt gescoord, maar nog steeds vrij laag, op de mate waarin de school respondenten in hun ogen heeft uitgedaagd om in contact te komen met mensen die een heel ander leven leiden dan zij (73% meer oneens dan eens of helemaal mee oneens). Over de inspanningen van de school hen in aanraking te brengen met de wereld via excursies, reizen, lesstof of internet zijn ze gemiddeld genomen iets positiever (beide ruim 40% meer oneens dan eens of helemaal mee oneens).¹⁵⁷

157 Uitkomst Friedmantoets: $\chi^2(3) = 467.261, p < .001$. Paarsgewijze Wilcoxontoetsen maken duidelijk dat er in de beleving van de aanraking vanuit school met de wereld sprake is van een rangorde van drie, van hoog naar laag: 1. aanraking met de wereld via lesstof of internet, of via excursies of reizen 2. uitdaging om in contact te komen met mensen die een heel ander leven leiden 3. aanraking met mensen van andere culturen of religies ($p < .001$).

Tabel 6.2*Mening respondenten over aanraking met de wereld*

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
Mijn school...			
...daagt mij uit om in contact te komen met mensen die een heel ander leven leiden dan ik	772	2.03	0.80
...brengt mij regelmatig in aanraking met mensen van andere culturen of religies	770	1.92	0.83
...brengt mij via excursies of reizen voldoende op andere plekken van de wereld	771	2.56	0.91
...brengt mij via lesstof of bijvoorbeeld internet regelmatig in aanraking met andere delen van de wereld	768	2.58	0.83

6.1.2.2 Kwalitatieve resultaten schoolkenmerken relatie met de wereld

In aanraking met de wereld brengen

Het in aanraking brengen met andere culturen, religies en met wereldvraagstukken gebeurt onder andere door *aandacht* hieraan te besteden in lessen, via methodes et cetera. Hoe de respondenten deze aandacht hebben beleefd, is beschreven in paragraaf 6.1.1.

Zoals uit tabel 6.1 bleek, zijn respondenten over dit in aanraking komen via lesstof, lesboeken of excursies positiever dan over de *daadwerkelijke ontmoeting* van mensen uit andere culturen, religies, werelddelen of leefsituaties op school. Dit wordt mede veroorzaakt door de relatieve homogeniteit van de schoolpopulatie, dat als relatieoverstijgend thema aparte aandacht krijgt in hoofdstuk 7. Op school komen de respondenten over het algemeen weinig in aanraking met andere culturen, religies of levensbeschouwingen (9:46, 10:20, 16:20, 19:8, 20:21, 21:27, 23:26, 24:26, 25:25, 26:7, 27:23, 29:16, 33:31, 173:2). Alleen onder het onderwijsondersteunend personeel wil dit nog wel eens voorkomen, bijvoorbeeld een islamitische conciërge (24:26) of kantine medewerkers (32:31). Een oud-leerling werd niet toegelaten op de politieacademie, waarin haar gebrek aan ontmoetingen met mensen van andere culturen en religies ook een rol speelde (21:27). Sommige respondenten zien daar nadelen in. Juist van dergelijke ontmoetingen kan je veel leren, vinden bijvoorbeeld de geïnterviewde leerlingen van het J.S. Bach College (29:16). Een oud-leerling van de Felix Mendelssohnschool zegt (16:20):

Nou, nadeel is, vind ik, dat leerlingen heel beperkt kunnen zijn. En ik denk dat je in de omgang, helemaal als voorbereiding voor de toekomst, dat je daar dus minder op voorbereid bent. En ik had het niet heel erg, want nou ja, ik ging in mijn vrije tijd gewoon heel erg met andere mensen om. Alleen dat het een culture shock kan zijn zeg maar, als je in een heel andere omgeving komt. Dan gaan leerlingen studeren en dan komen ze in hartje Utrecht of Amsterdam en dan is het 'boem', ja, met andere ideeën, andere meningen.

Een oud-leerling van het Mozart College heeft ervaren dat ze hierdoor geen realistisch wereldbeeld heeft kunnen ontwikkelen op de middelbare school (23:26). Een leerling van het Vivaldi College geeft in het groepsinterview aan dat het goed zou zijn als je door de omgang met mensen van andere culturen en religies meer kennis krijgt van hun gebruiken, bijvoorbeeld het schoenen uitdoen door moslims, en dat je daar dan respectvol mee leert omgaan (33:31). Diverse respondenten zijn van mening dat, ondanks de gegeven homogeniteit van de leerlingenpopulatie, hun school daar best op andere manieren meer in had kunnen faciliteren (9:50, 11:48). Bijvoorbeeld door vrijwilligerswerk of maatschappelijke stage in de (multiculturele) buurt te stimuleren (11:48, groepsinterview leerlingen Händel Lyceum), iets te ondernemen met de basisschool naast de school “met allemaal kinderen . . . die een totaal andere jeugd hebben dan wij” (20:32, oud-leerling Händel Lyceum) of door een gastles van iemand met een ander geloof of uit een andere cultuur (28:25, 29:16). Een enkeling die hier ervaringen mee heeft in de vorm van een bezoek van een imam op school, spreekt daar in positieve bewoordingen over (11:43, 11:47). Sommige respondenten vertellen dat dit in hun ogen weliswaar weinig op school gebeurde, maar dat zij deze ontmoetingen wel in andere contexten hebben gehad, zoals op de sportclub, in bijbaantjes of op de basisschool (10:20, 16:21).¹⁵⁸ Niet iedereen vindt het een probleem dat deze ontmoetingen op school zelden tot niet plaatsvonden (24:26):

Want je komt er later vanzelf achter dat er andere religies zijn en wij zijn als Nederland ook zo multicultureel dat je, je kan je er gewoon niet aan onttrekken. Dus om dat ook nog eens een keer hier heel dunnetjes over te gaan doen of daar heel erg bewust bij stil te gaan staan. Ja, dat zou ik echt tijdverspilling vinden. Want ook met godsdienst en ook met maatschappijleer . . . sta je zelfs gewoon actief stil bij het onderwerp, de multiculturele samenleving.

Zoals ook uit de vragenlijstresultaten bleek zijn respondenten enigszins positiever over de aanraking met ‘de wereld’ door middel van lesstof, excursies of reizen. Een oud-leerling van het Händel Lyceum bijvoorbeeld vertelt hoe ze tijdens een Roemeniëreis werkte met mensen in sloppenwijken (21:2). Een leerling vertelt in een podcast (79:1):

Ook zal ik nooit vergeten dat ik met ‘het Felix Mendelssohn’ op een ontwikkelingsreis ben geweest. Dat vond ik echt een hele mooie ervaring, want we hebben gezien hoe andere mensen leefden in armere gebieden en kinderen die geen veilig thuis hadden en dat is wel een hele mooie en waardevolle herinnering.

Voorbeeldfunctie

Naast leerlingen in aanraking te brengen met (mensen uit) andere culturen of levensbeschouwingen kan school de relatie met de wereld bevorderen door zelf het goede voorbeeld te geven. Zo vertellen leerlingen van het Vivaldi College over docenten die ze

¹⁵⁸ Meer daarover in paragraaf 7.3.

op de route van school naar het centrum afval zagen oprapen (33:28). Het werkt ook de andere kant op, zo vertellen leerlingen van de Fanny Mendelssohnschool (31:40):

[leerling 1]: Ik heb eigenlijk het gevoel dat eh...bijvoorbeeld bij kunst of nou alles in de linker prullenbak gaat of in de rechter, dat maakt allemaal niet zoveel uit. En qua milieu heb ik niet echt dat ik hier dingen leer hoe. Ik weet natuurlijk wel welke klike wat is en zo, maar dat soort dingen worden niet echt geadviseerd of hier ook echt nageleefd zeg maar. En, weet ik veel, we zitten hier ook met enkel glas en [door elkaar heen gepraat].

[leerling 2]: Ja, het is wel een beetje een paupergebouw [gelach].

Tegelijk waren er op deze school docenten die in hun gedrag juist het goede voorbeeld gaven, zoals de docent economie waar eerder over werd verteld. Ook andere docenten lieten blijken bewuste keuzes te maken, zoals vegetarisch eten of kleding tweedehands kopen (31:42).

6.2 Ervaren bijdrage school

In de vragenlijst die is ingevuld door leerlingen en oud-leerlingen van de deelnemende scholen is gevraagd welke hulp en stimulans de respondenten vanuit school hebben ervaren in het vormen van *gedrag* dat bijdraagt aan de wereld en aan *attitudes* richting de wereld. Bij de gedragscomponent valt te denken aan inzet voor rechtvaardigheid, koopgedrag dat rekening houdt met de gevolgen voor arbeiders, natuur en klimaat of inzet voor een beter klimaat. Attitudes richting de wereld hebben betrekking op het willen zorgen voor de wereld, betrokken zijn bij en geraakt worden door wat er gebeurt in de wereld en bezinning op rijkdom en armoede. Ook in de interviews en reflectieopdrachten zijn uitspraken gedaan die hier betrekking op hebben. Deze worden uitgewerkt in paragraaf 6.2.1 (de ervaren bijdrage aan het gedrag) en paragraaf 6.2.2 (de ervaren bijdrage aan attitudes).

Naast gedrags- en attitudeaspecten vertelden respondenten in het kwalitatief onderzoek dat zij door school gegroeid zijn in *kennis* over de wereld (9:43, 9:52, 9:57, 16:30, 16:31, 16:48, 17:22, 133:1, 151:7) en in interesse wat er in de wereld speelt (9:44, 9:52). Een oud-leerling van de Felix Mendelssohnschool vertelt bijvoorbeeld dat hij door het bijwonen van een rechtszaak een beter beeld van het functioneren van de rechtsstaat heeft gekregen. Doordat het een “*in your face moment*” was heeft het indruk op hem gemaakt (16:30). Diverse respondenten vertellen dat ze met name door de aandacht die hier in godsdienst- en aardrijkskundelessen aan werd besteed, meer kennis hebben opgedaan van andere religies en culturen (16:36, 30:23, 63:1, 137:2).

Naast de ervaren bijdrage van school aan kennisontwikkeling met betrekking tot de wereld wordt verschillend gedacht over de ervaren bijdrage van school aan de relatie van de leerling met de wereld vanuit de in de voorgaande paragrafen beschreven beperkte ontmoetingen met mensen uit andere culturen of levensbeschouwingen. En over de rol die dit speelt in de *voorbereiding op het leven in de wereld*. Een oud-leerling van het Händel Lyceum bijvoorbeeld heeft een positieve bijdrage ervaren van de gelijkgestemdheid binnen de school aan haar ontwikkeling. Zij heeft zich in de periode van het voortgezet onderwijs daarin kunnen onderdompelen, zichzelf als persoon stevig kunnen ontwikkelen, waarna ze na het verlaten van de middelbare school zich beter “in de wijde wereld [gelach] . . . zal ‘k maar even zeggen, heb kunnen opstellen” (21:30). Een oud-leerling van het Mozart College daarentegen heeft ervaren dat de vertrouwdheid en overeenstemming in leefgewoontes haar niet voldoende voorbereidden op de wereld daarbuiten. “En dat je dan in één keer wordt blootgesteld aan, ja, aan zoiets heel anders, dat je daar dan heel erg aan moet wennen” (23:8). Meer over deze beleving van de homogeniteit van de school en de betekenis daarvan voor de vorming van de relatie met de wereld en de andere vormingsrelaties volgt in hoofdstuk 7.

In dit hoofdstuk volgt nu aandacht voor de ervaren bijdrage van school aan het gedrag in de wereld en attitudes richting de wereld.

6.2.1 Ervaren bijdrage gedrag in de wereld

6.2.1.1 Kwantitatieve resultaten gedrag in de wereld

In welke mate heeft school in de beleving van de respondenten hen geholpen of gestimuleerd om zich zodanig te gedragen dat hun gedrag een positieve bijdrage is aan de wereld? Om dit in beeld te brengen zijn de items (met antwoordcategorieën 1 *niet of nauwelijks*, 2 *een beetje*, 3 *in redelijke mate* en 4 *in sterke mate*) uit onderstaande tabel 6.3 aan hen voorgelegd. De itemscores maken duidelijk dat afgezien van bij het eerste item respondenten steeds van mening zijn dat de school minder dan ‘een beetje’ heeft bijgedragen aan gedragsaspecten. Het laagst wordt gescoord op de ervaren stimulans vanuit school om in koopgedrag rekening te houden met fair trade en natuur en klimaat (49% scoorde niet of nauwelijks, 29% een beetje). Dit wordt gevolgd door de stimulans zich in te zetten voor het klimaat (39% niet of nauwelijks, 35% een beetje). Tweede in de ranglijst staat de ervaren bijdrage aan het proberen voor de wereld te zorgen (34% niet of nauwelijks, 38% een beetje). De hulp en stimulans om zichzelf in te zetten voor

rechtvaardigheid in de wereld is door iets meer respondenten in redelijke (35%) of sterke mate (32%) ervaren en daarmee als hoogst gescoord.¹⁵⁹

Tabel 6.3

Mening respondenten over ervaren bijdrage school aan gedrag in de wereld

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
In welke mate heeft school jou in positieve zin geholpen of gestimuleerd om...?			
...mijzelf in te zetten voor rechtvaardigheid in de wereld	765	2.22	0.91
...bij wat ik koop rekening te houden met fair trade (eerlijke en goede behandeling van mensen)	767	1.77	0.90
...bij wat ik koop rekening te houden met de gevolgen voor natuur en klimaat	769	1.82	0.86
...in mijn leven te laten zien dat ik probeer voor de wereld te zorgen	769	1.98	0.88
...mij in te zetten voor een beter klimaat	765	1.90	0.87

6.2.1.2 Kwalitatieve resultaten gedrag in de wereld

In de interviews en reflectieopdrachten zijn niet veel uitspraken gedaan die expliciet betrekking hadden op gedragsaspecten in de wereld waarin de school een stimulerende rol heeft gespeeld. Bij de beantwoording van algemene vragen naar de ervaren betekenis van school voor de vorming van de relatie met de wereld en iets meer specifiek het ontdekken van de eigen betekenis in die wereld, kwamen gedragsaspecten blijkbaar niet nadrukkelijk in de gedachten van veel respondenten.

Evenals bij andere aspecten van de vorming vinden respondenten het regelmatig lastig om te benoemen waarin ze zijn gevormd en geven ze aan dat dit waarschijnlijk groten-deels onbewuste processen zijn. Een leerling van het W.F. Bach College geeft eerst aan dat hij waarschijnlijk veel heeft geleerd over van betekenis zijn in de wereld, maar “dat heb je dan gewoon meegenomen in het dagelijks leven doordat je het niet meer weet” (30:36). Als voorbeeld van een gedragsverandering die voort is gekomen vanuit wat hij op school heeft geleerd vertelt hij: “Peuken ga ik niet meer weggeschieten op straat, omdat ik weet: een hond eet ze misschien op, dan wacht ik even tot een prullenbak” (idem).

Daarnaast delen respondenten vooral ervaringen over gebrek aan diepgang. Hoewel de geïnterviewde leerlingen van het J.S. Bach College bijvoorbeeld op zich positief zijn over de aandacht die werd besteed aan het klimaatvraagstuk, denken ze dat daar meer leer-

159 Uitkomst Friedmantoets: $\chi^2(4) = 295.087, p < .001$. Uit Wilcoxon-toetsen blijkt dat vrijwel alle items significant van elkaar verschillen, zoals in de hoofdttekst beschreven ($p < .001$). Alleen bij de ervaren bijdrage van school aan de twee aspecten van koopgedrag (fair trade en klimaat) verschillen de *mean ranks* niet significant. Overigens gaat het meestal om kleine verschillen; alleen het verschil tussen de ervaren bijdrage aan het zichzelf inzetten voor rechtvaardigheid in de wereld en de twee items over de bijdrage aan koopgedrag is met meer dan een halve standaarddeviatie groot te noemen.

opbrengst uit had kunnen komen als er meer diepgang in was aangebracht. Ook wijzen ze op de eigen verantwoordelijkheid en de beperkte invloed van school: “Je kunt bijvoorbeeld een heel blok hebben gehad over verantwoord watergebruik. Maar als ik thuiskom ga ik toch weer een halfuur onder de douche staan” (29:15). Anderen zeggen dat dit gebrek aan ‘effect’ wellicht ook door de oppervlakkigheid komt. Dat er bijvoorbeeld niet veel is verteld over het wetenschappelijke verhaal achter de klimaatverandering. Ook denken zij dat de gekozen werkvormen soms niet de gewenste leeropbrengst hadden, bijvoorbeeld in meningsvorming over maatschappelijke onderwerpen (idem).

6.2.2 Ervaren bijdrage attitudes richting de wereld

6.2.2.1 Kwantitatieve resultaten attitudes richting de wereld

Naast het bevorderen van concreet gedrag in of ten goede van de wereld kan het onderwijs ook een rol van betekenis spelen in de vorming van attitudes ten aanzien van de wereld: het willen zorgen voor de wereld bijvoorbeeld, het niet koud blijven onder wat er in de wereld gebeurt, het besef en vertrouwen dat eigen keuzes daar een rol in kunnen spelen of het reflecteren op financiële of sociale ongelijkheid. Onderstaande tabel 6.4 geeft de beschrijvende gegevens van de items die hierover gaan. De gemiddelde scores zijn iets hoger dan 2. Dat betekent dat zij iets meer dan *een beetje* hebben ervaren dat hun school hen daarin heeft geholpen of gestimuleerd. Respondenten zijn gemiddeld genomen positiever over de bijdrage van school aan het nadenken over rijkdom en armoede in de wereld dan aan de andere attitudes.¹⁶⁰

Tabel 6.4

Mening respondenten over ervaren bijdrage school aan vorming attitudes richting de wereld

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
In welke mate heeft school jou in positieve zin geholpen of gestimuleerd om...?			
...te willen zorgen voor de wereld	768	2.14	0.91
...geraakt te worden door het wereldnieuws	768	2.15	0.92
...te geloven dat een betere wereld bij mijzelf begint	766	2.14	0.95
...na te denken over rijkdom en armoede in de wereld	769	2.33	0.94

6.2.2.2 Kwalitatieve resultaten attitudes richting de wereld

De uitspraken die in de interviews en reflectieopdrachten zijn gedaan over de ervaren bijdrage van school aan de vorming van attitudes richting de wereld zijn op basis van analyses in een aantal subcategorieën in te delen: verandering van wereldbeeld, houding

160 Uitkomst Friedmantoets: $\chi^2(3) = 59.175$, $p < .001$. Op basis van paarsgewijze Wilcoxontoetsen blijkt dat de respondenten significant (maar met een relatief klein verschil) sterker hebben ervaren dat school heeft bijgedragen aan het nadenken over rijkdom en armoede in de wereld ($p < .001$) dan aan de andere items, waar de onderlinge verschillen niet significant zijn.

ten opzichte van andere culturen en religies, willen zorgen voor (mensen op) de wereld en meningsvorming over maatschappelijke thema's. Deze onderwerpen worden in deze paragraaf nader uitgewerkt.

Verandering van wereldbeeld

Diverse respondenten geven terug dat hun wereldbeeld verder is gevormd en verbreed op hun school. Sommige leggen daarbij een expliciete koppeling met de christelijke identiteit (18:23, 24:6), zoals bijvoorbeeld deze oud-leerling van de Felix Mendelssohn-school:

Dus je leert heel erg van, ja, dat je gewoon mens bent natuurlijk, maar als je gelooft ben je natuurlijk net iets anders dan de rest. Dus dat je, ja, of anders, iedereen is anders, maar ja, je kijkt net iets anders tegen de wereld aan, dus je wereldbeeld is anders. (18:23)

Anderen vertellen vooral dat ze zich meer bewust zijn geworden van hoe de wereld functioneert of verandert, bijvoorbeeld het klimaat, de politieke situatie, onrechtvaardigheid, ongelijkheid, of conflicten in de wereld (64:2, 119:4, 131:4, 168:3). Een leerling van het Vivaldi College schrijft in de brief aan zichzelf in groep 8 (119:4):

Verder heb je het onderwerp 'hoe je naar de wereld kijkt'. Daarin heb ik ook wel veel geleerd door school, in veel lessen laten docenten het nieuws zien of praten ze over onderwerpen die erg actueel zijn. Hierdoor krijg je soms een net andere blik op de wereld en bij sommige onderwerpen had ik gewild dat ik het eerder wist, bijvoorbeeld dus de 'Black lives matter' acties, de bosbranden in Australië of de oorlogen in het middenwesten en hoe de wereld daarmee omgaat.

Een andere leerling van dezelfde school schrijft in een opstel (168:3):

Zelf ben ik opgegroeid in een klein dorpje net onder [naam stad]. Op school kwam ik in aanraking met zoveel andere mensen die over veel zaken die voor mij vanzelfsprekend waren anders dachten, dat mijn kijk op de samenleving is veranderd. In een dorp zorgt iedereen een beetje voor elkaar. In de stad is dat wel anders; je hoeft echt niet tegen iedereen die je tegenkomt hallo te zeggen. De mensen leven meer langs elkaar op en daardoor is er ook meer onrecht. De zwervers die op straat leven, bedelende mensen voor de Albert Heijn, verslaafden. Ik ben erachter gekomen dat de wereld waarin ik leef lang niet altijd even goed is voor iedereen. Waarom heeft de een het zo makkelijk thuis en draagt de ander elke dag dezelfde kleding omdat er geen geld is om nieuwe kleding te kopen? Waarom zijn er mensen die zichzelf zo erg haten dat ze zich hele erge dingen willen aandoen?

In veel gevallen hebben de respondenten door hun ontdekkingen die zij op school over de wereld hebben gedaan iets van hun naïviteit of optimisme over de wereld verloren en

zijn zij in die zin wereldwijzer geworden. Een enkeling is juist positiever over (de toekomst van) de wereld gaan denken:

Het Vivaldi College heeft mij geleerd om bovenal op God te steunen. Hij heeft een plan voor je, heeft een pad voor je uitgestippeld en je mag erop vertrouwen dat het goed komt. Zo krijg ik een andere kijk op de wereld en mijn toekomst. (171:5)

Houding ten opzichte van andere culturen en religies

Over de ervaren bijdrage van school aan de verandering van houding ten opzichte van andere culturen zijn de respondenten, in lijn met wat hierover eerder in dit hoofdstuk is beschreven, meer verdeeld. Sommige respondenten zijn hier negatief over. Zoals een oud-leerling van het Händel Lyceum (20:17) vertelt:

Als je hier naar buiten komt, dan je weet niet zo heel veel over de mensen die bij wijze van twee deuren verderop wonen over hoe zij, ik bedoel je weet niks over Marokkaanse mensen of Turkse mensen. Dan je kan weinig inleven in andere mensen, ik denk dat je niet echt helemaal klaar werd om de maatschappij in te gaan op die manier.

Een leerling van het W.F. Bach College vertelt in het groepsinterview dat zij het, door het gebrek aan ontmoeting met mensen uit andere culturen, moeilijk vindt om te schakelen als ze iets meemaakt vanuit een andere cultuur (30:39). Anderen zijn wat positiever en vertellen dat ze door de aandacht die school gaf aan andere culturen en religies, daar veel over hebben geleerd en meer respect hebben gekregen en willen geven (61:2, 102:1, 106:3).

Willen zorgen voor (mensen op) de wereld

Dit thema raakt, nadrukkelijker dan de andere thema's die vanuit de kwalitatieve gegevens naar voren komen, een item uit het vragenlijstonderzoek. Respondenten zijn gemiddeld genomen iets meer dan een beetje van mening dat school hen in positieve zin heeft geholpen of gestimuleerd om te willen zorgen voor de wereld (zie tabel 6.4). Zoals vaker als de ervaren bijdrage in het geding is, hebben respondenten in de interviews en reflectieopdrachten vooral de positieve ervaringen hiermee gedeeld. Zo heeft volgens verschillende respondenten school een rol gespeeld in de ontwikkeling van hun wil of verlangen om goed te doen voor de wereld en voor mensen op de wereld. Volgens respondenten was er op school oog voor de samenleving dichtbij en verder weg en leerden leerlingen via woorden en daden (zoals acties of goede voorbeelden van docenten) om positief bij te dragen aan die wereld (21:25, 31:40, 32:28) en bijvoorbeeld niet alleen maar gericht te zijn op zoveel mogelijk geld verdienen "ten koste van alles" (33:30). Ze leggen regelmatig verband tussen de relatie met anderen en met de wereld: van betekenis voor de wereld zijn betekent in hun ogen vooral lief voor elkaar zijn, goed met elkaar omgaan, anderen steunen, respecteren, accepteren en behandelen zoals je zelf behandeld zou

willen worden. En dat hebben ze, zo geven ze aan, (mede) vanuit school geleerd (11:40, 30:37, 31:39, 42:3, 115:6). Leerlingen van het Händel Lyceum vertellen bijvoorbeeld te hebben geleerd dat als je zelf iemand helpt, die persoon ook een ander weer kan helpen en zo de wereld steeds wat mooier kan worden (11:40).

Een leerling van het Vivaldi College maakte een kunstwerk (figuur 6.1) en schreef daar de volgende toelichting bij (184:1 en 184:2):



Figuur 6.1 Reflectieopdracht leerling Vivaldi College, 184

Dit kunstwerk gaat over hoe ik de wereld en de mensen zie en wat ik wil betekenen voor de wereld. Door dit kunstwerk kijk je door mijn ogen naar de wereld.

Ik heb geleerd en zie dat er veel gebrokenheid en zonde is in de wereld. Het leven is niet perfect en er is veel armoede in de wereld. Wij leven in een welvarend land met een goede overheid die voor je zorgt. Wij weten niets beter en vinden elke dag een dak boven ons hoofd of eten heel vanzelfsprekend, maar dit is lang niet zo in andere landen. Er zijn zo veel mensen die in armoede leven en God heeft ons geroepen om op te komen voor de zwakke en om te delen van onze welvaart. En dat is wat ik wil gaan doen. Ik wil niet dat mijn leven alleen maar in Nederland is, werken en een gezin stichten. Nee, ik wil meer doen dan dat. Ik wil aan het einde van mijn leven kunnen terugkijken en weten dat ik iets heb gedaan voor God en de wereld. . . .

De afgelopen jaren op de middelbare school zijn erg belangrijk geweest voor mij, het heeft mij gevormd tot wie ik nu ben en hoe ik naar de wereld kijk.

Er zijn ook respondenten die weinig verandering bij zichzelf constateren in hun houding ten opzichte van de wereld en daarin weinig bijdrage vanuit school hebben ervaren (82:3, 82:4). Of die bijvoorbeeld in het nadenken over hun studiekeuze niet hebben gemerkt dat school hen stimuleerde om ook de toegevoegde waarde voor de wereld daarin een rol te laten spelen (10:19).

Meningsvorming over maatschappelijke thema's

Een laatste categorie waarin respondenten de bijdrage vanuit school hebben ervaren als het gaat om attitudes richting de wereld is de meningsvorming over maatschappelijke thema's (32:29, 32:30, 45:5, 64:2, 119:4, 144:2, 154:1). Respondenten vertellen bijvoorbeeld dat ze, onder andere vanuit christelijk perspectief, werden uitgedaagd om na te denken over ethische vraagstukken. "Hé, is dit wel goed wat je doet, is dit wel ethisch verantwoord?" (32:29). Door deze uitdaging leerden respondenten beter na te denken over hun mening of over hun eigen gedrag (32:29, 32:30). Een leerling vertelt bijvoorbeeld hierdoor van mening veranderd te zijn over de 'zwartepietendiscussie'. In een debat moest zij tegen zwarte piet zijn. Doordat de leerling daar allerlei argumenten voor moest opzoeken en zelf bedenken, is zijzelf ook tegenstander geworden (32:30, idem). Een leerling schrijft in een opstel: "Ik heb op een andere manier het leven leren bekijken of heb meningen gevormd over dingen als bijvoorbeeld politiek, onrecht dat mensen aangedaan wordt of over de dingen die om ons heen en in de wereld gebeuren" (144:2).

6.3 Tussenbalans

Welke ervaringen hebben de respondenten opgedaan ten aanzien van de vorming van hun relatie met de wereld? Aan het eind van dit hoofdstuk wordt in de tussenbalans geprobeerd samenvattend en enigszins concluderend deze vierde deelvraag te beantwoorden.

Respondenten zijn overwegend positief over de *aandacht* (zie paragraaf 1.3.4) die op school werd besteed aan wereldvraagstukken en -actualiteiten, bijvoorbeeld tijdens lessen of dagopeningen en/of door het samen bekijken van journaals, documentaires of films. Wel klinkt er vanuit diverse respondenten in het kwalitatieve onderzoeksdeel kritiek op de hoeveelheid aandacht hiervoor en op de beperkte diepgang van deze aandacht, bijvoorbeeld rondom thema's als racisme, slavernij en het klimaat. De aandacht hiervoor leek eveneens sterk profiel- en docentafhankelijk. Respondenten zijn (nog) minder te spreken over de hoeveelheid aandacht voor andere culturen en religies. De aandacht die hieraan werd besteed was vooral theoretisch van aard. Daarnaast werd volgens sommige respondenten bij de behandeling van deze religies en culturen te snel en/of te veel het christelijk perspectief ingebracht of ertegenover gesteld. Aandacht voor de eigen rol en betekenis in de wereld is over het algemeen niet sterk ervaren. Tot slot valt vanuit het vragenlijstonderzoek op dat de helft van de respondenten van mening is dat te weinig aandacht is besteed aan een specifiek onderdeel van de democratische rechtsstaat, namelijk hoe je je eigen stem kan laten horen als je het niet eens bent met bepaalde wetten, regels of ontwikkelingen in ons land of in de wereld.

Ten aanzien van bevorderende *schoolkenmerken* zijn respondenten met betrekking tot deze relatie vooral bevraagd op de mate waarin en de wijze waarop zij door of op school in aanraking kwamen met andere culturen en religies (zie paragraaf 1.3.4). De respondenten zijn enigszins positief over deze aanraking via excursies, reizen en lesstof (in boeken of online). Veel minder positief zijn ze over *live* ontmoetingen met mensen van andere culturen en religies op of vanuit school. Dit is een logisch gevolg van de vrij homogene schoolpopulatie (meer daarover in hoofdstuk 7) en wordt ook niet door iedereen als problematisch ervaren. Maar diverse respondenten zijn toch van mening dat vanuit school deze aanraking op andere manieren gefaciliteerd en daarmee bevorderd had kunnen worden. Daar zouden de scholen volgens hen creatiever in kunnen zijn.

Enkele respondenten vertellen over goede voorbeelden van docenten of van school in het algemeen, die inspirerend konden werken voor hun eigen relatie met de wereld.

Welke *bijdrage* van de school hebben respondenten *ervaren* met betrekking tot de vorming van een relatie met de wereld (zie opnieuw paragraaf 1.3.4)? Diverse respondenten vertellen dat zij meer kennis hebben opgedaan van de wereld, over het functioneren van die wereld en vraagstukken die in de wereld spelen. Dit kennisaspect was geen onderdeel van het conceptueel kader en vormt in die zin een aanvulling daarop. Aan gedragsverandering hebben de scholen niet sterk bijgedragen, althans in de beleving van de respondenten. Op de items die de ervaren bijdrage ten aanzien van gedragsaspecten in kaart brengen is maximaal gemiddeld *een beetje* gescoord. In interviews en reflectieopdrachten zijn weinig ervaringen hierover gedeeld en waar dat wel gebeurde wezen de respondenten op een beperkte bijdrage vanwege oppervlakkigheid van de aandacht hiervoor op school. De scores op de bijdrage aan attitudes zijn iets, maar niet veel hoger. De attitudes waarvan respondenten hulp of stimulans vanuit school hebben ervaren betreffen vorming van hun wereldbeeld (dikwijls: minder naïef, meer zicht op kwaad en complexiteit), hun houding ten opzichte van andere culturen en religies, intentievorming om het goede te willen doen voor de wereld en meningsvorming over maatschappelijke thema's en wereldvraagstukken.



Hoofdstuk 7

Resultaten over de relaties heen

In de voorgaande hoofdstukken stond steeds een van de vier relaties centraal en werden de uitkomsten over vormende ervaringen ten aanzien van die relatie beschreven. Deze uitkomsten zijn op itemniveau gepresenteerd. In dit laatste resultatenhoofdstuk komen vragen en thema's met een meer relatieoverstijgend en overkoepelend karakter aan de orde. Deze bevindingen zijn niet specifiek onder een van de vier vormingsrelaties te scharen, maar evengoed van belang voor de beantwoording van deelvragen (5, 6 en 7) en van de centrale onderzoeksvraag naar de vormende ervaringen die (oud-)leerlingen van uitgesproken christelijke scholen voor voortgezet onderwijs daar hebben opgedaan. Om deze meer overkoepelende analyses te kunnen doen wordt niet langer gewerkt met het detailniveau van de itemscores, maar wordt ter beantwoording van deelvragen 5 en 6 overgestapt naar analyse en beschrijving op schaalniveau.

In paragraaf 7.1 staat de onderlinge verhouding tussen de vier relaties centraal. Met de beschrijving van deze (kwantitatieve) analyses wordt deelvraag 5 beantwoord: Hoe verhouden de vormende ervaringen ten aanzien van de vier verschillende relaties zich tot elkaar? Vervolgens staat in paragraaf 7.2 deelvraag 6 centraal: de rol van achtergrondvariabelen. De bredere blik op de vormingscontext van de jongeren komt aan bod in paragraaf 7.3, waarin deelvraag 7 aan de orde komt: Hoe verhouden de vormende ervaringen op school zich tot andere vormende invloeden? In paragraaf 7.4 krijgen twee thema's aandacht, die vooraf niet in het conceptueel kader waren opgenomen en die tevens relatieoverstijgend zijn: homogeniteit (7.4.1) en corona (7.4.2).

Ook dit laatste resultatenhoofdstuk eindigt weer met een tussenbalans (paragraaf 7.5), waarin de uitkomsten worden samengevat en waarin al wat wordt vooruitgegrepen op conclusies.

7.1 De vier relaties: onderlinge verhouding

In de hoofdstukken 3 tot en met 6 zijn steeds de uitkomsten van de vier respectievelijke relaties (op itemniveau) gepresenteerd. Deelvraag 5 luidt: *Hoe verhouden de (leer)ervaringen ten aanzien van de vier verschillende relaties zich tot elkaar? Welke verschillen zijn hierin waarneembaar?* Om deze vraag te beantwoorden zijn met de kwantitatieve data ANOVA's met herhaalde metingen gedaan. In deze paragraaf komen de uitkomsten van deze analyses aan bod. Deze worden weer geordend naar ten eerste de ervaringen met de kwaliteit van het aanbod en relevante schoolkenmerken (paragraaf 7.1.1) en vervolgens de door de respondenten ervaren bijdrage van school aan de vorming van de verschillende relaties (paragraaf 7.1.2).

7.1.1 Verhouding tussen de ervaringen op school met de vier relaties

7.1.1.1 Aandacht voor de vier relaties

Tabel 7.1 geeft de beschrijvende gegevens weer van de scores op de schalen die de mening over de hoeveelheid aandacht op school voor de vier relaties in beeld brengen. De gemiddelde scores lopen uiteen van 1.59 tot 1.78. Dit betekent dat bij alle relaties de hoeveelheid aandacht gemiddeld genomen tussen *te weinig* (1) en *goed* (2) werd ingeschaald (en dus nooit gemiddeld als *te veel* (3)). De verschillen tussen de gemiddelden op de schalen die de mening over de hoeveelheid aandacht voor de vier relaties meten zijn statistisch significant.¹⁶¹ Respondenten zijn het meest tevreden over de aandacht voor de relatie met God ($M = 1.78$), gevolgd door aandacht voor de relatie met anderen (1.72). Op de derde plek staat de aandacht voor de relatie met zichzelf (1.67) en de respondenten zijn het minst tevreden over de aandacht voor de relatie met de wereld (1.59).

Tabel 7.1

Beschrijvende statistieken schalen Mening over hoeveelheid aandacht ($n = 768$)

	<i>M</i>	<i>s</i>
Mening over hoeveelheid aandacht voor de relatie met God	1.78	0.34
Mening over hoeveelheid aandacht voor de relatie met zichzelf	1.67	0.36
Mening over hoeveelheid aandacht voor de relatie met anderen	1.72	0.32
Mening over hoeveelheid aandacht voor de relatie met de wereld	1.59	0.36

¹⁶¹ $F(2.82, 2162) = 73.67, p < .001$. Dus de aandacht voor de verschillende relaties werd niet gelijkelijk beoordeeld. Een Bonferroni post hoc test wees uit dat alle onderlinge verschillen significant zijn. In sommige gevallen gaat het om kleine verschillen.

7.1.1.2 Bevorderende schoolkenmerken voor de vier relaties

Bij elk van de vier relaties zijn bevorderende schoolkenmerken onderscheiden; de beleving daarvan door de respondenten is gemeten met bijbehorende schalen. In tabel 7.2 staan de beschrijvende statistieken van deze variabelen. De gemiddelde scores op de zes schalen die betrekking hebben op voor vorming bevorderende schoolkenmerken bevinden zich tussen 2.27 en 2.89. Dit zijn allemaal scores tussen 2 en 3 in, wat wil zeggen dat respondenten gemiddeld genomen tussen *meer oneens dan eens* en *meer eens dan oneens* scoorden op de (items behorend bij deze) schoolkenmerken. Bij vijf van de zes schalen neigen de scores naar de positieve kant; alleen bij de bevorderende kenmerken voor de relatie met de wereld zit de gemiddelde score dichterbij *meer oneens dan eens*.

Tabel 7.2

Beschrijvende statistieken schalen Schoolkenmerken (n = 753)

	<i>M</i>	<i>s</i>
Bevorderende schoolkenmerken relatie met God 1: uitdaging tot exploratie	2.62	0.64
Bevorderende schoolkenmerken relatie met God 2: ruimte voor twijfel en exploratie	2.67	0.65
Bevorderende schoolkenmerken relatie met zichzelf 1: ontwikkelingsgerichtheid	2.85	0.62
Bevorderende schoolkenmerken relatie met zichzelf 2: schoolklimaat	2.61	0.57
Bevorderende schoolkenmerken relatie met anderen: omgang met het kwaad	2.89	0.65
Bevorderende schoolkenmerken relatie met de wereld: aanraking met de wereld	2.27	0.59

De ANOVA met herhaalde metingen wees uit dat de verschillende bevorderende kenmerken niet gelijkelijk door de respondenten werden beoordeeld.¹⁶² Uit de post hoc analyses bleek dat sprake is van diverse significante onderlinge verschillen; de schalen zijn in drie groepjes in te delen:

1. In de beleving van bevorderende schoolkenmerken zijn respondenten het meest positief over de omgang met het kwaad als bevorderend schoolkenmerk voor de relatie met anderen (2.89) en over de ontwikkelingsgerichtheid van de school als bevorderend schoolkenmerk voor de relatie met zichzelf (2.85).
2. Daarna volgen de beide schoolkenmerken bevorderend voor de geloofsontwikkeling (2.67 en 2.62) en het andere schoolkenmerk dat bijdraagt aan de vorming van de relatie met zichzelf: het schoolklimaat (2.61).
3. Ook hier wordt het laagst gescoord op schoolkenmerken die bevorderend zijn voor de vorming van een relatie met de wereld (2.27).

¹⁶² $F(4.79, 3575) = 164.87, p < .001$.

7.1.2 Verhouding tussen de ervaren bijdrage van school aan de vier relaties

Als laatste groep zijn de gemiddelden op de schalen die de door respondenten ervaren bijdrage van de school aan diverse aspecten van hun vorming in beeld brengen met elkaar vergeleken. Afgezien van de ervaren bijdrage aan de vorming van gedrag richting de wereld, dat gemiddeld als minder dan *een beetje* is aangemerkt, wordt de hulp en stimulans vanuit school ten opzichte van alle vormingsaspecten gemiddeld tussen *een beetje* en *in redelijke mate* beoordeeld (zie tabel 7.3). Daarbij slaat de balans meestal meer door naar *een beetje*.

Tabel 7.3

Beschrijvende statistieken schalen ervaren bijdrage (n = 764)

	<i>M</i>	<i>s</i>
Ervaren bijdrage school vorming relatie met God 1: geloofsovertuigingen	2.57	0.84
Ervaren bijdrage school vorming relatie met God 2: geloofsuitingen	2.35	0.79
Ervaren bijdrage school vorming relatie met God 3: geloofsverlangens	2.49	0.85
Ervaren bijdrage school vorming relatie met zichzelf 1: zelfwaardering	2.28	0.80
Ervaren bijdrage school vorming relatie met zichzelf 2: verantwoordelijkheid voor zichzelf en de eigen ontwikkeling	2.38	0.76
Ervaren bijdrage school vorming relatie met anderen 1: sociale vaardigheden	2.30	0.76
Ervaren bijdrage school vorming relatie met anderen 2: attitudes richting anderen	2.37	0.80
Ervaren bijdrage school vorming relatie met de wereld 1: gedrag in de wereld	1.94	0.74
Ervaren bijdrage school vorming relatie met de wereld 2: attitudes richting de wereld	2.20	0.78

De verschillende schalen die de door respondenten ervaren bijdrage van school in beeld brengen werden niet allemaal gelijkelijk beoordeeld, zo bleek uit de ANOVA met herhaalde metingen.¹⁶³ Uit de post hoc analyses blijkt dat sprake is van diverse significante onderlinge verschillen.¹⁶⁴ De variabelen zijn in tabel 7.4 geordend van hoogste naar laagste scores. Variabelen die eenzelfde score bij de rangorde hebben staan, verschillen niet significant van elkaar. De uitkomsten van de vergelijking van de schalen die de ervaren bijdrage van de school aan de diverse aspecten in kaart brengen lopen iets meer door elkaar heen. Twee variabelen die gaan over de bijdrage aan de vorming van de relatie met God, namelijk geloofsovertuigingen (2.57) en geloofsverlangens (2.49), staan op nummer 1 en 2. Daarna volgt een groepje op plekken 3 en 4 met daarin schalen over de ervaren bijdrage aan de relatie met jezelf, de ander en God (gemiddelden van 2.38 tot 2.28). De twee variabelen die de ervaren bijdrage aan de vorming van de relatie met

¹⁶³ $F(5.05, 3851) = 109.22, p < .001$.

¹⁶⁴ Hoewel de gemiddelde scores per (groepje) schalen significant verschillen, gaat het doorgaans om kleine verschillen.

de wereld in kaart brengen sluiten de rij, met op plek 5 (ex aequo met de bijdrage aan zelfwaardering als onderdeel van de relatie met jezelf) de ervaren bijdrage aan attitudes richting de wereld (2.20) en als hekkensluite op plek 6 de ervaren bijdrage aan gedrag in de wereld (1.94).

Tabel 7.4

Schaalscores schalen Ervaren bijdrage, naar rangorde (n = 764)

Variabele	M	s	rangorde
Ervaren bijdrage school vorming relatie met God 1: geloofsovertuigingen	2.57	0.84	1
Ervaren bijdrage school vorming relatie met God 3: geloofsverlangens	2.49	0.85	2
Ervaren bijdrage school vorming relatie met zichzelf 2: verantwoordelijkheid voor zichzelf en de eigen ontwikkeling	2.38	0.76	3
Ervaren bijdrage school vorming relatie met ander 2: attitudes richting anderen	2.37	0.80	3
Ervaren bijdrage school vorming relatie met God 2: geloofsuitingen	2.35	0.79	3/4
Ervaren bijdrage school vorming relatie met ander 1: sociale vaardigheden	2.30	0.76	4
Ervaren bijdrage school vorming relatie met zichzelf 1: zelfwaardering	2.28	0.80	4/5
Ervaren bijdrage school vorming relatie met de wereld 2: attitudes richting de wereld	2.20	0.78	5
Ervaren bijdrage school vorming relatie met de wereld 1: gedrag in de wereld	1.94	0.74	6

In paragraaf 7.5 worden enkele trends beschreven op basis van deze analyses.

7.2 De rol van achtergrondkenmerken

In de voorgaande hoofdstukken zijn (op itemniveau) de resultaten beschreven van de ervaringen van de leerlingen en oud-leerlingen rondom de aandacht die er was voor de verschillende aspecten van vorming, schoolkenmerken die daar een stimulerende dan wel belemmerende rol in kunnen spelen en de ervaren bijdrage van school aan de vorming van (aspecten binnen) de respectievelijke relaties: met God, met zichzelf, met anderen en met de wereld. Voor elk van die aspecten is op schaalniveau via multivariate regressieanalyses geanalyseerd welke van de in hoofdstuk 2 beschreven achtergrondvariabelen samenhangen met de beantwoording van respondenten. Dus welke achtergrondvariabelen een rol van betekenis spelen in de mate waarin respondenten (de aandacht, kenmerken en bijdrage van) de school hebben ervaren.¹⁶⁵ Diverse gevonden verschillen zijn weliswaar statistisch significant, maar hebben een beperkte effectgrootte. Omdat zij systematisch terugkeerden als statistisch significante voorspellers en zodoende patronen blootleggen, worden deze resultaten toch inhoudelijk als voldoende relevant

¹⁶⁵ Alle regressievergelijkingen per afhankelijke variabele zijn opgenomen in bijlage K.

beschouwd. In deze paragraaf worden de uitkomsten van deze analyses gepresenteerd (met een overzicht in tabel 7.15, aan het eind van deze paragraaf). Per (achtergrond-) variabele worden resultaten beschreven en wordt een tabel weergegeven. Daarin wordt voor elke afhankelijke variabele waar deze voorspeller significant bleek ($p < .05$) de gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten (bèta) – die een indicatie geven van het relatieve belang van de onafhankelijke variabele – en de significantie van deze achtergrondvariabelen weergegeven. Daarmee wordt deelvraag 6 beantwoord: *Welke verschillen zijn waarneembaar tussen scholen, schooltypen, geslacht en andere achtergrondvariabelen?*

Overeenstemming tussen school en kerk

Over alle variabelen heen valt onder andere de vaak voorkomende voorspeller ‘overeenstemming tussen school en kerk’ op. Deze variabele is bevraagd door het item ‘Hoe er op school met geloof wordt omgegaan, past best goed bij hoe dat in mijn kerk gaat’, met antwoordcategorieën *niet van toepassing; ik zit niet in een kerk/geloofsgemeenschap* (missing), *helemaal mee oneens* (1), *meer oneens dan eens* (2) *meer eens dan oneens* (3) en *helemaal mee eens* (4).

Tabel 7.5 maakt duidelijk dat bij bijna alle variabelen de beleving van de overeenstemming tussen school en de kerk een rol van betekenis speelt. Hoe meer respondenten ervaren dat de wijze van omgaan met het geloof op school past bij hoe dat in hun kerk gaat, hoe hoger zij scoren op de desbetreffende variabele die betrekking heeft op hoe school is ervaren. Deze variabele lijkt ergens voor te staan, met name voor een vertrouwdheid op geloofsgebied, die leidt tot een meer positieve attitude in het algemeen. Dat blijkt ook uit nadere analyses die zijn gedaan. In diverse gevallen bleek na toevoeging van enkele schalen die betrekking hebben op de zelfreflectie van de respondenten ten aanzien van hun geloof en hun relatie met zichzelf, dat de ervaren overeenstemming tussen school en kerk in de regressievergelijking werd ‘vervangen’ door de zelfreflectie op het gebied van geloofsovertuigingen. De mate van ervaren congruentie lijkt dan vooral te staan voor een eigen stevigheid in het geloof. Toch blijft in veel gevallen de predictor overeenstemming tussen school en kerk ‘overeind’ in de analyses waar de zelfreflectieschalen aan zijn toegevoegd.¹⁶⁶

¹⁶⁶ Iets vergelijkbaars geldt overigens voor de voorspellers exploratie thuis, frequentie kerkbezoek, frequentie jeugdwerkactiviteiten en samenstelling vriendengroep. Ook daar speelt het ‘niveau’ van het eigen geloof een rol, die bij toevoeging in de regressievergelijking andere effecten teniet doet of aanvult.

Tabel 7.5

Bèta-coëfficiënten en significanties van onafhankelijke variabele Overeenstemming tussen school en kerk

Afhankelijke variabele	β overeenstemming school en kerk	sig (p)
<i>Relatie met God</i>		
Uitdaging tot exploratie	.226	< .001
Ruimte voor twijfel en exploratie	.119	< .001
Ervaren bijdrage geloofsovertuigingen	.231	< .001
Ervaren bijdrage geloofsuitingen	.295	< .001
Ervaren bijdrage geloofsverlangens	.272	< .001
<i>Relatie met zichzelf</i>		
Mening over hoeveelheid aandacht voor de relatie met zichzelf	.037	.028
Ontwikkelingsgerichtheid	.160	< .001
Schoolklimaat	.206	< .001
Ervaren bijdrage zelfwaardering	.220	< .001
Ervaren bijdrage verantwoordelijkheid voor zichzelf en de eigen ontwikkeling	.199	< .001
<i>Relatie met anderen</i>		
Mening over hoeveelheid aandacht voor de relatie met anderen	.048	.002
Omgang met het kwaad	.174	< .001
Ervaren bijdrage sociale vaardigheden	.188	< .001
Ervaren bijdrage attitudes richting anderen	.201	< .001
<i>Relatie met de wereld</i>		
Mening over hoeveelheid aandacht voor relatie met de wereld	.035	.030
Aanraking met de wereld	.119	< .001
Ervaren bijdrage gedrag in de wereld	.192	< .001
Ervaren bijdrage attitudes richting de wereld	.239	< .001

School

Voor de analyse van verschillen tussen scholen wordt zowel geput uit de kwantitatieve als uit de kwalitatieve data. Dat laatste gebeurt overigens met grote voorzichtigheid, aangezien deze schoolverschillen minder stelselmatig zijn bevraagd en geanalyseerd. De verschillen kwamen aan het licht tijdens het analyseren van de data. Nader onderzoek zou moeten uitwijzen hoe en of deze waargenomen accentverschillen bevestigd worden. In de bespreking van de resultaten met de deelnemende scholen was in elk geval sprake van veel herkenning.

Bij veel variabelen is sprake van verschillen tussen scholen, of althans: in de regressievergelijking is er een school of zijn er meerdere scholen significant (zie tabel 7.6).

Op schoolniveau lichten de volgende uitkomsten op:

- Respondenten van het Mozart College scoren op tien variabelen hoger dan andere scholen. Bij geen enkele variabele zijn ze juist (significant) negatiever dan de anderen. Uit de kwalitatieve data komt onder andere naar voren dat zij relatief positief zijn over de mogelijkheden voor het ontdekken en ontwikkelen van talenten vanuit hun school.
- Respondenten van het C.Ph.E. Bach College zijn ten opzichte van (vrijwel) alle andere scholen opvallend positief (of minder negatief) over de ervaren bijdrage van de school aan de vorming van de relatie met de wereld. Over de uitdaging tot geloofsexploratie op school zijn deze respondenten juist wat kritischer dan respondenten van diverse andere scholen. Ook geven zij in het groepsinterview aan dat er meer aandacht voor inclusiviteit en diversiteit op school zou mogen komen. Zij delen in dat interview ook ervaringen met discriminatie op school; dit betreft vooral opmerkingen óver mensen, aangezien er vrijwel geen mensen van kleur op deze school zitten.
- Respondenten van het J.S. Bach College komen in vijf regressievergelijkingen in negatieve zin voor, waarvan drie keer als het gaat over hun mening over de hoeveelheid aandacht op school voor de verschillende relaties. Respondenten in het groepsinterview zijn onder andere kritisch op de mogelijkheden voor talentontwikkeling. Ook vraagt seksuele diversiteit volgens hen om meer aandacht en acceptatie op hun school.
- Respondenten van de Felix Mendelssohnschool scoren lager dan gemiddeld op drie variabelen die betrekking hebben op de relatie met God, namelijk de mening over de hoeveelheid aandacht hiervoor, de ervaren uitdaging tot exploratie en de ervaren bijdrage aan geloofsuitingen. Zij scoren hoger dan gemiddeld op de beleefde ontwikkelingsgerichtheid van de school. Dat laatste wordt zichtbaar in waarderende uitspraken van respondenten van deze school over keuzemogelijkheden en flexibiliteit. Deze mogelijkheden verdwenen in veel gevallen gaandeweg richting de bovenbouw. Dat wordt betreurd.

De indruk ontstaat dat er op sommige scholen, bijvoorbeeld de Felix Mendelssohnschool, naar verhouding vaker voor samenwerkingsopdrachten werd gekozen (9:35, 16:16, 18:15, 32:9). Op de Fanny Mendelssohnschool licht een ander aspect dat bevorderend kan werken voor de vorming van de relatie met anderen op, namelijk dat er relatief veel schoolbrede en heterogene ontmoetingen lijken plaats te vinden. Respondenten van de beide Mendelssohnscholen zijn in de kwalitatieve data wat positiever over de ruimte voor en stimulans in discussie over geloofsthema's (exploratie in de diepte). Ook zijn zij relatief positief over de mogelijkheden voor het ontdekken en ontwikkelen van talenten. Zij vertellen dat er in hun beleving weinig tot geen sprake was van discriminatie op hun scholen. Zij zijn eveneens positief over de aandacht die er was voor inclusiviteit, seksuele diversiteit en thema's als racisme. Enkelen van hen vonden de aandacht die hier vanuit school aan werd besteed zelfs

overdadig. Zij hebben het vermoeden dat dit voor de docenten grote onderwerpen zijn, terwijl het voor hen eigenlijk geen issues meer zijn. Geïnterviewde respondenten van de Felix Mendelssohnschool vonden iets dergelijks ook opgaan voor de aandacht voor wereldvraagstukken, zoals het klimaat. Volgens hen werden dergelijke thema's vooral in bijvoorbeeld boeken en toetsen vaker behandeld dan nodig was.

- Respondenten van het Händel Lyceum scoren lager dan gemiddeld op dezelfde drie variabelen als de respondenten van de Felix Mendelssohnschool. Zij zijn positiever dan gemiddeld over de mate waarin school hen in aanraking bracht met de wereld, als bevorderend schoolkenmerk voor de vorming van de relatie met de wereld. Net als de respondenten van de Felix Mendelssohnschool (en het J.C.F. Bach College) uiten zij zich in de kwalitatieve data vrij positief over mogelijkheden voor het maken van keuzes en voor flexibiliteit in (vooral) de onderbouw. Dit wordt gewaardeerd. Ook lijkt op basis van hun verhalen discriminatie of racisme relatief veel voor te komen.
- Het Vivaldi College is de enige school uit de deelnemende groep met een evangelische levensbeschouwelijke identiteit. Op basis hiervan zou de verwachting kunnen bestaan dat de respondenten van deze school in hun beleving op punten zou afwijken. De respondenten van het Vivaldi College blijken echter vrij gemiddeld te scoren, in elk geval binnen het kwantitatief onderzoek. Uit de kwalitatieve data ontstaat wel de indruk dat deze school in verhouding wat vaker en consequenter dagopeningen verzorgde. Daarnaast was er elke twee weken een sing-in. De invulling daarvan is overigens niet altijd als alleen maar positief ervaren; sommige respondenten hebben deze sing-ins als enigszins dwingend beleefd. Daardoor deden ze soms juist afbreuk aan hun geloof. Tijdens godsdienstlessen werden zij wel vrij veel gestimuleerd om meningen uit te wisselen en te discussiëren met anderen. Diverse respondenten van deze school zijn van mening dat (acceptatie van) seksuele diversiteit en discriminatie meer aandacht vragen. Respondenten hebben bijvoorbeeld moeite met een docent die het standpunt dat homoseksualiteit te genezen zou zijn 'ongecensureerd' kon verkondigen.
- De overige uitkomsten uit de kwantitatieve data hebben betrekking op een of twee variabelen per school bij de andere scholen. Vanuit de kwalitatieve gegevens licht op dat respondenten van de wat kleinere scholen uit de deelnemende scholengroep, zoals de Fanny Mendelssohnschool en het J.C.F. Bach College, relatief positief zijn over het schoolklimaat. Zij koppelen dit zelf mede aan de kleine omvang van de school. Overigens zijn, ook in de uitingen in het kwalitatieve onderzoeksdeel, ook de respondenten van (onder andere) het Mozart College hier positief over. Wel misten met name respondenten van het J.C.F. Bach College initiatief vanuit het mentoraat; mede doordat dit ontbrak werden persoonlijke problemen in hun beleving vaak niet opgemerkt. (Maar dat laatste is ook ervaren door respondenten van andere scholen, zoals het Vivaldi College en de Felix Mendelssohnschool.) Deze respondenten zijn vrij

positief over de keuzemogelijkheden en flexibiliteit die school bood, met name in de onderbouw.

- De geïnterviewde leerlingen van het W.F. Bach College zijn opvallend negatief over de ervaren ruimte om niet te geloven. Ook ervaren zij tussen leerlingen onderling weinig respect voor andere meningen dan die van de mainstream en beleven zij het schoolklimaat als relatief onveilig. Overigens is door de leerlingen van het W.F. Bach College niet alleen onveiligheid tussen leerlingen onderling ervaren, maar misten zij ook goede ondersteuning vanuit docenten en mentoren als zij problemen hadden. Zij delen ervaringen met racisme op school, in uitingen en in andere bejegening van zwarte leerlingen door docenten en leerlingen. Diversiteit in brede zin (andere opvattingen, verschillende huidskleuren, seksuele oriëntatie) vraagt volgens deze respondenten om meer aandacht.

Tabel 7.6

Bèta-coëfficiënten en significanties van onafhankelijke variabele School

Afhankelijke variabele	School	β school	sig (p)
<i>Relatie met God</i>			
Mening over hoeveelheid aandacht voor de relatie met God	J.S. Bach College	-.144	< .001
	Händel Lyceum	-.143	< .001
	Felix Mendelssohnschool	-.114	< .001
Uitdaging tot exploratie	C.Ph.E. Bach College	-.350	< .001
	Händel Lyceum	-.319	< .001
	J.S. Bach College	-.248	.001
	Felix Mendelssohnschool	-.146	.019
Ruimte voor twijfel en exploratie	Fanny Mendelssohnschool	.491	.006
Ervaren bijdrage geloofsovertuigingen	Mozart College	.404	< .001
Ervaren bijdrage geloofsuitingen	J.S. Bach College	-.307	< .001
	Felix Mendelssohnschool	-.280	< .001
	Händel Lyceum	-.227	.005
Ervaren bijdrage geloofsverlangens	Mozart College	.288	< .001
<i>Relatie met zichzelf</i>			
Ontwikkelingsgerichtheid	Mozart College	.271	< .001
	Felix Mendelssohnschool	.205	< .001
Schoolklimaat	J.C.F. Bach College	.177	.017
Ervaren bijdrage zelfwaardering	Mozart College	.225	.002
Ervaren bijdrage verantwoordelijkheid voor zichzelf en de eigen ontwikkeling	Mozart College	.266	< .001

Bèta-coëfficiënten en significanties van onafhankelijke variabele School (vervolg)

Afhankelijke variabele	School	β school	sig (p)
<i>Relatie met anderen</i>			
Mening over hoeveelheid aandacht voor de relatie met anderen	J.S. Bach College	-.084	.020
	Mozart College	.066	.023
Omgang met het kwaad	J.C.F. Bach College	.281	.001
	Mozart College	.139	.019
Ervaren bijdrage sociale vaardigheden	Mozart College	.309	< .001
<i>Relatie met de wereld</i>			
Mening over hoeveelheid aandacht voor de relatie met de wereld	J.S. Bach	-.125	.003
Aanraking met de wereld	Händel Lyceum	.215	< .001
	Mozart College	.202	< .001
Ervaren bijdrage gedrag in de wereld	C.Ph.E. Bach College	.502	< .001
Ervaren bijdrage attitudes richting de wereld	C.Ph.E. Bach College	.387	.010
	Mozart College	.195	.008

Schooltype

Het schooltype dat respondenten volgen of hebben gevolgd doet ertoe bij zestien variabelen (zie tabel 7.7). Met in vier gevallen de trend dat hoe theoretischer het schooltype is, hoe lager de scores; dit betreft variabelen die betrekking hebben op schoolkenmerken of de hoeveelheid aandacht voor relaties.¹⁶⁷ Bij de overige variabelen waar schooltype een rol speelt, is minder sprake van een trend of patroon in de lijn van theoretisch naar praktisch of andersom, maar scoren soms een of meerdere groepen van een schooltype hoger of lager.

¹⁶⁷ Gekozen is voor de aanduidingen 'praktisch(er)' en 'theoretisch(er)' voor de verschillende schooltypen. De meer gangbare terminologie van lager en hoger opgeleid doet geen recht aan de waardering van de verschillende schooltypen en kan tevens (onbedoeld) bijdragen aan stereotypering of negatieve waardering van (deelnemers aan) praktische opleidingen. Ook de begrippen praktisch en theoretisch dekken de lading niet helemaal; bij elk beroep zijn theorie en praktijk bijvoorbeeld met elkaar verbonden. En ook met deze terminologie wordt de ongelijkwaardigheid niet opgeheven (Denessen, 2025). In navolging van Miedema (in Bertram-Troost & Miedema, 2022) wordt bij gebrek aan betere alternatieven toch voor deze begrippen gekozen. Ook het CBS (2023) heeft een verkennend onderzoek gedaan naar mogelijke alternatieven voor de terminologie laag-middelbaar-hoog. Men wil de overgang maken van het hiërarchische denken in niveaus van lager en hoger naar een zogeheten horizontale onderwijswaai. Uit het verkennend onderzoek komt het hernoemen van mbo, hbo en eventueel ook het vo naar voren als een nader uit te werken scenario.

Tabel 7.7*Bèta-coëfficiënten en significanties van onafhankelijke variabele Schooltype*

Afhankelijke variabele	Schooltype	β schooltype	sig (p)
<i>Relatie met God</i>			
Mening over hoeveelheid aandacht voor de relatie met God	vmbo-bb	.278	.007
Uitdaging tot exploratie	vmbo-bb	.534	.004
	vmbo-tl	.310	< .001
	havo	.180	< .001
	vmbo-tl	.131	.024
Ruimte voor twijfel en exploratie	havo	.142	.016
Ervaren bijdrage geloofsovertuigingen	havo	.178	.003
<i>Relatie met zichzelf</i>			
Mening over hoeveelheid aandacht voor de relatie met zichzelf	vmbo-bb	.316	.004
Ontwikkelingsgerichtheid	vmbo-tl	.134	.018
Schoolklimaat	vmbo-bb	.409	.015
<i>Relatie met anderen</i>			
Mening over hoeveelheid aandacht voor de relatie met anderen	vmbo-bb	.233	.018
	vmbo-tl	.139	< .001
	havo	.079	.001
Omgang met het kwaad	vmbo-bb	.497	.010
Ervaren bijdrage sociale vaardigheden	havo	.126	.022
Ervaren bijdrage attitudes richting anderen	vmbo-bb	.562	.016
<i>Relatie met de wereld</i>			
Mening over hoeveelheid aandacht voor de relatie met de wereld	vmbo-bb	.393	< .001
	vmbo-tl	.129	< .001
	havo	.081	.003
Aanraking met de wereld	vmbo-bb	.659	< .001
	havo	.198	< .001
	vmbo-tl	.178	.003
Ervaren bijdrage gedrag in de wereld	vmbo-bb	.740	.001
Ervaren bijdrage attitudes richting de wereld	havo	.126	.027

Kerkelijke achtergrond

Bij twaalf variabelen speelt kerkelijke achtergrond een (verklarende) rol (zie tabel 7.8). Vooral NGK-respondenten¹⁶⁸ zijn relatief kritisch: deze respondenten scoren in negen gevallen negatiever dan gemiddeld. Onder andere bij schalen die betrekking hebben op de ervaren bijdrage van school, bijvoorbeeld bij alle drie de schalen die gaan over de bijdrage aan de vorming van de relatie met God. Respondenten die diensten bezoeken in de PKN zijn positiever dan gemiddeld over de hoeveelheid aandacht voor aspecten van de relatie met God, de uitdaging tot geloofsexploratie op school en de ontwikkelingsgerichtheid van de school.

Tabel 7.8

Bèta-coëfficiënten en significanties van onafhankelijke variabele Kerk

Afhankelijke variabele	Kerk	β kerk	sig (p)
<i>Relatie met God</i>			
Uitdaging tot exploratie	PKN	.229	< .001
Ervaren bijdrage geloofsovertuigingen	geen kerk	-.536	.019
	NGK	-.343	.018
Ervaren bijdrage geloofsuitingen	NGK	-.465	.001
Ervaren bijdrage geloofsverlangens	NGK	-.322	.036
<i>Relatie met zichzelf</i>			
Ontwikkelingsgerichtheid	PKN	.142	.028
Ervaren bijdrage verantwoordelijkheid voor zichzelf en de eigen ontwikkeling	NGK	-.394	.004
<i>Relatie met anderen</i>			
Ervaren bijdrage sociale vaardigheden	NGK	-.337	.013
Ervaren bijdrage attitudes richting anderen	NGK	-.294	.040
<i>Relatie met de wereld</i>			
Mening over hoeveelheid aandacht voor relatie met de wereld	NGK	-.159	.010
	meerdere kerken	-.104	.008
Aanraking met de wereld	NGK	-.241	.025
Ervaren bijdrage attitudes richting de wereld	NGK	-.302	.034
	GKv	-.133	.035

Geslacht

Zoals tabel 7.9 zichtbaar maakt doen bij negen variabelen de verschillen tussen mannen en vrouwen ertoe; in alle gevallen scoren de deelnemende mannen hoger. De mannen zijn dus wat positiever.

¹⁶⁸ Dit betreft dus de NGK van voor de eenwording met de GKv in 2023. Ruim driekwart van deze NGK-bezoekende respondenten zit of zat overigens op het Vivaldi College.

Tabel 7.9*Bèta-coëfficiënten en significanties van onafhankelijke variabele Geslacht*

Afhankelijke variabele	β man	sig (p)
<i>Relatie met God</i>		
Mening over hoeveelheid aandacht voor de relatie met God	.090	.007
Ruimte voor twijfel en exploratie	.235	< .001
<i>Relatie met zichzelf</i>		< .001
Mening over hoeveelheid aandacht voor de relatie met zichzelf	.167	
Ontwikkelingsgerichtheid	.111	.011
Ervaren bijdrage zelfwaardering	.127	.028
<i>Relatie met anderen</i>		
Mening over hoeveelheid aandacht voor de relatie met anderen	.089	< .001
<i>Relatie met de wereld</i>		
Mening over hoeveelheid aandacht voor relatie met de wereld	.171	< .001
Aanraking met de wereld	.118	.006
Ervaren bijdrage gedrag in de wereld	.126	.021

Deelpopulatie

Verschillen tussen leerlingen en oud-leerlingen treden op bij tien variabelen (zie tabel 7.10). In zes van deze gevallen scoren de oud-leerlingen hoger dan de leerlingen, in alle gevallen betreft dat een schaal over de ervaren bijdrage van de school. De leerlingen scoren hoger op de ervaren ruimte voor twijfel en exploratie, de ontwikkelingsgerichtheid van de school en op de mening over de hoeveelheid aandacht voor de vorming van relatie met respectievelijk anderen en de wereld.

Tabel 7.10*Bèta-coëfficiënten en significanties van onafhankelijke variabele Deelpopulatie*

Afhankelijke variabele	β oud-leerlingen	sig (p)
<i>Relatie met God</i>		
Ruimte voor twijfel en exploratie	-.134	.007
Ervaren bijdrage geloofsovertuigingen	.320	< .001
Ervaren bijdrage geloofsuitingen	.269	< .001
Ervaren bijdrage geloofsverlangens	.196	.003
<i>Relatie met zichzelf</i>		
Ontwikkelingsgerichtheid	-.114	.016
<i>Relatie met anderen</i>		
Mening over hoeveelheid aandacht voor de relatie met anderen	-.120	< .001
Ervaren bijdrage sociale vaardigheden	.213	< .001
Ervaren bijdrage attitudes richting anderen	.297	< .001
<i>Relatie met de wereld</i>		
Mening over hoeveelheid aandacht voor relatie met de wereld	-.080	.004
Ervaren bijdrage attitudes richting de wereld	.247	< .001

Ervaren exploratie thuis

Tabel 7.11 geeft aan bij welke vier afhankelijke variabelen de uitkomst samenhangt met de beleefde ruimte voor exploratie thuis, gemeten met het item 'Bij mij thuis kan/kon ik terecht met (geloofs-/levens)vragen'.

Tabel 7.11

Bèta-coëfficiënten en significanties van onafhankelijke variabele Exploratie thuis

Afhankelijke variabele	β exploratie thuis	sig (p)
<i>Relatie met God</i>		
Uitdaging tot exploratie	.112	.001
Ervaren bijdrage geloofsovertuigingen	.119	.001
<i>Relatie met zichzelf</i>		
Ontwikkelingsgerichtheid	.087	.002
<i>Relatie met anderen</i>		
Ervaren bijdrage attitudes richting anderen	.092	.011

Frequentie van kerkbezoek

Ook bij vier variabelen speelt de frequentie van kerkbezoek een (bescheiden) rol (zie tabel 7.12).

Tabel 7.12

Bèta-coëfficiënten en significanties van onafhankelijke variabele Frequentie van kerkbezoek

Afhankelijke variabele	β frequentie kerkbezoek	sig (p)
<i>Relatie met God</i>		
Mening over hoeveelheid aandacht voor de relatie met God	-.049	< .001
Ruimte voor twijfel en exploratie	.129	< .001
<i>Relatie met zichzelf</i>		
Ontwikkelingsgerichtheid	.058	.012
<i>Relatie met anderen</i>		
Ervaren bijdrage sociale vaardigheden	.072	.011

Deelname jeugdwerk, samenstelling vriendengroep, ouders achter identiteit en lengte periode op school

De achtergrondvariabelen frequentie van deelname aan jeugdwerkactiviteiten, samenstelling van de vriendengroep, de mate waarin ouders achter de identiteit van de school staan en lengte van de periode op school doen er elk bij een of twee variabelen toe. De significanties en bèta-coëfficiënten van deze achtergrondvariabelen worden samengenomen in een tabel (7.13).

Tabel 7.13

Bèta-coëfficiënten en significanties van onafhankelijke variabelen Frequentie deelname jeugdwerk, Samenstelling vriendengroep, Ouders achter identiteit en Lengte periode op school

Afhankelijke variabele	β freq. jeugdwerk	β vriendengroep	β ouders achter id.	β periode op school	sig (p)
<i>Relatie met God</i>				.059	.009
Mening over hoeveelheid aandacht voor de relatie met God					
Uitdaging tot exploratie			-.075		.001
Ervaren bijdrage geloofsverlangens		.106			.012
<i>Relatie met zichzelf</i>					
Ervaren bijdrage zelfwaardering	.043				.019
<i>Relatie met de wereld</i>					
Ervaren bijdrage attitudes richting de wereld	.041				.024

Variabelen oud-leerlingen

Tot slot de twee variabelen die alleen bij oud-leerlingen zijn bevraagd: de huidige hoofdbezigheid en het examenjaar (zie tabel 7.14).¹⁶⁹ De huidige hoofdbezigheid doet ertoe bij drie variabelen. Mbo'ers scoren hoger op de ervaren ruimte voor geloofstwijfel en -exploratie, op het beleefde schoolklimaat en de mening over de hoeveelheid aandacht voor de relatie met de wereld. Op deze laatste variabele scoorden werkende oud-leerlingen eveneens hoger.

Het examenjaar van de oud-leerlingen speelt bij een variabele een rol; oud-leerlingen die in 2017 en 2018 examen hebben gedaan scoren significant lager op de ervaren bijdrage van de school aan gedrag in de wereld.

¹⁶⁹ In tegenstelling tot de hierboven besproken (achtergrond)variabelen zijn bij deze analyses alleen de scholen meegenomen waar ook oud-leerlingen de vragenlijst van hebben ingevuld.

Tabel 7.14

Bèta-coëfficiënten en significanties van onafhankelijke variabelen Huidige hoofdbezigheid en Examen-jaar

Afhankelijke variabele	Bezigheid	β bezigheid	Examen-jaar	β examenjaar	sig (p)
<i>Relatie met God</i>					
Ruimte voor twijfel en exploratie	mbo	.310			.018
<i>Relatie met zichzelf</i>					
Schoolklimaat	mbo	.253			.040
<i>Relatie met de wereld</i>					
Mening over hoeveelheid aandacht	mbo	.255			.015
voor de relatie met de wereld	werk	.241			< .001
Ervaren bijdrage gedrag in de wereld			2017	-.369	.003
			2018	-.264	.005

Tabel 7.15

Samenvatting uitkomsten multivariate regressieanalyses met kernvariabelen van het onderzoek als afhankelijke variabelen in de rijen en achtergrondvariabelen als predictoren in de kolommen; alleen een + of – in de cel: hoe hoger de predictor, hoe hoger (+) of lager (–) de score op de afhankelijke variabele; + of – achter een categorie: deze categorie scoort hoger (+) of lager (–) dan de overige respondenten; vergelijking tussen twee groepen: > = hoger dan, < = lager dan.

	Lengte peri- ode op school	Explo- ratie thuis	Ouders achter identi- teit	Over- een- stem- ming school en kerk	Frequen- tie kerk- bezoek	Frequen- tie deel- name jeugd- werk-ac- tiviteiten	Samen- stelling vrien- den- groep	Schooltype	School	Sekse	Deelpo- pulatie leerlingen (II) of oud- leerlingen (oll)	Kerk	Huidige werkzaam- heden oud-leer- lingen	Examen- jaar oud-leer- lingen
Relatie met God														
Mening over hoeveelheid aandacht	+				-			vmbo-bb +	JSBach - Händel - Felix M -	m > v		PKN +		
Bevorderende schoolkenmer- ken 1: uitdaging tot exploratie		+	-	+				-	CPhE- Bach - JSBach - Händel - Felix M -			PKN +		
Bevorderende schoolkenmer- ken 2: ruimte voor twijfel en exploratie				+	+			vmbo-tl +	Fanny M +	m > v	II > oll		mbo +	
Ervaren bijdrage 1: geloofsover- tuigingen		+		+				havo +	Mozart + JSBach - Händel - Felix M -		II < oll	geen kerk - NGK -		

Samenvatting uitkomsten multivariate regressieanalyses met kernvariabelen van het onderzoek als afhankelijke variabelen in de rijen en achtergrondvariabelen als predictoren in de kolommen; alleen een + of – in de cel: hoe hoger de predictor, hoe hoger (+) of lager (-) de score op de afhankelijke variabele; + of – achter een categorie: deze categorie scoort hoger (+) of lager (-) dan de overige respondenten; vergelijking tussen twee groepen: > = hoger dan, < = lager dan. (vervolg)

	Lengte peri- ode op school	Explo- ratie thuis	Ouders achter identi- teit	Over- een- stem- ming school en kerk	Frequen- tie kerk- bezoek	Frequen- tie deel- name jeugd- werk-ac- tiviteiten	Samen- stelling vrien- den- groep	Schooltype	School	Sekse	Deelpo- pulatie leerlingen (II) of oud- leerlingen (oll)	Kerk	Huidige werkzaam- heden oud-leer- lingen	Examen- jaar oud-leer- lingen
Ervaren bijdrage 2: geloofsuitin- gen				+					Mozart +		II < oll	NGK -		
Ervaren bijdrage 3: geloofsverlan- gens				+			+	havo +	Mozart +		II < oll	NGK -		
Relatie met zichzelf														
Mening over hoeveelheid aandacht				+				vmbo-bb + vmbo-tl +		m > v				
Bevorderende schoolken- merken 1: ontwikkelings- gerichtheid	+			+	+			vmbo-tl +	Mozart + Felix M +	m > v	II > oll	PKN +		
Bevorderende schoolkenmer- ken 2: schoolkli- maat				+				vmbo-bb +	JCFBach +				mbo +	

Samenvatting uitkomsten multivariate regressieanalyses met kernvariabelen van het onderzoek als afhankelijke variabelen in de rijen en achtergrondvariabelen als predictoren in de kolommen; alleen een + of – in de cel: hoe hoger de predictor, hoe hoger (+) of lager (-) de score op de afhankelijke variabele; + of – achter een categorie: deze categorie scoort hoger (+) of lager (-) dan de overige respondenten; vergelijking tussen twee groepen: > = hoger dan, < = lager dan. (vervolg)

	Lengte peri- ode op school	Explo- ratie thuis	Ouders achter identi- teit	Over- een- stem- ming school en kerk	Frequen- tie kerk- bezoek	Frequen- tie deel- name jeugd- werk-ac- tiviteiten	Samen- stelling vrien- den- groep	Schooltype	School	Sekse	Deelpo- pularie leerlingen (II) of oud- leerlingen (oll)	Kerk	Huidige werkzaam- heden oud-leer- lingen	Examen- jaar oud-leer- lingen
Ervaren bijdrage 1: zelfwaarde- ring				+		+			Mozart +	m > v				
Ervaren bijdrage 2: verantwoor- delijkheid voor zichzelf en de eigen ontwik- keling				+					Mozart +			NGK -		
Relatie met anderen														
Mening over hoeveelheid aandacht				+				-	Mozart + JSBach -	m > v	II > oll			
Bevorderende schoolkenmer- ken: omgang met het kwaad				+				vmbo-bb +	JCFBach + Mozart +					
Ervaren bijdrage 1: sociale vaar- digheden				+		+		havo +	Mozart +		II < oll	NGK -		

Samenvatting uitkomsten multivariate regressieanalyses met kernvariabelen van het onderzoek als afhankelijke variabelen in de rijen en achtergrondvariabelen als predictoren in de kolommen; alleen een + of – in de cel: hoe hoger de predictor, hoe hoger (+) of lager (-) de score op de afhankelijke variabele; + of – achter een categorie: deze categorie scoort hoger (+) of lager (-) dan de overige respondenten; vergelijking tussen twee groepen: > = hoger dan, < = lager dan. (vervolg)

	Lengte peri- ode op school	Explo- ratie thuis	Ouders achter identi- teit	Over- een- stem- ming school en kerk	Frequen- tie kerk- bezoek	Frequen- tie deel- name jeugd- werk-ac- tiviteiten	Samen- stelling vrien- den- groep	Schooltype	School	Sekse	Deelpo- pulatie leerlingen (II) of oud- leerlingen (oll)	Kerk	Huidige werkzaam- heden oud-leer- lingen	Examen- jaar oud-leer- lingen
Ervaren bijdrage 2: attitudes rich- ting anderen	+			+				vmbo-bb +			II < oll	NGK -		
Relatie met de wereld														
Mening over hoeveelheid aandacht				+				-	JSBach -	m > v	II > oll	NGK - meer- dere ker- ken -	mbo + werk +	
Bevorderende scholkenmer- ken wereld: aanraking met de wereld				+				-	Mozart + Händel +	m > v		NGK -		
Ervaren bijdrage 1: gedrag in de wereld				+				vmbo-bb +	CPhE- Bach +	m > v				2017 - 2018 -
Ervaren bijdrage 2: attitudes rich- ting de wereld				+		+		havo +	CPhE- Bach + Mozart +		II < oll	NGK - GKv -		

7.3 De school en andere vormende invloeden

De centrale onderzoeksvraag van dit onderzoek luidt *Welke vormende ervaringen hebben (oud-)leerlingen van uitgesproken christelijke scholen voor voortgezet onderwijs opgedaan in hun periode op deze scholen?* De nadruk ligt op vorming op of vanuit school. Tegelijk wijst onderzoek uit (zie ook hoofdstuk 1) dat de school slechts een van de vele socializing agents is. Ook in dit onderzoek bleken respondenten vormende waarde toe te kennen aan andere vormende (f)actoren. Dat plaatst de uitkomsten naar de vormende ervaringen op en door school in een bredere context. Eveneens bieden deze uitkomsten scholen inzicht in de rol van andere vormende invloeden. Scholen kunnen daar hun 'winst' mee doen door tot samenwerking of afstemming te komen met relevante andere personen of instellingen, om zo met vereende krachten een zo vruchtbaar mogelijke vormingscontext voor de opgroeiende jongeren te bewerkstelligen.

Deze uitkomsten worden gepresenteerd in paragraaf 7.3 en vergeleken met de vormende waarde die respondenten toekennen aan de school en aspecten binnen de school. Daarmee wordt dan deelvraag 7 beantwoord: Hoe verhouden de vormende ervaringen op school zich tot andere vormende invloeden?

In het vragenlijstonderzoek is respondenten gevraagd welke vormende waarde zij toekennen aan verschillende personen, groepen, situaties of ervaringen binnen en buiten de school. Dit werd ten aanzien van hun vorming in het algemeen bevraagd, maar respondenten hadden ook de mogelijkheid om aan te geven voor welke relatie(s) dit in het bijzonder speelde. De uitkomsten hiervan worden beschreven in paragraaf 7.3.1. Ook in de interviews en reflectieopdrachten zijn uitspraken gedaan over andere vormende invloeden dan de school. Daarover gaat het in paragraaf 7.3.2.

7.3.1 Kwantitatieve resultaten vormende invloeden

Aan het eind van de vragenlijst is de leerlingen en oud-leerlingen gevraagd om op een schaal van 1 tot 10 aan te geven in welke mate zij naar hun idee gevormd zijn door diverse personen, situaties of gebeurtenissen in de middelbareschooltijd. Beantwoording was niet verplicht; (oud-)leerlingen konden vragen desgewenst overslaan. Daarnaast hadden zij de mogelijkheid om van elk van deze (mogelijk) vormende invloeden weer te geven op welke van de vier relaties deze vorming met name betrekking had. Daarbij waren meerdere antwoorden mogelijk. Ook deze vragen konden worden overgeslagen. De resultaten op deze vragen geven een beeld van de perceptie van de jongeren welke andere actoren, gebeurtenissen of situaties vormende invloed hebben gehad. En hoe zich dat verhoudt tot de vorming op en vanuit de school.

Tabel 7.16 geeft per actor, gebeurtenis of situatie de gemiddelde score van de respondenten die een score hebben toegekend, het aantal respondenten dat een score heeft toegekend en de standaarddeviatie als spreidingsmaat.¹⁷⁰ De ervaren invloed van de verschillende (f)actoren wordt niet gelijkmatig beoordeeld.¹⁷¹ Via Wilcoxontoetsen is de rangorde bepaald. De categorieën zijn in de tabel geordend van grootste naar kleinste ervaren invloed op vorming. Categorieën die eenzelfde score bij de rangorde hebben staan, verschillen niet significant van elkaar. De laatste paar kolommen geven de aantallen respondenten weer die aan deze categorie een vormende invloed op een of meer van de verschillende relaties onderscheiden.

Aan ouders/verzorgers wordt duidelijk de meeste vormende invloed toegekend. Er is sprake van een heldere onderscheidende top-3: ouders, vrienden en kennissen en de eigen zoektocht. Ook andere 'influencers' in de top-5 liggen in de lijn der verwachting, waarbij opvallend veel vormende invloed aan muziek wordt toegeschreven. School in het algemeen staat, gezamenlijk met een paar andere aspecten, op plek 5. Daarbinnen wordt vooral de vormende invloed op de relatie met anderen onderscheiden. Maar ook de andere drie vormingsrelaties worden door leerlingen aangekruist als onderdelen waar de school enige invloed op heeft gehad. Voor docenten (op plek 6) geldt iets vergelijkbaars. Projecten en dergelijke vanuit school en dagopeningen en/of vieringen op school worden relatief gezien als weinig vormend ervaren. Wel is hier relatief grote spreiding waarneembaar, getuige de relatief hoge standaarddeviaties. De invloed van projecten, evenementen, excursies en dergelijke vanuit school wordt dan volgens de leerlingen vooral op de vorming van de relatie met anderen en met de wereld ervaren. Dagopeningen en/of vieringen worden gemiddeld genomen als niet erg vormend ervaren; de vormende invloed die ze hebben richt zich vooral op de relatie met God.

Als we wat specifiekier kijken naar de verdeling over de verschillende relaties, zien we dat van catechisatie/jeugdclub van de kerk, mensen uit de kerk, preken en dagopeningen/vieringen (hoewel algemeen niet sterk vormend ingeschat) relatief veel respondenten vooral een invloed op de relatie met God hebben ervaren. De eigen zoektocht, bijzondere gebeurtenissen en levenservaringen en muziek worden relatief invloedrijk op de relatie met jezelf gescoord. Als het gaat om de relatie met anderen vallen op: ouders/

170 De n is in dit geval ook van belang; als respondenten deze vraag hebben overgeslagen kan dat hebben betekend dat deze factor hen niet van belang leek in hun vorming. Dat impliceert dat de gemiddelde scores dan, als de respondenten verplicht waren om elke factor een score te geven, lager waren uitgevallen.

Over het algemeen zijn de factoren door vrij veel van de leerlingen ingevuld. Bij kunst/drama bijvoorbeeld is een wat lagere n waarneembaar. En de bovenste twee categorieën hebben ook de grootste n . Dagopeningen/vieringen en docent(en) zijn relatief laag gescoord, maar zijn wel relatief vaak ingevuld.

171 Uitkomst Friedman-toets: $\chi^2(18) = 360.941, p < .001$. De verschillen tussen de gemiddelde scores van elkaar opvolgende rangordes zijn weliswaar significant, maar soms vrij klein ten opzichte van de standaarddeviaties. De verschillen tussen vormende invloeden die in rangorde verder bij elkaar vandaan liggen (bijvoorbeeld tussen ouders/verzorgers en (bijzondere) gebeurtenissen/levenservaringen en alle daaronder liggende scores) zijn groter.

verzorgers, vrienden en kennissen, school in het algemeen, docenten op school, evenementen, excursies en projecten vanuit school of buiten school om, andere familieleden en mensen die je ontmoet via hobby's. En tot slot springt in het oog dat wat leerlingen lezen, zagen of hoorden in media zoals kranten, journaals en documentaires, mensen op sociale media/internet, projecten en excursies vanuit school en kunst en drama (hoewel aan al deze aspecten over het algemeen geen grote invloed wordt toegekend) nadrukkelijk wordt gekoppeld aan de vorming van de relatie met de wereld. Ten opzichte van de andere relaties zijn de aantallen respondenten die een vormende invloed in hun relatie met de wereld hebben ervaren over het algemeen wat lager; de aantallen bij de relatie met de ander zijn het hoogst.

Tabel 7.16*Resultaten Vormende invloeden, naar rangorde*

Vormende actor / gebeurtenis	<i>M</i>	<i>n</i>	<i>s</i>	rang- orde	<i>n</i> relatie met God	<i>n</i> relatie met zichzelf	<i>n</i> relatie met anderen	<i>n</i> relatie met de wereld
Ouders/verzorgers	8.11	753	1.91	1	561	542	621	364
Mijn vrienden en kennissen	7.76	756	1.62	2	246	550	691	304
Mijn eigen zoektocht	7.58	722	1.93	3	517	652	526	425
(Bijzondere) gebeurtenissen / levenservaringen	6.93	653	2.33	4	406	489	403	259
Muziek (liederen bijvoorbeeld)	6.85	683	2.52	4	391	435	264	258
School in het algemeen	6.34	734	2.10	5	411	493	619	376
Catechisatie / jeugdclub van de kerk	6.24	674	2.44	5	617	354	395	243
Een bepaald evenement buiten school om (congres, vakantie-kamp, festival, jongerendag etc.)	6.24	621	2.68	5	363	318	425	229
Mensen uit de kerk	6.14	698	2.44	5	640	280	328	219
Andere familieleden	6.13	738	2.37	5	229	308	547	222
Docent(en) op school	5.79	730	2.23	6	349	401	521	335
De mensen met wie ik omga door de hobby's die ik heb (sport, muziek, etc.)	5.74	661	2.51	6/7	52	269	488	216
Een preek of preken	5.74	695	2.35	6/7	653	290	241	277
Wat ik las, zag of hoorde in media zoals kranten, journaals, documentaires	5.63	655	2.19	7	98	161	240	567
Mensen op sociale media/ Internet	5.14	637	2.64	8	99	264	298	386

Resultaten Vormende invloeden, naar rangorde (vervolg)

Vormende actor / gebeurtenis	<i>M</i>	<i>n</i>	<i>s</i>	rang- orde	<i>n</i> rela- tie met God	<i>n</i> relatie met jezelf	<i>n</i> relatie met anderen	<i>n</i> relatie met de wereld
Een project/evenement/excursie of iets dergelijks vanuit school	5.09	621	2.68	8	74	192	370	380
Dagopeningen en/of vieringen op school	4.60	684	2.55	9	500	164	207	144
Kunst of drama	4.26	540	2.82	10	48	202	165	265

Respondenten hadden eveneens de mogelijkheid een categorie ‘anders’ te scoren en daaronder een toelichting te schrijven.¹⁷² Respondenten noemden vormende invloeden van bijvoorbeeld het volgen en leiden van Youth Alpha, een coach, een psycholoog, een medewerker van het zorgteam op school, een mentor, onlinevrienden, een trauma, een slechte basisschooltijd, een periode in het buitenland, het lezen van bijbelcommentaren, de Opwekkingsconferentie of verlies van geliefden. Sommige van deze opmerkingen zijn eigenlijk nadere toelichtingen op of voorbeelden van bestaande antwoordcategorieën, zoals mijn eigen zoektocht, mijn vrienden en kennissen, een bepaald evenement buiten school en bijzondere gebeurtenissen. Andere zijn toelichting in de zin van een ‘negatieve’ invloed op vorming, of in elk geval op de richting van die vorming en dan met name toegespitst op de geloofsontwikkeling.

7.3.2 Kwalitatieve resultaten vormende invloeden

Hoewel de individuele interviews met oud-leerlingen, de groepsinterviews met leerlingen en de reflectieopdrachten zich primair richtten op de beleving van school en de perceptie van de bijdrage van school aan de eigen vorming, kwamen (logischerwijs) dikwijls ook andere vormende invloeden ter sprake als de jongeren reflecteerden op hun vormingsproces.

Ouders en gezin

Ook hier werden ouders (10:34, 16:5, 17:1, 20:5, 20:7, 67:6, 113:3, 147:2), ‘thuis’ (10:27, 10:28, 26:20, 26:28, 30:37, 55:1, 59:6) of ‘familie’ (15:2, 16:35, 82:5, 128:3, 154:1, 159:1) regelmatig genoemd. Het thuisfront speelt een rol in de vorming van diverse relaties. Zo vertellen respondenten over de ondersteunende rol van ouders in een lastige periode rondom zelfbeeld of zelfvertrouwen, in het kiezen van een vervolgopleiding, bij het groeien in verantwoordelijkheid nemen voor de eigen ontwikkeling, in nadenken en praten over het geloof of in het ontwikkelen van omgangsvormen.

¹⁷² Met een gemiddelde score van 4.23 is dit door 112 leerlingen gedaan. Maar omdat ook de vele onleesbare codes en algemene opmerkingen daar een score aan hebben toegekend wordt deze categorie niet meegenomen in de vergelijking.

Vrienden

In paragraaf 5.2.2.2 is geschreven over de betekenis van school voor het (leren) maken en onderhouden van vriendschappen en het opdoen van inzichten over (de relevantie van) vriendschappen. Vrienden op hun beurt zijn naast ouders en andere nabije familieleden voor veel respondenten belangrijk voor allerlei aspecten van hun ontwikkeling. Soms zijn dat vrienden die op school gemaakt worden en is dit dus (indirect) gerelateerd aan de vorming vanuit school. Vriendschappen zijn volgens de respondenten belangrijk voor het zelfvertrouwen en het leren zichzelf te zijn of te ontdekken (16:13, 19:7, 23:2, 27:1, 33:42, 34:2, 61:1, 142:1, 142:2, 143:2, 151:2, 163:1), voor steun bij moeiten en daardoor sterker worden (19:7, 32:36, 35:2, 35:4, 49:1, 55:2, 59:6, 61:1, 64:1, 88:5, 128:3, 147:4, 151:2, 164:1), voor het samen praten over geloofsvragen en/of groeien in het geloof (9:8, 22:37, 23:7, 31:31, 32:25, 58:4, 79:2, 151:2, 158:1, 174:5), voor meningsvorming (30:35) en voor de sociale ontwikkeling (30:50, 68:4, 142:1, 154:1).

De kerk

Regelmatig wordt verband gelegd met het belang van vrienden of leeftijdsgenoten in de kerk. Prettige omgang met leeftijdsgenoten maakt dat het fijner is om naar de kerk te gaan, met geloofszaken bezig te zijn en daar met elkaar over te praten (23:7, 111:6). Jeugdwerkactiviteiten of kerkdiensten hebben met name op het gebied van de relatie met God op diverse jongeren een vormende invloed gehad (18:6, 23:7, 27:18, 31:35, 34:3, 55:1, 58:4, 74:2, 111:6, 123:2, 131:5, 174:5). Deze invloed betreft het terrein van kennis, de band met God en het met anderen uitwisselen van gedachten en gevoelens hierbij. Maar ook wel in het opbouwen van een positief zelfbeeld vanuit de liefde van God. Of in de relatie met de wereld, door het maken van een vrijwilligersreis met een groep vanuit de kerk (25:5).

De eigen zoektocht

Diverse respondenten wijzen naar zichzelf of hun eigen zoektocht als bron van vorming (9:8, 11:6, 19:9, 74:2, 131:5, 170:2). Het lezen van boeken over geloof of juist over bijvoorbeeld agnosticisme (9:8), Bijbellessen en/of bidden worden genoemd als belangrijk voor de eigen geloofsontwikkeling (74:2, 131:5, 180:4). Ook het ontdekken van de eigen identiteit, eigen interesses of talenten hebben sommige respondenten naar eigen zeggen vooral zelf gedaan (bijv. 19:9). Of respondenten gingen zelf op zoek naar informatie over andere culturen (bijv. 18:25).

Basisonderwijs

Als leerlingen in het voortgezet onderwijs starten, hebben zij natuurlijk al een periode in het basisonderwijs achter de rug. Ook die periode is vormend geweest, zo merken diverse respondenten op. Sommige vertellen dat hun (soms openbare) basisschool een meer heterogene samenstelling kende en dat zij daardoor daar al meer in aanraking

waren gekomen met andere religies en culturen (10:23, 16:35, 67:1, 67:4) en ervaren hebben hoe je respectvol met elkaar kan omgaan. Een ander vertelt over de belangrijke rol van een meester op de basisschool in het groeien in zelfvertrouwen en verminderen van faalangst (21:14). Sommige respondenten hebben al veel over het geloof geleerd op de basisschool (bijv. 74:2).

Overige vormende invloeden

Naast bovenstaande hebben respondenten de volgende andere vormende invloeden genoemd:

- professionele hulp van een psycholoog of andere hulpverlener (10:29, 17:10, 18:4, 24:10)
- hobby's of werk (16:21, 18:25, 25:5), met name van belang voor ontmoeting met 'de wereld'
- corona (met nadrukkelijk ook gevolgen voor de beleving van school; zie paragraaf 7.4.2)
- de samenleving (bijv. 11:17)
- een Alpha-cursus, vanuit de kerk of extracurriculair aangeboden door school (33:26, 55:1, 179:2)
- God zelf (bijv. 164:1)
- een AZC in de buurt en de ontmoeting met de kinderen daar (30:41)
- muziek, als "mega uitlaatklep" (bijv. 58:2)
- ziekte (88:5, 90:2)
- verhuizingen (145:3)
- sporten, wat zowel mentaal als fysiek beter deed voelen (145:4)
- Opwekkingsconferentie (168:2)

In paragraaf 7.5 en vooral hoofdstuk 8 volgen concluderende uitspraken naar aanleiding van deze bevindingen, worden deze gerelateerd aan andere onderzoeksresultaten en worden handvatten geformuleerd voor samenwerking en afstemming tussen de school en andere vormende invloeden.

7.4 Relatieoverstijgende thema's

Gedurende het uitvoeren van het onderzoek en het analyseren van de data kwamen twee schoolgerelateerde thema's naar voren die niet expliciet in het conceptueel kader waren opgenomen en die tegelijkertijd door respondenten van belang worden geacht voor hun vorming. Daarmee zijn ze eveneens van belang voor de beantwoording van de centrale onderzoeksvraag. Deze thema's hebben beide betrekking op meer dan een van de vier vormingsrelaties en worden daarom in dit hoofdstuk nader uitgewerkt. Het

betreft de beleving van de relatieve religieuze homogeniteit van de onderzoeksscholen en de rol die corona heeft gespeeld.

7.4.1 De ambiguïteit van homogeniteit

In de interviews en reflectieopdrachten werden regelmatig uitspraken gedaan over de beleefde religieuze homogeniteit van de schoolgemeenschap en de gepercipieerde gevolgen daarvan voor verschillende aspecten van de brede vorming. Daarbij werden bijvoorbeeld woorden als ‘bubbel’, ‘allemaal dezelfde achtergrond’, ‘veiligheid’ of ‘beschermend’ gebezigd. Het betreft vooral een levensbeschouwelijke homogeniteit. Deze hangt in de beleving van respondenten overigens samen met sterke dominantie van bijvoorbeeld witte huidskleur en westerse cultuur. Hoe hebben respondenten deze relatieve homogeniteit beleefd? En welke gevolgen had de religieuze monocultuur naar hun beleving voor hun vorming? Deze bevindingen worden geordend naar de vier relaties uit het conceptueel kader.

Homogeniteit en de vorming van de relatie met God

Vooral voordelen

Als het gaat om de vorming van de relatie met God zien respondenten vooral voordelen in de homogeniteit van de schoolgemeenschap (11:45, 14:1, 21:30, 23:18, 25:19, 25:26, 28:9, 29:13, 31:31, 55:1, 79:2, 135:3, 171:1, 173:4, 173:5, 173:6, 178:1, 180:1). Zij vinden het fijn dat de school een christelijke omgeving was, met gemeenschappelijke waarden en normen, vriendschappen met christenen, aandacht voor het christelijk geloof en met ruimte om het geloof te uiten, bijvoorbeeld door christelijke liederen te zingen of open met elkaar over geloven te kunnen praten en elkaar daarin te stimuleren. Diverse respondenten hebben het gewaardeerd om juist de vormende en beïnvloedbare periode van de middelbare school in een veilige omgeving door te brengen of daarin “volledig ondergedompeld te worden, zeg maar, in die wereld” (21:30). Een oud-leerling beschrijft het als volgt (18:32):

Dat je zeg maar jezelf leert kennen en wat het geloof voor je betekent in een veilige omgeving. . . . Waarin je dat kan onderzoeken en dan daarna pas eh de grote wereld met ‘iedereen heeft een mening en een grote mond’-achtig idee, dat je dan pas daarna, op een leeftijd waarin dat veel makkelijker gaat, zeg maar op je achttiende ofzo, in plaats van op je twaalfde.

Een leerling schrijft in een opstel (171:1):

Die christelijke sfeer heeft wel veel invloed gehad op mijn geloofsontwikkeling. Juist omdat iedereen christelijk is, komen er gesprekken, discussies en belijdenissen op gang. Omdat ik me begeef in een omgeving waar het geloof als belangrijk en waardevol wordt gezien, wordt het gesprek daarover vaak geopend. Op deze manier is het geloof niet iets wat eens in de zoveel tijd wordt

aangekaart, maar iets wat bij de manier van leven hoort. Ook al zorgt het er misschien niet direct/bewust voor dat je blijft geloven in God, het zorgt er wel voor dat het geloof niet langzaam uit je gedachten en leven wegebt.

“Ik [heb] ook wel het idee dat het wat makkelijker is om christelijk te blijven als de mensen in je omgeving ook christelijk zijn”, aldus een leerling in een podcast (79:2). “Nu heb ik gewoon een beter fundament”, zegt een andere leerling van dezelfde school, eveneens in een podcast (173:6). De stap uit de bubbel komt wel na de middelbare school (idem). Ook ‘binnen de bubbel’ kwamen respondenten al met veel verschillende overtuigingen, stromingen en geloofsuitingen in aanraking (14:4, 134:5), zowel onder leerlingen als onder docenten. Een enkeling ervoer de school als “helemaal niet zo’n verschrikkelijk erge bubbel. . . . door de jaren heen zijn steeds meer van mijn vrienden ook wel niet gelovig” (33:44). Of school wordt zelfs als de plek gezien waar “je bubbel wordt verbroken en je wordt beïnvloedt door allerlei andere meningen die je stiekem ook wel interessant vindt” (93:3, brief aan zichzelf in groep 8).

Belemmerend

Enkele respondenten ervoeren de relatieve homogeniteit van de schoolgemeenschap meer als belemmerend voor de vorming van een relatie met God (16:26, 24:7, 33:10, 83:3, 178:2).¹⁷³ Zo is een oud-leerling van het Vivaldi College van mening dat:

gelooven heel snel voor lief wordt genomen en dat er dan bijvoorbeeld ook niet meer stil wordt gestaan bij: wat zijn gewoon logische redenen om bijvoorbeeld christelijke waarden te hanteren? . . . En ik ken ook wel jongens die daarna ook gewoon het helemaal hebben laten vallen. (24:7)

In de beleving van deze respondent zitten vooral docenten in een bubbel en blijven zij daar in zitten, “wat is het, veertig jaar” (idem), terwijl de jongeren na de middelbare school uit deze bubbel stappen. Ook wordt genoemd dat het lastig kan zijn om twijfels of ongeloof te uiten als iedereen ervan uitgaat dat je christen bent (16:26, 33:10, 178:2). “Omdat er eigenlijk maar vanuit een oogpunt wordt gekeken” (178:2). Een leerling in het groepsinterview op het Vivaldi College ervoer dat dit bij leerlingen onderling geen probleem vormde, maar wel bij docenten, “dat ze vinden van: je moet geloven” (33:10).

Sommige respondenten misten door de homogeniteit de kennismaking met andere standpunten en met mensen die niet geloven (23:8, 26:6, 173:2). In een podcast spreken twee leerlingen van de Felix Mendelssohnschool hierover. Ze vertellen dat doordat “wij eigenlijk in een soort van bubbel leven” (173:2) ze minder met ongelovige mensen in aanraking kwamen. Met CKV gingen zij naar een voorstelling van Mounier Samuel, waarin dat sterk werd benadrukt. Volgens de leerlingen in deze podcast is er al een en ander (ten

¹⁷³ Zie hiervoor ook paragraaf 3.1.2.3, waar het gaat over de ruimte voor vragen en twijfels als onderdeel van exploratie in de breedte.

goede) veranderd in de vijftien jaar tussen de schoolperiode van Samuel en van henzelf (idem):

Nu was er bij ons al iets, iets minder een bubbel. We krijgen al les over abortus, euthanasie en dat soort dingen. Toen was het nog veel geslotener. . . . Maar het is nog steeds wel dat er altijd vanuit het christelijk standpunt naar bepaalde dingen gekeken. En daardoor heb je niet alles gekregen wat je nodig hebt om echt je mening te vormen.

Een oud-leerling van het Vivaldi College vertelt dat zij na het verlaten van de middelbare school een te extreem beeld had van niet-christenen (26:6):

Ik dacht echt van: oh, dat zijn heidenen en dat zijn mensen die eigenlijk van zichzelf heel egoïstisch zijn en, nou echt heel extreem dacht ik daarover. En toen ging ik naar het hbo, toen dacht ik: hé, maar deze mensen die helpen mij echt ontzettend goed en deze mensen zijn zo open-minded, ik mag gewoon zijn wie ik wil zijn en op dat moment dacht ik van: oh, ik had eigenlijk veel meer ook gewild dat ze me voorbereidden op, wat is het leven na de middelbare school en hoe ga je dan met, ja, mensen om in je klas en hoe kan dat anders zijn ten opzichte van nu en voel je je daar op voorbereid, wat zou je daarin graag nog willen. Ja, een soort van hé, jongens er is nog een grotere wereld buiten deze kleine wereld om en die kan anders zijn en het kan zo zijn dat je daar van kan schrikken omdat je eigenlijk altijd in je christelijke bubbel heb gezeten omdat het Vivaldi College ook verwacht dat jij naar, ja, dat je naar de kerk gaat en dat jij echt ook gelovig bent.

Homogeniteit en de vorming van de relatie met zichzelf

In vergelijking met de vorming van de relatie met God lijkt de religieuze homogeniteit wat minder gevolgen te hebben voor de vorming van de relatie met zichzelf. Toch worden ook hier uitspraken over gedaan en dan vooral over positieve gevolgen van de homogeniteit.

Positieve gevolgen

Zo klinkt in de context van het spreken over de bubbel of de religieuze monocultuur van de school regelmatig het woord 'veilig' (10:11, 18:23, 29:13, 32:31, 79:2, 157:1, 173:1, 173:4, 178:2, 180:1). Respondenten voelden zich veilig binnen deze monocultuur en ervoeren dat zij daardoor zichzelf konden zijn en dat zij in dat veilige schoolklimaat en die consistente waardengemeenschap persoonlijk groeiden, zelfstandige standpunten vormden, een gezond zelfbeeld ontwikkelden en steviger in hun schoenen leerden staan (zie ook 21:30, 33:10). Een leerling zegt bijvoorbeeld in een podcast (180:1):

Nou, ik vond het gewoon fijn dat het christelijk was, ehm is, dat geeft een veilig gevoel, dat je daar voor uit kan komen, dat je ook vriendinnen hebt die christelijk zijn, dat je daar met je vriendinnen daarover zou kunnen praten over het



geloof, en dat ze begrijpen waarom je bepaalde dingen wel of niet doet. Zoals schelden, of op zondag afspreken.

Een andere leerling van deze school schrijft in haar opstel:

Het Vivaldi College was, en is nog steeds, een hele veilige omgeving waar je heel goed jezelf kan zijn. Er wordt niet veel gepest en geplaagd en je merkt heel goed dat het een christelijke school is en dat veel mensen elkaar respecteren. (157:1)

Er lijkt sprake van wederzijdse beïnvloeding: sommige respondenten benoemen dat de christelijke waarden en normen voor deze veilige cultuur zorgden; andere leggen de nadruk op de gemeenschappelijkheid in waarden en normen die juist voortkwam uit de eensgezindheid en homogeniteit.

Minder groei

Een enkele respondent heeft juist twijfels over de ontwikkelingsmogelijkheden binnen de homogene groep (10:9):

Je zat daar gewoon altijd heel erg in een veilige bubbel en dat is heel goed ook, en dat zit ik eigenlijk nog steeds wel, maar ja, daar denk ik altijd wel, ja, wat heb ik nou echt geleerd? Want ben ik daar heel erg gegroeid? Tuurlijk, want je zit in je puberteit, dus je groeit wel. Maar wel altijd heel erg, eigenlijk mezelf, of nou ja, niet echt veranderingen doorgemaakt of zo. . . . En dat is vooral later gekomen dat ik meer ben veranderd.

Homogeniteit en de vorming van de relatie met anderen

Welke betekenis heeft de ervaren homogeniteit van de school in de ogen van de respondenten voor de vorming van de relatie met anderen?

Niet (alleen) problematisch

Enkele respondenten zien in dit verband bepaalde voordelen van de homogeniteit of ervoeren dit niet (alleen) als problematisch (32:31, 64:3, 173:6). Een leerling schrijft in zijn opstel bijvoorbeeld dat hij dankbaar was om op een christelijke school te zitten, omdat het feit dat iedereen christelijk was de omgang met mensen gemakkelijker maakte (64:3).

Een andere leerling zegt tijdens het groepsinterview (32:31):

Binnenkort gaan we lekker studeren, en dan ontmoet ik zelf weer nieuwe mensen, je hebt ook gewoon sportverenigingen, en je hebt, er zijn zoveel dingen waar je ook mensen tegenkomt. Het heeft natuurlijk nadelen dat je dicht bij jezelf blijft en niet heel veel verschillende mensen ontmoet aan het begin van je leven. Ik denk dat wel goed moet komen, ik heb er niet echt een probleem mee.

Ook niet iedereen heeft deze homogeniteit zo sterk ervaren, getuige bijvoorbeeld deze uitspraak: “Het leuke aan de middelbare vind ik dat ik veel meer verschillende types mensen ben tegengekomen dan op de basisschool” (134:3).

Nadelen

Anderen wijzen erop dat de gelijkgestemdheid niet bevorderend was voor het ontdekken van andere meningen of levenswijzen en voor het leren omgaan met en respecteren van verschillen (11:26, 11:45, 16:20, 17:23, 19:8, 26:6, 26:26, 32:13, 33:20). Zij denken dat het voor het goed leren omgaan met anderen beter zou zijn als er meer diversiteit was geweest. Een oud-leerling vond de overgang naar een meer diverse vervolgopleiding pittig. Zij voelde zich hierop niet goed voorbereid (19:8):

hoe zwaar het ook is en dat je dan komt op een school met allemaal andere mensen en andere waardes en normen en je gaat allemaal nieuwe mensen tegenkomen, nieuwe plekken. Opeens ga je. Het is zo nieuw. Je gaat naar iets nieuws toe, naar iets dat je nog niet kent. Je laat de basis van je middelbare school achter, dat hadden ze duidelijker mogen maken aan ons. Je gaat nieuwe mensen tegenkomen, hoe ga je daarmee om?

Meer in het bijzonder wijzen sommige respondenten op het risico en de ervaring dat door de homogeniteit meer discriminatie op school plaatsvond (11:18, 20:17, 20:22, 21:26, 22:33, 30:40, 30:42, 30:56), een beetje volgens het principe ‘onbekend maakt onbemind’. Een oud-leerling van het Händel Lyceum vertelt (20:17):

In de klas worden wel gewoon grapjes gemaakt en . . . ik heb wel eens een docent gehad die zei: nou, toen ik hier net op kwam verbaasde ik me best wel over het racistische karakter zeg maar van mensen. Wat niet logisch maar aan de ene kant, als je dus als je met vijf verschillende achtergronden met iemand in de klas zit, dan is het ook veel normaler.

En als er dan racisme plaatsvond, leek er ook minder correctie op plaats te vinden.

En dan kom je op school, misschien als je niet, een beetje een racistische mening verkondigd wordt, dan is het logisch dat mensen van onze leeftijd dan in die mening doorgaan, en ook als ze geen donkere vrienden hebben, dat ze daar dan niet in tegengehouden worden. (30:42, W.F. Bach College)

Homogeniteit en de vorming van de relatie met de wereld

Vooraf negatieve kanten

Als de vorming van een relatie met de wereld in het geding is, zien respondenten in verhouding vooral de negatieve kanten van de relatieve religieuze homogeniteit van de school. Diverse respondenten denken dat zij zich door deze relatieve homogeniteit minder hebben kunnen ontwikkelen en (daardoor) minder goed zijn voorbereid op de (pluriforme) samenleving (9:46, 10:14, 11:45, 16:20, 20:17, 20:21, 21:27, 29:16, 32:31,



67:4). Vooral het niet of nauwelijks in aanraking komen met andere culturen en andere religies werd als belemmerend ervaren. Sommigen hebben hierdoor in hun beleving een niet helemaal realistisch beeld van de samenleving en van de wereld gevormd (11:45, 23:26, 26:26). Een oud-leerling heeft op school ervaren dat de wereld vooral werd gepresenteerd als “niet van God, want dat is ‘de wereld’ en dat is anders dan waar we nu zijn bijvoorbeeld op het Vivaldi College of in onze christelijke kring. Dus ik denk dat ik een beetje wereldvreemd was eigenlijk” (26:26) In haar periode op het Vivaldi College keek ze wel naar het nieuws en wist ze wel dat er ook mensen zijn die niet geloven:

maar je zit toch zo erg in je eigen bubbel en euhm, ja, ik had daar niet echt nog een zelfreflectie op of zo op dat moment, in mijn middelbareschooltijd, omdat ik dat eigenlijk misschien ook wel een beetje voor lief nam, dat dat zo was hoe het was. (idem)

Pas toen zij ging studeren leerde zij ‘de wereld’ beter kennen. Ze ontdekte dat de wereld inderdaad soms hard kan zijn, in het algemeen of in het bijzonder naar christenen. Maar ook:

dat dat niet alleen maar zo is, er zijn echt ook wel goede mensen, er zijn ook heel veel mooie dingen die er gebeuren en dat is misschien niet vanuit de overtuiging van ‘hé, ik ben christelijk’, maar wel vanuit de overtuiging: ‘ik wil iets goeds doen’. (idem)

Voordelen of niet de taak van de school

Sommige respondenten zien bepaalde voordelen in de homogeniteit van de schoolgemeenschap als het gaat om de vorming van een relatie met de wereld of vinden het bijvoorbeeld niet direct de taak van de school om leerlingen (buiten boeken om) in aanraking te brengen met andere culturen of religies (9:48, 10:22, 18:23, 24:26, 28:25). “Ik ben van mening dat mensen daar zelf op zoek naar moeten gaan en dat dat niet vanuit school eh geregeld moet worden” (9:48), aldus een oud-leerling. Een andere oud-leerling is van mening dat niemand zich kan onttrekken aan de multiculturele samenleving die Nederland is. Deze respondent zou het tijdverspilling vinden als de school daar veel aandacht aan zou besteden (24:26, zie ook citaat in paragraaf 6.1.2.2).

Weer een andere oud-leerling heeft zich tot haar achttiende binnen de bubbel kunnen ontwikkelen, zodat ze wist waar ze voor stond en een wereldbeeld vanuit het geloof had ontwikkeld. Zij heeft de overstap naar de universiteit naar haar idee daardoor juist niet als moeilijk ervaren (18:23).

Ambigüiteit

Dit geheel overziend is het onmogelijk om uitspraken te doen over de wenselijkheid of onwenselijkheid van homogeniteit.¹⁷⁴ Ten aanzien van alle vier de relaties ervaren respon-

174 Dat geldt in elk geval als aan elk van de vier vormingsrelaties evenveel gewicht wordt toegekend.

denten zowel voor- als nadelen hiervan. Daarbij slaat de balans in positieve zin door als het gaat om de vorming van een relatie met God en met zichzelf, terwijl voor de vorming van een relatie met anderen en de wereld de levensbeschouwelijke homogeniteit van de school vooral als nadelig wordt ervaren. De religieuze monocultuur stimuleert (onderdelen van) vorming én belemmert (onderdelen van) vorming. De relatieve homogeniteit helpt én werkt tegen, tegelijkertijd. Er is dus sprake van ambiguïteit ten aanzien van de homogeniteit.

7.4.2 Corona

De leerlingen die betrokken zijn in dit onderzoek hebben een flink deel van hun middelbareschooltijd te maken gehad met de coronacrisis en de gevolgen daarvan.¹⁷⁵ Deze crisis startte in Nederland medio maart 2020. De vragenlijsten zijn afgenomen rond de zomer van dat jaar, de groepsinterviews en reflectieopdrachten vonden plaats in de eerste helft van 2021. Destijds hadden de leerlingen dus al ongeveer een jaar te maken met corona en de gevolgen daarvan, onder andere in de vorm van lockdowns en afstandsonderwijs. De beleving van deze crisis heeft niet expliciet aandacht gekregen in het onderzoek, maar kwam (vanzelfsprekend) regelmatig zijdelings of directer aan bod. De kwalitatieve data zijn hierop nader geanalyseerd. Wat vertelden of schreven leerlingen over de ervaren gevolgen van corona, voor zichzelf, voor het onderwijs en de vorming?

Persoonlijke beleving

Met betrekking tot zichzelf vertellen leerlingen dat ze het een rare tijd (90:4) vonden, waar ze soms “geen raad” mee wisten (89:4), waarin ze zichzelf beter hebben leren kennen (145:4), beter hebben leren omgaan met onduidelijkheid (90:6), zich hebben leren bezinnen op wat nu echt belangrijk in het leven is en zelf het hoofd proberen boven water te houden (113:4), hebben genoten van de rust tijdens lockdowns (175:5) of juist bepaalde activiteiten of uitstapjes enorm hebben gemist (66:3), meer van God hebben geleerd door online kerkdiensten (127:3) en in de crisis op Hem vertrouwd (90:4) of juist mede door de coronacrisis hun geloof hebben verloren (66:2) of ontdekt dat ze de kerk niet erg misten tijdens de coronaperiode (165:3). Ze vertellen over meer somberheid en een negatiever wereldbeeld bij zichzelf (108:3) of psychische problemen bij andere jongeren (30:8, 159:5).

Onderwijs en corona

Leerlingen van het W.F. Bach College vinden het jammer dat er op school weinig aandacht voor die psychische problemen was. In het groepsinterview zijn ze er met elkaar over in gesprek (30:8):

A2: Wat ik ook zie nu, dat heel veel mensen, in de coronatijd is een op de tien kinderen, en ook in mijn vriendengroep, depressief. Waarom wordt daar dan

¹⁷⁵ De oud-leerlingen hadden de school al verlaten voordat de coronacrisis uitbrak.

op school vrijwel niks over gezegd? En gewoon stilgehouden en ook andere onderwerpen daarvan. Waarom niet? Misschien kan je een vriend het leven redden omdat hij het leven niet meer ziet zitten, maar jij denkt: ik weet niet wat ik moet doen, en dat is iets dat ik heb meegemaakt.

A6: Maar ik denk dat het voor onze school ook wel lastig is om er iets mee te doen want ik snap het wel en ik vind ook wel dat er meer over dat soort dingen gepraat moet worden. Maar de middelbare school is ook heel veel schaamte en iedereen schaamt zich overal voor en heel veel dingen zijn raar, en als je dan daarover moet praten, ik denk dat het een grote stap is voor zo iemand om daarop school over te gaan vertellen. Of over gaan praten en zo. Ik vind het wel dat het moet kunnen, maar ik weet niet of dat... het is denk ik wel lastig om daar iets voor te organiseren.

Op het Vivaldi College hebben de geïnterviewde leerlingen juist sinds corona op school meer aandacht zien ontstaan voor het welzijn van leerlingen (33:15).

Verder wordt rondom de gevolgen voor het onderwijs meerdere keren genoemd dat activiteiten die potentieel ondersteunend kunnen zijn aan met name de vorming van een groepsband en andere aspecten van de relatie met anderen, door de coronamaatregelen in de verdrukking kwamen (28:16, 29:24, 30:22, 82:7, 176:2). Te denken valt aan excursies, schoolreizen en kleinkunstavonden. Ook de brede talentontwikkeling in de vorm van extra activiteiten of keuzemogelijkheden kwam wat in de knel (28:7, 29:6, 33:12), doordat die minder mogelijk waren. Een leerling vindt een interessante ontwikkeling dat door corona de klassen tijdelijk waren opgesplitst. Dat zorgde in haar beleving voor een andere dynamiek (11:13, groepsinterview Händel Lyceum):

Tenminste, dat is bij ons in de examenklas, dus een deel van de klas zit in het ene lokaal en een deel van de klas in het andere lokaal. En dan mogen we zelf kiezen in welk lokaal we zitten. En dan merk je dat er een tweescheiding komt in de klas en ik merk wel dat ik in mijn kant van de tweescheiding me veilig voel, op mijn gemak, dat ik meer zou zeggen in een les of meer vragen zou stellen of andere dingen zou benoemen dan ik zou doen als ik in de hele klas zou zitten. Dus ik denk dat dat wel een hele interessante is.

Sommigen hebben examen doen in coronatijd als moeilijker of drukker ervaren (114:3, 141:2), terwijl anderen ook voordelen zagen in bijvoorbeeld meer tijd om toetsen in te halen (90:3). Het vele schermwerk wordt ook genoemd. Een leerling van het Händel Lyceum koos aan het eind van het groeps gesprek als kenmerkend kaartje voor zijn middelbareschoolperiode een plaatje van een deel van een toetsenbord. "Omdat we meer schermen voor ons zien dan de docent. ... En dat vond ik wel jammer, want ik zou liever een fysieke persoon willen zien, dan een scherm" (11:62).

'Geniet, zolang het kan'

In de reflectieopdracht 'brief aan je jongere zelf' geven leerlingen dikwijls een advies aan zichzelf in groep 8. Diverse leerlingen grijpen daarin vooruit op de pandemie die eraan zal komen. Het advies dat ze daaraan koppelen is: geniet van ontmoetingen en waardeer het 'gewone', zolang het nog kan. Een paar citaten ter illustratie:

En daarom, [naam], wil ik je graag wat advies geven. Iets wat ik tijdens mijn periode op de middelbare school ook heb geleerd. 'Geniet van het leven en waardeer je echte vriendinnen en eigen talenten.' Geniet. Geniet optimaal van elk moment dat je kan spenderen met familie en vrienden, voordat het te laat is en er een wereldwijde pandemie uitbreekt. (46:2)

Zorg goed voor je vrienden en spreek lekker vaak met ze af. Je zal ze gaan missen.

Als ik je een boodschap mee zou moeten geven: Wees wat meer met andere dingen bezig dan alleen jezelf. Er is een mooie wereld om je heen waar je goed van moet genieten. Doe wat meer voor anderen. Er komt namelijk een heel leuk virus aan, waardoor je veel minder contacten hebt. Geniet van de concerten en feestjes waar je in de toekomst heen gaat en de familie die je kan zien. Het voelt zo voor de hand liggend. (51:1)

Geniet extra van alle momenten die je hebt samen met vrienden, familie en op vakantie, want in deze momenten kan je maar 1 keer beleven! Het klinkt misschien wel raar maar in deze tijd, nu het corona virus op de hele wereld heerst, kan je niet eens normaal naar school of afspreken met vrienden en familie. Laat dit virus je niet in de weg zitten om je dromen na te leven. (123:3)

7.5 Tussenbalans

Aan het eind van dit relatieoverstijgende hoofdstuk wordt opnieuw de balans opgemaakt, als tussenstap tussen het weergeven van de bevindingen en meer concluderende uitspraken.

Voor de beantwoording van deelvraag 5 zijn nadere analyses gedaan om de onderlinge *verhouding tussen de ervaringen op school met de vier relaties* in kaart te brengen. Hoewel de scores in veel gevallen binnen dezelfde *range* van een schaal vielen, zijn hier toch significante en interessante patronen in waar te nemen:

- In alle situaties worden de scholen het meest kritisch beoordeeld op de relatie met de wereld; dus zowel in aandacht als in schoolkenmerken als in ervaren bijdrage.

- Bij de beleefde aandacht en de ervaren bijdrage worden (aspecten van) de relatie met God als hoogste gescoord; in schoolkenmerken wordt positiever gedacht over de omgang met het kwaad in sociaal verkeer en over de ontwikkelingsgerichtheid van de school en staan de beide schoolkenmerken die betrekking hebben op de relatie met God op plek 2. Reden hiervoor is mogelijk dat deze beide schalen vooral betrekking hebben op de uitdaging tot en ruimte voor (twijfel en) exploratie, en wat minder op commitment en het 'overdragen' van geloof. Juist die aspecten van exploratie krijgen in verhouding iets minder nadruk op de scholen, zoals beschreven is in hoofdstuk 3.
- De variabelen die betrekking hebben op de vorming van de relatie met zichzelf en met anderen staan in veel gevallen in het midden, behalve bij de schoolkenmerken. Relatieve uitschieters hierin zijn bij de relatie met de ander de relatief positieve waardering van de omgang met het kwaad en bij de relatie met zichzelf van de ontwikkelingsgerichtheid van de school. De bijdrage aan zelfwaardering als onderdeel van een relatie met zichzelf is daarentegen juist relatief minder sterk ervaren.

Tijdens het verzamelen en analyseren van de kwalitatieve data lichtten enkele thema's op die betrekking hebben op meer dan een van de vier relaties en die van belang zijn voor de beleving van de school als vormende context, maar die nog niet in het conceptueel kader waren opgenomen.

Dit betreft ten eerste de beleefde religieuze *homogeniteit* van de school. De waardering hiervan liep uiteen, van respondenten die heel positief waren over deze homogeniteit tot respondenten die grote nadelen zagen in het gebrek aan diversiteit, tot respondenten die zowel voor- als nadelen hebben ervaren. Opvallend is dat bij de relatie met God en met zichzelf de balans van de gevolgen van de homogeniteit naar de positieve kant doorslaat, terwijl de respondenten overwegend negatief zijn over de impact van de bubbel op de vorming van de relatie met anderen en de wereld. De context van het monoreligieus onderwijs dient enerzijds – en met name ten aanzien van de geloofs- en persoonlijke ontwikkeling – als een veilige plek waarin leerlingen zich kunnen ontwikkelen en belemmert anderzijds – en met name ten aanzien van de sociale en maatschappelijke ontwikkeling – die ontwikkeling juist mogelijk.

Ook de *coronacrisis* had volgens de respondenten gevolgen voor (het onderwijs en daarmee voor) de vorming van de jongeren. Het onderwijs veranderde door de maatregelen die werden getroffen. Met name activiteiten bevorderlijk voor de vorming van de relatie van leerlingen met anderen werden beperkt. Ook merkten respondenten gevolgen van deze crisis rondom hun eigen welbevinden of dat van jongeren in hun omgeving; de scholen leken hier wisselend op te reageren. De coronaperiode had eveneens gevolgen voor hun relatie met God en/of de kerk en impact op hun wereldbeeld en op de waardering van het 'gewone', wat ineens niet meer zo gewoon bleek.

Naast corona speelden andere omstandigheden, personen of ervaringen een rol in de vorming van de jongeren (deelvraag 7; zie ook paragrafen 1.2.3 en 1.3.4); volgens de respondenten hadden deze in veel gevallen meer invloed dan de school of in ieder geval meer dan specifieke mensen of activiteiten van de school. Ouders staan daarin met stip bovenaan. Ook vrienden, de eigen zoektocht, levenservaringen, muziek en (activiteiten van) de kerk zijn in de beleving van de respondenten belangrijke socializing agents.

Onderlinge verschillen in de beleving en waardering van de vormende ervaringen op school kunnen gedeeltelijk worden verklaard vanuit diverse *achtergrondkenmerken* van de respondenten (deelvraag 6; zie ook paragrafen 1.1.3 en 1.3.4). Enkele opvallende uitkomsten:

- Hoe meer congruentie wordt ervaren tussen de omgang met geloof op school en in de kerk, hoe positiever de beleving van de school als vormingscontext. Deze variabele *overeenstemming tussen school en kerk* lijkt te staan voor een vertrouwdsheid op geloofsgebied, die leidt tot een meer positieve attitude richting de (christelijke) school in het algemeen. Deze waarneming is van belang voor de afstemming tussen en samenwerking van scholen en kerken. Ook de mate waarin respondenten thuis ruimte ervaren voor het stellen van geloofs- en levensvragen hangt in een aantal gevallen in positieve zin samen met de beleving van school. En incidenteel geldt dat eveneens voor de frequentie van kerkbezoek en deelname aan jeugdactiviteiten vanuit de kerk. De aloude 'triangelgedachte' van sterke relaties tussen school, kerk en thuis lijkt ondersteund te worden door deze data. Scholen doen er goed aan zich bewust te blijven van het belang van congruentie tussen deze drie invloedssferen van leerlingen en daar mogelijk (opnieuw) in te investeren.
- Hoewel er veel overeenstemming in de bandbreedte van de onderzoekspopulatie waarneembaar is, zijn er ook duidelijk verschillen tussen *scholen* waarneembaar en lijken keuzes die scholen maken en de kenmerken die scholen hebben ertoe te doen in de vorming van respondenten. Zo scoren respondenten van het Mozart College op veel variabelen hoger dan gemiddeld, zijn respondenten van het C.Ph.E. Bach College minder negatief over de ervaren bijdrage van school aan de vorming van de relatie met de wereld, vinden respondenten van het J.S. Bach College in verhouding vaak dat hun school te weinig aandacht gaf aan de verschillende aspecten van vorming en scoren de respondenten van de Fanny Mendelssohnschool in verhouding lager op enkele schalen die betrekking hebben op de vorming van de relatie met God. De respondenten van het Vivaldi College komen in het kwantitatieve onderzoek als redelijk 'gemiddeld' naar voren. In het kwalitatieve onderzoek valt wel op dat zij wat sterker de schaduwzijden van de homogeniteit van de school benadrukken en dat zij wat kritischer zijn op de in hun beleving soms beperkt ruimte voor geloofstwijfel, anders denken of geloven.

Verklaringen zoeken voor deze verschillen is risicovol. De verschillen kunnen worden veroorzaakt door bewuste keuzes of kenmerken van scholen. In sommige gevallen lijkt het mogelijk om dit, vanuit bekendheid met de onderzoeksscholen, te doen. Maar deze kenmerken en keuzes zijn niet in het onderzoeksdesign opgenomen, dus dat zou ongerechtvaardigd zijn. Sommige verschillen zouden te maken kunnen hebben met de grootte van de school; zo geven diverse respondenten van wat kleinere scholen aan dat deze beperkte schoolgrootte zorgde voor een prettig schoolklimaat, waarin leerlingen gezien werden. Verschillen in waardering en ervaringen kunnen ook te maken hebben met de 'regionale identiteit' of een bepaalde overheersende (streek)cultuur in de sub-groep respondenten. Ook daarover zijn op basis van de beschikbare data echter geen uitspraken te doen.¹⁷⁶

- In sommige gevallen speelt het *schooltype* een verklarende rol. In enkele gevallen is de trend dat respondenten kritischer of negatiever worden naarmate het schooltype meer theoretisch wordt. Wellicht worden de verwachtingen hoger naarmate het schooltype theoretischer van aard is of wordt in een meer theoretisch schooltype het kritisch denken en reflecteren meer aangewakkerd. Of er wordt bij meer praktische schooltypen in verhouding meer aandacht besteed aan en 'ingezet' op vormingsaspecten buiten kwalificatie voor het diploma.
In andere situaties waren het enkele schooltypen die hoger dan wel lager scoorden dan de andere.
- *Oud-leerlingen* scoren vaak hoger dan leerlingen als het gaat om de ervaren bijdrage van de school. Dit kan komen doordat het onderwijs is veranderd en er in de jaren dat de oud-leerlingen onderwijs volgden de scholen daadwerkelijk meer 'vormende impact' hadden dan bij de leerlingen. Een logischer verklaring zou echter zijn dat oud-leerlingen, met de ervaringen die ze na de middelbare school hebben opgedaan, wat milder zijn geworden en de positieve kanten van de vormende waarde van hun middelbare school meer zijn gaan beseffen en waarderen. Ook dit blijft giswerk en moet met de nodige voorzichtigheid worden beschouwd. Deze gedachte lijkt wel te worden ondersteund door diverse uitspraken van oud-leerlingen tijdens interviews (bijvoorbeeld 10:54, 10:47, 23:8). *Leerlingen* scoren overigens hoger op enkele andere variabelen, zoals de ruimte voor twijfel en exploratie en de ontwikkelingsgerichtheid van de school. Wellicht zijn hier in de loop der jaren veranderingen in opgetreden.

Op de betekenis van deze en de andere uitkomsten wordt nader ingegaan in hoofdstuk 8: Conclusie, discussie en aanbevelingen.

176 Eveneens is het vanwege de anonimiteit niet mogelijk hypothesen in die richting hier openbaar te maken.



Hoofdstuk 8

Conclusie, discussie en aanbevelingen

Aan het eind van elk resultatenhoofdstuk (de hoofdstukken 3 tot en met 7) is steeds een tussenbalans opgenomen met de belangrijkste bevindingen uit dat hoofdstuk. Voor een meer uitgebreide beantwoording van elk van de deelvragen wordt naar die tussenbalansen verwezen. In dit slothoofdstuk wordt meer overkoepelend de hoofdvraag beantwoord: *welke vormende ervaringen hebben (oud-)leerlingen van uitgesproken christelijke scholen voor voortgezet onderwijs opgedaan op deze scholen?* Zoals in hoofdstuk 1 beschreven is omvat het concept 'vormende ervaringen' een dubbel perspectief: welke ervaringen hebben leerlingen en oud-leerlingen opgedaan ten opzichte van diverse aspecten van vorming (de beleving van de aandacht en van schoolkenmerken) en in welke mate en op welke manier waren deze ervaringen in hun beleving vormend (de ervaren bijdrage)? In paragraaf 8.1 wordt deze vraag concluderend beantwoord. Daarin wordt een viertal beelden beschreven die in paragraaf 8.2 nader worden beschouwd en waarbij aanbevelingen voor scholen worden gegeven. Daarna volgt een kritische reflectie op het onderzoek (paragraaf 8.3). Het hoofdstuk eindigt met suggesties voor vervolgonderzoek (paragraaf 8.4).

8.1 Conclusie

Met allerlei nuances en verschil in ervaringen tussen respondenten valt een aantal bevindingen nadrukkelijk op over de vormende ervaringen van leerlingen en oud-leerlingen in de periode 2010 tot 2021.

Positieve vormende ervaringen

Volgens (oud-)leerlingen doet de school ertoe in hun vorming. Zij vertellen over diverse positieve ervaringen die zij hebben opgedaan. Die betreffen zowel de aandacht voor de verschillende aspecten van vorming als schoolkenmerken die bevorderend werken voor vorming als de ervaren bijdrage van school aan hun vorming ten aanzien van de vier relaties.

Zij geven **in verhouding veel positieve ervaringen** terug over wat de school voor hen heeft betekend in hun geloofsontwikkeling, dus voor de vorming van hun **relatie met God**. De hele schoolperiode deelde de school “speldenprikjes” uit in bijvoorbeeld dagopeningen of godsdienstlessen. Op diverse scholen werden respondenten volgens hun beleving uitgedaagd tot exploratie in de diepte, bijvoorbeeld door open discussies over vraagstukken die binnen de christelijke wereld spelen. Diverse respondenten geven terug dat zij (mede) door school meer op God en Zijn hulp leerden vertrouwen, dat zij groeiden in kennis over God en het geloof, in meningsvorming en verdieping op dit vlak en dat zij gestimuleerd werden om zelf actiever met het geloof bezig te zijn en een christelijk waarden- en normenpatroon te ontwikkelen.

Ook zijn zij positief over de betekenis van de school voor het **ontwikkelen van sociale vaardigheden en attitudes** en voor het **sluiten en onderhouden van vriendschappen**. In situaties waarin het in de onderlinge omgang tussen leerlingen of tussen leerlingen en docenten misging ervoeren de respondenten over het algemeen dat werd gezocht naar oplossingen en dat, waar nodig, verzoening en vergeving plaatsvond. Ondanks de voor het onderwijs typerende differentiatie naar schooltype en naar leeftijd doen ontmoetingen met anderen zich volgens respondenten op een school vrij vanzelfsprekend voor. Mede door deze ontmoetingen en de aandacht van school voor de relatie met anderen hebben respondenten zichzelf positief kunnen ontwikkelen.

Ten aanzien van de vormingsrelatie met zichzelf zijn de respondenten overwegend positief over de vormende waarde van school voor het **ontwikkelen van talenten, loopbaanoriëntatie en zelfstandige meningsvorming**. Ze zijn met name te spreken over de mogelijkheden voor loopbaanexploratie in de breedte, via oriëntatie op vervolgopleiding of beroep door eigen verdieping of door contact met andere mensen daarover. Sommige scholen boden in de beleving van hun (oud-)leerlingen in toenemende mate

vrijheid, verantwoordelijkheid en keuzeruimte om met eigen interesses, vraagstukken of talenten aan de slag te gaan. Respondenten vertellen (mede) door de school gegroeid te zijn in zelfkennis, in zelfvertrouwen, in verantwoordelijkheid leren nemen voor het eigen leerproces of voor het eigen gedrag.

Ten aanzien van de relatie met de wereld zijn respondenten redelijk positief over de **aandacht voor wereldvraagstukken en -actualiteiten**. Dit gebeurde tijdens lessen of dagopeningen of door het samen bekijken van journaals, films of documentaires. Respondenten vertellen meer kennis te hebben gekregen over dergelijke vraagstukken en in meningsvorming hierover te zijn gegroeid. Hun wereldbeeld is veranderd: minder naïef en met meer zicht op dimensies van kwaad en complexiteit. Via excursies, reizen, lesstof of internet werden zij (in beperkte mate) in aanraking gebracht met andere plekken op de wereld. Sommige respondenten hebben mede hierdoor een andere houding gekregen ten opzichte van andere religies en culturen. Ook vertellen sommige te zijn gegroeid in het verlangen om het goede te willen doen voor de wereld.

De inspanningen van de school worden dus opgemerkt en gewaardeerd. Daarnaast wijzen diverse bevindingen op aspecten waarin het (uitgesproken) christelijk onderwijs zou kunnen groeien in haar vormende rol. Deze hebben alle betrekking op het functioneren van de school als oefenplaats. Ze worden in het vervolg van deze conclusieparagraaf geschetst en in discussieparagraaf 8.2 nader beschouwd. Het betreft generieke thema's die nadrukkelijk opdoemen vanuit (reflectie op) de data.

Oefenplaats voor samenleven

Een eerste beeld ontstaat ten aanzien van de vormingsrelatie met de wereld, maar ook vanuit aspecten van de vormingsrelatie met anderen. Deze resultaten hebben betrekking op de rol van de school in het leren leven in de bredere samenleving en in de wereld. Vooral de vrij homogene populatie van de scholen heeft ten aanzien van de relatie met de wereld en met anderen meer belemmerende dan bevorderende kanten.

Op het gebied van de relatie met de wereld scoren de scholen het laagst. De scholen zijn dus in de beleving van de respondenten het minst een vormingscontext geweest als het gaat om de relatie met de wereld.

Behandeling van thema's als racisme, klimaat of slavernij werd soms als te beperkt, te oppervlakkig en als profiel- en docentafhankelijk ervaren. Over de aandacht voor andere culturen en religies zijn respondenten nog negatiever. Deze ervoeren zij als te theoretisch en in hun beleving werd te snel of te veel het christelijk perspectief ertegenover gesteld. Er werd ook vrij weinig aandacht besteed aan de eigen rol van leerlingen in de wereld. Ten slotte valt op dat zij het meest negatief zijn over de aandacht die er op school was

voor het laten horen van de eigen stem bij verschil van inzicht over bepaalde wetten, regels of ontwikkelingen in ons land of in de wereld.

Bij het bevorderende schoolkenmerk dat betrekking had op het in aanraking komen met de wereld, slaat de balans door naar de negatieve kant. Hoewel scholen weliswaar via excursies, reizen, lesstof en internet leerlingen in aanraking brachten met andere delen van de wereld, werd contact met mensen met andere leefwijzen of uit andere culturen of religies door de meerderheid van de respondenten gemist. Diverse respondenten zijn van mening dat hun school op andere manieren dergelijke ontmoetingen meer had kunnen faciliteren.

De bijdrage van de school aan het ontwikkelen van attitudes in relatie tot de wereld en nog sterker aan gedrag dat de wereld ten goede komt wordt eveneens als beperkt ervaren.

Ook sommige aspecten van de relatie met anderen zeggen iets over de ervaren voorbereiding op het leren samenleven met mensen in de eigen omgeving en verder weg.¹⁷⁷ Zo beleefden respondenten – op sommige scholen overigens sterker dan op andere – beperkte aandacht voor situaties waar zich meer spanning in de onderlinge omgang voordoet, zoals bij verschil, ruzies of op sociale media. Gesprekken over (volgens docenten) gevoelige onderwerpen werden regelmatig afgekapt of vermeden, zo vertellen respondenten. De homogene schoolpopulatie bemoeilijkte ontmoetingen met mensen die ‘echt anders’ zijn. Het stimuleren van ontmoetingen met anderen door middel van samenwerkingsopdrachten werd door sommige respondenten als beperkt ervaren, zeker omdat bij dergelijke opdrachten vaak zelf samenwerkingspartners gekozen mochten worden. Samenwerken met medeleerlingen buiten de vriendenkring zou volgens sommigen van hen meer geforceerd mogen worden. Ook is het goed om meer klasoverstijgende activiteiten te organiseren met het oog op de gewenste ontmoetingen met anderen.

Onderlinge dienstbaarheid is volgens een deel van de respondenten niet sterk en door een ander deel wel door hun school gestimuleerd. Racisme en discriminatie kwamen op sommige scholen volgens respondenten nauwelijks voor, op andere juist frequent. Respondenten gaven aan dat hier meer aandacht voor nodig was. Hetzelfde geldt voor (aandacht en ruimte voor) seksuele diversiteit.¹⁷⁸

177 Zoals in hoofdstuk 1 al is beschreven liggen de relaties met de ander en met de wereld dicht tegen elkaar aan.

178 Voor meer inzicht in de verschillende ervaringen hiermee wordt verwezen naar de paragrafen 5.1.2.3 en 7.2 (School).

Deze bevindingen wijzen op het potentieel voor scholen om hun rol in de vorming van leerlingen in het leren samenleven te versterken. Of en hoe een christelijke school, met een relatief homogene schoolpopulatie, een oefenplaats voor dat samenleven kan zijn wordt verder onderzocht in paragraaf 8.2.1.

Oefenplaats door exploratie

Een tweede beeld is dat niet alle vormen van exploratie (in de breedte, in de diepte en reflectief) even sterk gestimuleerd zijn. De resultaten wijzen erop dat in de beleving van respondenten de nadruk heeft gelegen op het stimuleren van commitment¹⁷⁹ en op respectievelijk exploratie in de diepte bij de relatie met God en exploratie in de breedte bij de relatie met zichzelf. Bij de relatie met God betrof de diepte-exploratie vooral het verkennen van verschillende opvattingen binnen de christelijke wereld. Op sommige scholen werd vrijelijk gediscussieerd over deze thema's, maar sommige respondenten vonden dat de dominante opvatting te vaak als vanzelfsprekend werd gepresenteerd en verondersteld, zonder voldoende alternatieven. Exploratie in de breedte, bijvoorbeeld door ruimte te geven voor twijfel over of vragen bij het christelijk geloof, kwam minder aan bod en werd door diverse respondenten gemist.

Op het gebied van de relatie met zichzelf was er meer ruimte voor exploratie in de breedte, vooral met betrekking tot loopbaanoriëntatie. Scholen boden basisactiviteiten aan rond studiekeuze en ondersteunden leerlingen in dit proces. Echter, wat betreft het ontdekken van talenten en interesses, een vorm van exploratie in de diepte, gaven respondenten aan dat er meer verdieping en alternatieven gewenst waren.

Reflectieve exploratie, zoals het nadenken over de eigen relatie met God en identiteitsontwikkeling, kwam volgens de respondenten bij beide relaties in mindere mate aan bod.

Belangrijke voorwaarden voor exploratie zijn betekenisvolle leerstof en een goed pedagogisch klimaat (Verhoeven et al., 2017; 2019; zie paragraaf 1.3.1). Respondenten vonden de leerstof, vooral in het godsdienstonderwijs, niet altijd persoonlijk betekenisvol. Deze lessen hadden volgens diverse respondenten een vrij rationele insteek, met in verhouding veel aandacht voor Bijbelkennis, kerkgeschiedenis en geloofskwesties. In de bovenbouw verschoof het accent vaak wat meer richting persoonlijke toe-eigening van het geloof, maar desondanks hadden respondenten graag meer ruimte voor (exploratie van) hun persoonlijke verhouding of eigen vragen gehad. In hun beleving werd niet sterk aangesloten bij hun eigen vragen en schoot het pedagogisch klimaat soms tekort. Er was niet altijd ruimte om hierin kwetsbaarheid te tonen en om geloofstwijfels of ongelooft te uiten. De scores op de beleving van het schoolklimaat laten zien dat respondenten

179 Het stimuleren van commitment is in dit onderzoek vooral in beeld gebracht via de bevraging van de ervaren bijdrage van de school aan de vorming ten aanzien van elk van de vier relaties (zie ook paragraaf 8.3.1).

het gemiddeld genomen gematigd eens zijn met de stellingen die iets zeggen over een bevorderend schoolklimaat. Respondenten voelden zich over het algemeen serieus genomen en leerlingen werden (verbaal) aangemoedigd als het minder goed met hen ging. In iets mindere mate werd in hun beleving gezien hoe het met henzelf ging en sloten lessen aan bij eigen ervaringen en het dagelijks leven. Ingeschakeld worden als er beslissingen over de school genomen moeten worden, is een stelling die door respondenten het minst wordt herkend. Ook uit de kwalitatieve data blijkt dat de ervaringen met het schoolklimaat uiteenlopen en niet altijd positief zijn. Een veilige sfeer, steun bij moeite, gezien worden: op al deze terreinen klinken zowel positieve als negatieve geluiden.

Deze bevindingen worden nader geduid en beschouwd in paragraaf 8.2.2, waar ook verkend wordt voor welke uitdagingen scholen op dit punt staan en hoe zij deze op kunnen pakken.

Oefenplaats voor brede vorming

Met name vanuit de kwalitatieve data komt ten derde het beeld naar voren dat veel docenten er gespitst op zijn dat leerlingen voldoende behalen op de vakken en slagen voor het examen. Scholen werden dikwijls als prestatiegericht ervaren, waarbij (cognitieve) schoolprestaties door docenten en mentoren als belangrijker werden gezien dan andere domeinen van vorming. Respondenten geven tegelijk blijk van realisme en genuanceerd denken door uitspraken te doen over het Nederlandse schoolstelsel met het centraal examen, dat ontegenzeggelijk leidt tot een focus op prestaties.¹⁸⁰ Toch zijn ze van mening dat hun school te vanzelfsprekend meeding in deze nadruk op kwalificatie, waardoor zij onvoldoende steun ervoeren in het omgaan met prestatiedruk. Mentale problemen, deels voortkomend uit deze druk, werden in hun ogen ook vaak niet voldoende ondersteund. Desondanks getuigen diverse respondenten van groei op dit vlak. Zij hebben geworsteld met de drang om te willen presteren en hebben uiteindelijk geleerd daar meer relativerend mee om te gaan. Zij hebben geleerd om ook waarde te hechten aan sociale contacten of aan hun geloofsleven. Dit besef kwam soms door uitspraken van docenten of mentoren, maar vaak ook door persoonlijke inzichten of andere vormende invloeden.

180 Dergelijke relativeringen vanuit respondenten klonken vaker. Zij vroegen zich in verschillende opzichten af of de school iets te verwijten viel vanwege de rol/het takenpakket, landelijke wetgeving en kaders, verschillen in voorkennis en profielen bij leerlingen of roostertechnische uitdagingen (zie bijvoorbeeld 18:14 in paragraaf 4.1.1.2, 32:7, 20:15 en 31:13 in paragraaf 4.1.2.2, 25:18 en 30:18 in paragraaf 5.1.2.3, 17:25 en 20:36 in paragraaf 6.1.1.2) of wezen op andere vormende invloeden die soms sterker waren dan de school (bijv. andere leerlingen, zie 62:4 in paragraaf 4.1.2.4, of het eigen karakter, zie 10:32 in paragraaf 4.2.1.4, schaamte bij jongeren, zie 30:8 in paragraaf 5.1.2.3). Soms noemden respondenten dat de school zich al meer in de (volgens hen) goede richting aan het ontwikkelen was, bijvoorbeeld rondom flexibiliteit en seksuele diversiteit. Bewust is gekozen deze relativeringen in de resultatenhoofdstukken te rapporteren, ondanks dat de kritischer opmerkingen in het kader waarvan deze relativeringen genoemd werden dan aan kracht kunnen verliezen. Ze geven iets weer van de sensitiviteit van de respondenten voor de context waarbinnen de school opereert. Diverse respondenten zijn blijkbaar zodanig gevormd dat zij nuances kunnen aanbrengen in hun kritiek richting de school en daarbij hun eigen rol, die van systemen, wettelijke kaders en dynamieken in en tussen jongeren kunnen verdisconteren.

In paragraaf 8.2.3 wordt verder ingegaan op dit thema, met aandacht voor de consequenties van de focus op kwalificatie en hoe scholen zich kunnen verhouden tot deze dynamiek, binnen het perspectief van brede vorming.

Oefenplaats in afstemming tussen opvoeders

Bij de analyse van de rol van (achtergrond)variabelen ter beantwoording van de zesde deelvraag naar verschillen op basis van deze variabelen blijkt dat de beleving van overeenstemming tussen school en kerk een belangrijke factor is. Hoe meer congruentie door respondenten wordt ervaren tussen de omgang met geloof op school en in de kerk, hoe positiever zij de school beoordelen als vormingscontext. Daarnaast hangt de mate waarin respondenten thuis exploratieruimte ervaren op het gebied van geloofsen levensvragen in een aantal gevallen positief samen met hun vormende ervaringen, evenals de frequentie van kerkbezoek en van deelname aan jeugdactiviteiten die vanuit de kerk worden aangeboden. Ook in de resultaten van deelvraag 7 komt de invloed van andere opvoeders in het vizier, zoals ouders (en gezin), vrienden, muziek en (activiteiten en de ontmoeting met leeftijdsgenoten in) de kerk.¹⁸¹ Deze factoren blijken minstens zo belangrijk voor de vorming als de school. Wat deze uitkomsten te zeggen hebben komt aan bod in paragraaf 8.2.4.

Samengevat kan het volgende antwoord worden geformuleerd op de hoofdvraag *Welke vormende ervaringen hebben (oud-)leerlingen van uitgesproken christelijke scholen voor voortgezet onderwijs opgedaan op deze scholen?* Respondenten hebben over de gehele bandbreedte van vorming positieve ervaringen opgedaan op deze scholen, waarbij zij met name blij zijn met de gestage aandacht voor geloofsontwikkeling, met de betekenis van de school voor het sluiten en onderhouden van vriendschappen en (mede daardoor) voor het ontwikkelen van sociale vaardigheden en attitudes en met de ruimte voor zelfstandige meningsvorming en loopbaanoriëntatie. Ten aanzien van vier thema's bieden de uitkomsten de betrokken scholen ontwikkelmogelijkheden en -uitdagingen.¹⁸² Respondenten hebben ten eerste ervaringen gemist die de vorming in het leren *samenleven* bevorderen; zij zijn met name kritisch over de ontmoeting met mensen uit andere culturen en religies, de diepgang van de behandeling van wereldvraagstukken, discussies over gepolariseerde thema's en de aandacht voor het uiten van afwijkende meningen in de samenleving. Ten tweede zijn niet alle vormen van exploratie even sterk gestimuleerd; respondenten misten met name uitdaging tot exploratie in de breedte ten aanzien van

181 Ook de coronacrisis heeft een rol gespeeld, zowel in de vorming van de jongeren als in hun beleving van de vormende ervaringen vanuit school (zie paragraaf 7.4.2).

182 Het betreft vier generieke thema's die opdoemen vanuit (reflectie op) de data. Bij het lezen dient steeds beseft te worden dat de geschetste punten en aanbevelingen niet voor elke onderzochte school in dezelfde mate en op dezelfde wijze van toepassing zijn. De resultatenhoofdstukken 3 tot en met 7 geven meer inzicht in deze (accent)verschillen. De resultaten zijn met de deelnemende onderzoeksscholen besproken. Zo is voor elke school duidelijk geworden welke vormende ervaringen (oud-)leerlingen bij hen hebben opgedaan, wat daarbinnen dankbaar gekoesterd en vastgehouden mag worden en op welke terreinen werk te doen is.

de relatie met God, in de diepte ten aanzien van de relatie met zichzelf en reflectieve exploratie in beide vormingsrelaties. Een derde ontwikkelpunt ligt in de ervaren focus op kwalificatie en de daarmee gepaard gaande cijfer-, toets- en prestatiedruk. Tot slot wijzen de uitkomsten op het belang van congruentie tussen school, thuisomgeving en kerk voor een positieve beleving van de school als vormingscontext.

8.2 Discussie en aanbevelingen: de school als oefenplaats

Non scholae sed vitae discimus, zo begon het eerste hoofdstuk van dit proefschrift. Onderwijs is niet op de school(prestaties) zelf gericht, maar op het leven, daar staat dit aan Seneca ontleende motto voor. In werkelijkheid luidde het oorspronkelijke gezegde echter "*Non vitae sed scholae discimus*" (Seneca, z.d., p. 12) met een juist tegenovergestelde betekenis. Seneca had namelijk zo zijn twijfels bij het nut van schools onderwijs. Volgens hem besteden mensen veel energie aan overbodige kennis en vraagstukken omdat dat voor de school moet, niet omdat het van nut is voor het leven. Twintig eeuwen later lijkt het nog steeds een uitdaging voor scholen om het onderwijs zodanig in te vullen dat leerlingen ervaren daar waarlijk te worden gevormd voor het leven.

In deze paragraaf vindt nadere beschouwing plaats van de vier beelden die hierboven zijn geschetst. De uitkomsten worden in het bredere perspectief geplaatst van het functioneren van de school als een vormende oefenplaats en handreikingen worden geboden hoe daar als scholen verder in te groeien. Dat functioneren als oefenplaats is immers cruciaal voor brede vorming met het oog op de imago Dei (zie paragraaf 1.2.2).

8.2.1 Oefenplaats voor samenleven

De vorming voor het leven uit het *Non scholae sed vitae discimus* heeft ook vorming voor het *samenleven* op het oog. In het vier-relaties-model betreft dat de vormingsrelaties met de ander en met de wereld. Vanuit de in 8.1 beschreven conclusies over deze relaties wordt in deze paragraaf betoogd dat de betrokken christelijke scholen er goed aan doen zich meer te ontwikkelen tot oefenplaats voor dat samenleven.

Oefenen in de tussenruimte

In paragraaf 1.2.2 is geschreven over de school als tussenruimte, waarin leerlingen in een beschermde omgeving de wereld ontmoeten, oefenen, weerstand leren bieden tegen verleidelijke krachten, zich in vrijheid leren verhouden tot oproepen die vanuit de wereld op hen afkomen en verantwoordelijkheid leren nemen voor de samenleving. In de school als tussenruimte of vrijplaats staat menswording (Huttinga & Kuiper, 2021), het in de wereld komen van unieke wezens centraal, met het ontwikkelen van ieders talenten en kwaliteiten als uitgangspunt (Meijlink, 2015). De 'nieuwkomers' hebben tijd en ruimte

nodig om aan te komen in de wereld. Dat vraagt om “toerusting, oriëntatie en aanmoediging om de stap de wereld in te kunnen, willen en durven zetten, en daar staande te kunnen blijven” (Biesta, 2023, p. 13). Dat vergt iets van (afgeschermd ruimte en tijd voor) het curriculum, van de didactiek en van toetsing. Zodat leerlingen, in alle rust, kunnen ontdekken wie zij zijn, wie zij willen zijn, wat er in de wereld te koop is en hoe dat te beoordelen.

Dit vraagt om creativiteit en weerstand, om naast dienstbaar ook tegendraads richting de samenleving te zijn. Zo wordt zichtbaar dat wat de samenleving van de school verwacht niet altijd wenselijk is. Niet voor de leerlingen op die school, maar uiteindelijk ook niet voor die samenleving. Biesta (2022, p. 50) schrijft daarover:

Het is in zekere zin ironisch dat een school die op zo’n manier weerstand biedt, een school die op zo’n manier koppig is, eigenlijk een school is die de samenleving de grootste dienst bewijst, als die samenleving tenminste nog geïnteresseerd is in haar eigen democratische en volwassen toekomst.

In het spanningsveld tussen dienstbaarheid en afstand tot de samenleving hebben scholen de ruimte om eigen accenten te leggen. Vanuit opvattingen, die zeker in het christelijk onderwijs gevoed worden vanuit de eigen identiteit, mogen scholen hierbinnen eigen keuzes maken. De doeldomeinen van Biesta kunnen in dat afwegingsproces ondersteunend zijn, evenals de vier relaties die ten grondslag liggen aan dit onderzoek. Elke school zal steeds opnieuw op basis van actuele ontwikkelingen en contextuele factoren de eigen missie en invulling daarvan moeten doordenken (Pazmiño, 2008).¹⁸³ Schooleigen uitdagingen, bijvoorbeeld op basis van de kenmerken van de leerlingpopulatie, moeten hierin worden verdisconteerd. Soms vraagt dat specifieke ‘compensatie’ van het gemis aan bepaalde ontmoetingen of andere aanrakingsvormen met de wereld.

Oefenen met verschil

Oefening baart kunst. Oefening van het samenleven in verschil baart de kunst van het samenleven in verschil. Subjectiverend onderwijs heeft als belangrijke implicatie dat ontmoeting met (het andere in) de realiteit mogelijk wordt gemaakt (Biesta, 2022; Meirieu, 2007/2019). Zo’n ontmoeting kan dienen als realitycheck: zijn mijn wensen, verlangens en initiatieven wel mogelijk en wenselijk in de ‘echte wereld’?

De resultaten van dit onderzoek maken duidelijk dat deze aanraking met ‘het andere’ en met verschil volgens de respondenten meer aandacht verdient, elke onderzochte school voor zover van toepassing en met eigen accenten. Zo pleiten respondenten voor meer

183 In dat afwegings- en reflectieproces zouden scholen gebruik kunnen maken van de door De Muynck en Kunz (2021, pp. 276-285) onderscheiden vier benaderingen waarin gestalte wordt gegeven aan de roeping van de school in de concrete context, en van het door hen opgestelde stappenplan met hulpvragen bij het bepalen van de missie.

diepgang in het behandelen van wereld- en samenlevingsvraagstukken en signaleren zij dat docenten niet graag gesprekken voeren als het gevoeliger of gepolariseerde thema's betreft. Ook hebben zij de aandacht voor en werkelijke ontmoeting met andere culturen en religies gemist. Zij zouden meer toegerust willen worden in hun eigen rol en betekenis in de wereld en hebben weinig aandacht ervaren voor het laten horen van een tegengeluid in de democratie.¹⁸⁴

Betekent dit dat uitgesproken christelijke scholen leerlingen niet goed genoeg kunnen voorbereiden op een leven in een samenleving die wordt gekenmerkt door pluraliteit of fragmentatie? Kan op zulke scholen voldoende worden geoefend hiervoor? Die vraag is vaak gesteld en voer voor (vaak pover onderbouwd) debat over bijvoorbeeld de vrijheid van onderwijs en het Nederlandse duale onderwijsstelsel (vgl. Glenn, 2019). Het onderzoeken van de daadwerkelijke effecten van christelijk en andere vormen van monoreligieus onderwijs is echter zeer complex (Bertram-Troost, 2012).¹⁸⁵ Toch zijn er enkele, vooral kleinschalige, studies beschikbaar.

Een onderzoek door Pike (2010) vergelijkt een reformatische school in Nederland met een religieuze school in Engeland, waarbij geen bewijs werd gevonden voor religieuze indoctrinatie of beperking van de persoonlijke vrijheid van leerlingen. Onderzoek van Ap Siôn et al. (2007; 2009) onder oud-leerlingen van christelijke scholen in het Verenigd Koninkrijk toonde zowel positieve als kritische reacties, maar over het algemeen voelden ze zich goed voorbereid op het leven. In Nederland toonde het REDCo-onderzoek aan dat er geen significante verschillen waren in respect voor andere gelovigen tussen leerlingen van monoreligieuze en andere scholen (Bertram-Troost et al., 2009b). Wel hadden leerlingen van monoreligieuze scholen vaker vrienden met dezelfde godsdienst en hechtten zij meer waarde aan die gemeenschappelijke levensovertuiging dan leerlingen van andere scholen. Uit vervolgonderzoek (Bertram-Troost & Miedema, 2014) bleek verder dat leerlingen van religieuze scholen buiten school meer interreligieuze contacten hadden. Er werden geen significante verschillen gevonden tussen leerlingen van protestantse, katholieke, islamitische en openbare scholen in niet-cognitieve opbrengsten, waaronder

184 Ook het onderzoek van Daas et al. (2023a) maakt duidelijk dat in het onderwijsaanbod (over denominaties heen) in verhouding weinig aandacht is voor verschillende perspectieven op politieke en maatschappelijke onderwerpen. Leerlingen geven aan dat thema's als milieu, het beoordelen van online informatie en leren hoe de economie werkt relatief vaak aandacht kregen, terwijl bescherming van burgerrechten, invoering en wijziging van wetten, het kandidaat stellen voor lokale verkiezingen en bijdragen aan de oplossing van problemen in de lokale gemeenschap minder aan bod komen. Daar sluit onder andere de bevinding uit onderhavig onderzoek bij aan dat weinig aandacht werd besteed aan het laten horen van de eigen stem als onderdeel van de democratische rechtsstaat. En ook binnen het humanistisch vormingsonderwijs wordt met name aandacht besteed "aan de doelen op het gebied van de persoonlijke ontwikkeling en de sociale ontwikkeling . . . Hoewel er aandacht is voor voorwaardelijke aspecten voor maatschappelijke ontwikkeling, zoals het ontwikkelen van empathie en het leren luisteren naar elkaar, wordt er minder expliciet gewerkt aan doelen op het gebied van maatschappelijke en kritisch-democratische inhouden en vaardigheden, gericht op sociale rechtvaardigheid" (Oostdijk, 2022, p. 230).

185 Meer hierover in paragraaf 1.2.3.

burgerschapscompetenties (Driessen et al., 2017). Onderzoek naar het omgaan met religieuze diversiteit op orthodox-christelijke basisscholen (De Jong-Markus, 2022) liet zien dat er niet automatisch spanningen ontstaan ten aanzien van onderwijs in tolerantie, doordat leerlingen op deze scholen met interne religieuze diversiteit in aanraking komen en daarin kunnen oefenen.

Er is echter meer en in elk geval ook kwalitatief onderzoek nodig om de rol van homogeniteit in onderwijs en het oefenen met verschil beter te begrijpen (Bertram-Troost, 2012). Onderhavig onderzoek is daar een voorbeeld van. Daarnaast verdient het aanbeveling om systematisch te onderzoeken hoe de burgerschapsopdracht vorm krijgt binnen verschillende schooltypen, waaronder monoreligieuze scholen, algemeen bijzondere scholen, interreligieus georiënteerde scholen en openbare scholen (Bertram-Troost, 2012). Internationaal onderzoek naar burgerschapscompetenties toont aan dat Nederland achterblijft in het bevorderen van deze competenties, zowel ten opzichte van het internationaal gemiddelde als van vergelijkingslanden. Er is werk aan de winkel om het burgerschapsonderwijs te verbeteren (Daas et al., 2023a).

Ondanks deze (relativerende) inbedding in bredere empirische data blijkt de ervaring van (oud-)leerlingen op deze scholen dusdanig dat zij graag meer aandacht hadden gehad voor het omgaan en leven met verschil. Zij ervaren ambiguïteit rondom de homogeniteit van de school. Ten aanzien van de vorming van elk van de vier vormingsrelaties zijn zowel voor- als nadelen van de levensbeschouwelijk homogene schoolpopulatie gepercipieerd.¹⁸⁶ Voor de vormingsrelaties met God en met zichzelf slaat de balans door naar de voordelen en voor de vorming van een relatie met anderen en de wereld naar de nadelen daarvan. Deze ervaringen moeten serieus genomen worden. De resultaten van dit onderzoek prikkelen de betrokken scholen om meer werk te maken van het honoreren van en leren leven met verschil en van de zorg voor de wereld.¹⁸⁷ Dit vraagt op diverse scholen een extra stap, gegeven de relatief (levensbeschouwelijk) homogene samenstelling van de leerlingenpopulatie van de scholen. In zekere zin komt er een compensatieopdracht op deze scholen af. In de dubbele opdracht van vormend onderwijs om enerzijds voldoende aan te sluiten bij de (buitenschoolse) wereld van de leerling en anderzijds steeds meer distantie te bieden ten opzichte van de vanzelfsprekendheden in die belevingswereld door daarop te reflecteren en deze te verrijken (Imelman & De Mönink, 2021) dienen deze scholen vooral die tweede opdracht nadrukkelijker op te pakken.

186 In een verdiepend afstudeeronderzoek aan de Theologische Universiteit Utrecht (De Jong-de Vries, 2022) onder oud-leerlingen van een partnerschool van het Mozart College werd dit beeld bevestigd. Daaruit bleek onder andere dat negatieve ervaringen zich vooral voordeden in situaties waarin de christelijke school impliciet of expliciet waarden uitdroeg die niet in lijn waren met die van de rest van de samenleving.

187 Zie o.a. paragrafen 5.3, 6.3 en 7.4.1 en de eerder in dit hoofdstuk geschetste behoeften aan meer diepgang rondom wereld- en samenlevingsvraagstukken en aandacht voor het laten horen van tegengeluiden in de democratie, de gepercipieerde moeite bij docenten om gevoeliger onderwerpen te bespreken en het gemis van werkelijke ontmoetingen met andere culturen en religies.

Dat wil niet zeggen dat alle vormen van diversiteit die in de samenleving aanwezig zijn kunstmatig moeten worden ingebracht in de school. Maar in elk geval is er op diverse van de betrokken scholen extra aandacht nodig voor de ontmoeting met mensen van andere religies en andere culturen, het uiten van afwijkende meningen in de samenleving, het voeden van respect voor seksuele diversiteit en het tegengaan van discriminatie.

Binnen deze scholen lijkt meer sprake te zijn van wat door Putnam (2007) *bonding* wordt genoemd (het samenbrengen van mensen die zich in elkaar herkennen) dan van *bridging* (het realiseren van overbruggende contacten met juist andere groepen).¹⁸⁸ Het een hoeft niet per se ten koste te gaan van het andere; er kan sprake zijn van zowel weinig bonding als weinig bridging of van allebei veel. Beide vormen van sociaal kapitaal kunnen positief bijdragen aan sociale cohesie (Koonce 2011; Putnam 2007).¹⁸⁹ Sociaal kapitaal dat vooral uit bonding bestaat kan echter ook negatieve effecten hebben, namelijk wanneer leden van een groep zich isoleren van anderen buiten die groep (Koonce 2011). Putnam (2007) concludeert dat zowel bonding als bridging nodig is. Er moet aan beide worden gewerkt. Hij wijst daarin vooral op het belang van “fostering a sense of shared citizenship” (p. 164), bijvoorbeeld door mogelijkheden voor betekenisvolle interacties te creëren. Hoewel (vooral bonding) sociaal kapitaal soms vrijheden van individuen kan beperken en ongelijkheid kan stimuleren, doet het dat inherent toch niet (Putnam, 2000). Onderwijs kan bijdragen aan gezonde vormen van zowel bonding als van bridging via goed burgerschapsonderwijs, programma’s rondom maatschappelijk engagement¹⁹⁰, extracurriculaire activiteiten¹⁹¹ en kleinere scholen. In goed burgerschapsonderwijs ligt de crux voor de rol van de school in het, tegen de fragmentatie in de samenleving in, stimuleren van sociale cohesie door leerlingen uit te nodigen zich te verbinden met anderen, met de gemeenschap, de samenleving en de bredere wereld (Van Olst, 2024). Door de aanscherping van de burgerschapswet (in 2021) moeten scholen hier steeds meer mee bezig zijn.

Provocatieve pedagogiek

Een aandachtspunt binnen dat burgerschapsonderwijs dat vanuit dit onderzoek nadrukkelijk naar voren komt is zoals gezegd de ontmoeting en het leren samenleven met (mensen van) andere religies en culturen. Dit kunnen interlevensbeschouwelijke competenties worden genoemd (Bertram-Troost, 2023a). Juist de toegenomen religi-

188 Een vergelijkbare conclusie werd getrokken door Oostdijk (2022) in haar proefschrift over humanistisch vormingsonderwijs op de openbare basisschool. Dit is een vrije keuzevak. Gevolg daarvan is dat kinderen in deze lessen vaak een vrij homogene samenstelling kennen voor wat betreft hun culturele en religieuze achtergrond. Dat belemmert processen van ‘bridging’, die juist bijdragen aan de bevordering van maatschappelijke betrokkenheid en sociale rechtvaardigheid. Vergelijk ook Broer et al. (2024) over bonding en bridging in het speelveld van leraren en ouders op reformatische scholen.

189 Zoals in paragraaf 1.1.3 beschreven is ook de pedagogische basis gebaseerd op onder andere deze theorie over sociaal kapitaal.

190 Hierover wordt ook gesproken in paragraaf 8.2.2; dergelijke activiteiten dienen dus meerdere doelen.

191 Ook op dit punt blijken Nederlandse scholen in internationaal opzicht achter te lopen, met uitzondering van het meedoen aan culturele en sportactiviteiten (Daas et al., 2023a).

euze diversiteit door individualisering, globalisering en andere ontwikkelingen, noopt tot meer aandacht voor deze interlevensbeschouwelijke competenties. Ontwikkeling van deze competenties is van belang omdat deze meerdere wenselijke vormingsaspecten bevorderen. Zij dragen zowel bij aan de religieuze identiteitsontwikkeling als aan het welzijn van jongeren (doordat zij hierdoor hun weg leren vinden in alle opties die de wereld aanbiedt en existentiële vragen leren beantwoorden) als aan het samenleven in een diverse samenleving. Daarmee komen deze competenties niet alleen tegemoet aan de gesignaleerde noodzaak tot het meer bevorderen van (oefenen in) samenleven, maar ook aan de in paragrafen 8.2.2 en 8.2.3 beschreven waargenomen beperkte (onder andere geloofs)exploratie en mentale problemen en prestatiedruk. Al met al meer dan genoeg reden om hier nader op in te gaan.

Het is telkens nodig om vast te stellen welke interlevensbeschouwelijke competenties relevant zijn. Zogenaamde dialogische competenties zijn in ieder geval van groot belang, ongeacht tijd en plaats (bijv. Altmeyer, 2010). In lijn met Strike (1994; 2000) is het daarvoor ten eerste nodig dat jongeren zich bewust worden van hun eigen levensbeschouwing en dat zij die goed leren kennen, inclusief de betekenis daarvan voor hun leven en hoe ze hier met anderen over kunnen communiceren. Ten tweede zouden jongeren kennis moeten opdoen over de publieke moraliteit, het belang daarvan inzien en leren hoe zij hun eigen levensvisie kunnen inbrengen in het publieke debat. Ten derde moeten leerlingen een kritische of hermeneutische dialoog tussen verschillende levensbeschouwingen leren beoefenen. Dit betekent dat zij begrip ontwikkelen voor andere standpunten, zich kunnen inleven in anderen, en kunnen omgaan met kritiek op hun eigen levensbeschouwing. Het is belangrijk dat zij die kritiek op de juiste manier taxeren en incasseren en daarbij openstaan voor alternatieven. Dit behelst dus eveneens het (leren) durven bekritisseren van de eigen levensbeschouwing. Ook Bertram-Troost (2023a) wijst in dit kader op een compensatieopdracht. Leerlingpopulaties verschillen immers in de mate waarin deze verschillende componenten al zijn ontwikkeld. Leerlingen van (uitgesproken) religieuze scholen zijn zich vaak goed bewust van hun eigen levensbeschouwing en hebben daar al veel kennis over. Zij hebben echter vermoedelijk minder ervaring met het omgaan met verschil of met de hermeneutische dialoog dan bijvoorbeeld leerlingen uit het openbaar onderwijs. Volgens Bertram-Troost zijn interlevensbeschouwelijke competenties zoals openheid richting alternatieven, een positieve benadering van alteriteit en de vaardigheid om een oordeel uit te stellen essentieel. In dit proces worden zowel de eigen als de andere levensbeschouwing serieus uitgedaagd en pas beoordeeld of gewogen na een dieper verstaan. Juist doordat zowel bewustzijn en kennis van de eigen levensbeschouwing als die van andere levensbeschouwingen aan bod komen, draagt onderwijs gericht op deze interlevensbeschouwelijke competenties zowel bij aan processen van religieuze commitments als aan exploratie. Docenten kunnen leerlingen, die geneigd zijn zich snel te verbinden, uitdagen om deze exploratie aan te gaan (Bertram-Troost & Ter Avest, 2011).

Dit kan alleen succesvol zijn als leerlingen zich ondersteund voelen en niet gedwongen worden om hun (tijdelijke) overtuigingen direct los te laten (Bertram-Troost, 2006b).

Een pedagogisch-didactische benadering die hierbij aansluit is de zogenaamde provocatieve pedagogiek (Bertram-Troost, 2023a; Ter Avest & Bertram-Troost, 2009; Ter Avest et al., 2012). Deze benadering neemt de leerling en diens levensbeschouwing (in brede zin, de 'kijk-op-het-leven') als uitgangspunt voor onderwijs. In deze benadering is het doel van de docent niet om door te gaan op een specifieke opmerking of geuite opvatting, maar om in te spelen op de onderliggende behoeften van de leerling.¹⁹² Dit stelt de docent in staat om het vertrouwen van de leerling te winnen en hem/haar uit te dagen om, begeleid door de docent¹⁹³, andere perspectieven te verkennen. Door confrontatie met verschillen leren leerlingen hun eigen identiteit en opvattingen beter begrijpen. Dit proces van exploratie en perspectiefwisseling wordt ondersteund door de docent, klasgenoten en elementen uit tradities zoals Bijbelse personen, wat leidt tot een dieper begrip en nieuwe inzichten.

Zo wordt de klas een oefenplaats voor dialoog en een vormingsplaats voor identiteitsontwikkeling en leren samenleven. Meestal dient zo'n moment van oefening door de ontmoeting met alteriteit en verschil zich aan als onderbreking. Om leerlingen de kans te geven daar aandacht aan te besteden en zich te leren verhouden tot zo'n ontmoeting en wat dat met hen doet, is vertraging nodig. "Trage, vrije en bevrijde tijd" die nodig is "zodat leerlingen dingen kunnen uitproberen, kunnen falen, het nog eens kunnen doen, en hopelijk vervolgens 'beter falen'" (Biesta, 2022, p. 89). Hiervoor is moed en creativiteit van scholen nodig, om wegen te zoeken om ruimte te bieden aan die soms broodnodige vertraging (vgl. Klaassen & Van den Broek, 2009; Klaassen, 2010).

8.2.2 Oefenplaats door exploratie

In dit onderzoek staan de kernconcepten exploratie en commitment centraal bij het analyseren van de vormende ervaringen ten aanzien van de relatie met God en met zichzelf. Exploratie betreft de zoektocht naar informatie over zichzelf en de omgeving, en het uitproberen van verschillende rollen en activiteiten om eigen waarden en doelen te ontdekken. Commitment verwijst naar duurzame levenskeuzes op gebieden zoals

192 Om deze vertaalslag te kunnen maken vraagt dit van de docent dat deze voldoende opgeleid is in verschillende manieren van uitleg van teksten van religieuze tradities en in kenmerken van de ontwikkelingsfase van de leerlingen. Het vraagt besef van de leefwereld van de leerlingen en zodanige verwerking van eigen ervaringen dat de docent deze kan herkennen en/of het eventuele verschil met de eigen ervaring erkent, met als gevolg dat de onderliggende vraag een andere is dan die van de docent zelf (ooit). En het vereist luisteren als essentiële competentie, zich een goed verstaander tonen (Ter Avest & Bertram-Troost, 2009).

193 Dit wordt *guided openness* genoemd. Mede door dit kenmerk doet deze benadering aan de wellicht meer bekende 'begeleide confrontatie' (De Moor, 1998) denken. Van belang in deze begeleiding is een zorgende attitude (Ter Avest et al., 2012): een benadering die tegelijk aan de behoeften van (het brein van) de leerling tegemoetkomt als aan de behoeften van de kwetsbare adolescent die de leerling is.

opleiding, beroep, politieke voorkeuren, levensbeschouwing, relaties, seksuele oriëntatie, betrokkenheid bij groepen of gemeenschappen, et cetera (Berk, 2013).

Het onderzoek kijkt naar hoe exploratie een plaats had in de (pedagogische en didactische) ruimte op school, welke exploratieprocessen vanuit de scholen in de beleving van respondenten werden aangereikt en gestimuleerd. Daarbinnen wordt – naar o.a. Verhoeven et al. (2017; 2019) en Luyckx et al. (2006) – het gangbare en helpende onderscheid gemaakt tussen drie soorten exploratie: in de breedte (ervaringen die gelegenheid geven tot nieuwe identificaties), in de diepte (ervaringen die bestaande zelfbeelden verder verkennen en verdiepen), en reflectieve exploratie (ervaringen die uitnodigen tot reflectie op eerdere identificaties en op de eigen identiteitsontwikkeling). Wat betreft commitment ligt de focus, vanuit de theorieën van Erikson (1968) en Marcia (1966; 1980), op het al dan niet hebben van commitment. De scheidslijn tussen exploratie in de diepte en commitment is dun; vooral exploratieve leerervaringen in de diepte ondersteunen het proces van commitment (Verhoeven et al., 2017) en geven een indicatie van de duurzaamheid van iemands commitment (McLean & Pasupathi, 2012; naar Luyckx et al., 2006).

Welke exploratie is wenselijk voor vorming?

Zoals uiteengezet in hoofdstuk 1 is het voor de identiteitsontwikkeling in principe bevorderlijk als de verschillende soorten exploratie vanuit scholen worden gestimuleerd. Anderzijds is het niet zo vreemd dat scholen hierin accenten leggen. Het voordeel van verschillende typen exploratie kan afhangen van context, situatie en domein (Cohen-Malayev et al., 2009). Onderzoeken naar exploratieve leeractiviteiten in de breedte (voor een overzicht zie Verhoeven et al., 2017; 2019) duiden vaak op het bewust laten kennismaken van leerlingen met nieuwe thema's of gezichtspunten die vanuit de school als wenselijk worden geacht. Scholen willen leerlingen via deze activiteiten kansen bieden om nieuwe interesses en talenten te ontwikkelen, nieuwe vaardigheden op te doen in relatie tot identiteitsposities die eerder niet beschikbaar voor hen waren. Voorbeelden daarvan zijn muziekprogramma's (Barret & Baker, 2012), programma's om kennis te maken met het veld van de natuurwetenschappen buiten school (Brickhouse, 2001) of het leerlingen laten uitproberen van rollen als historicus, wetenschapper of schrijver (Hamman & Hendricks, 2005). Dergelijke programma's worden dikwijls in het leven geroepen voor risicojongeren in het bijzonder (Barrett & Baker, 2012; Bruin & Ohna, 2013; Van Sluys, 2010) of voor jongeren die op basis van hun etniciteit en gender ondervertegenwoordigd zijn (Johnson et al., 2011). Het is in zekere zin te begrijpen dat uitgesproken christelijke scholen hun leerlingen niet actief en doelgericht laten ontdekken wat het zou betekenen om niet (in de God van het christendom) te geloven, of om hen actief sterk aan het twifelen te brengen. Dat zouden vormen van (geloofs)exploratie in de breedte zijn, die zich moeizaam verhouden tot het verlangen van de christelijke school dat leerlingen volgelingen van Jezus worden of blijven. En in een tijd waarin jongeren zich kunnen

verliezen in de overvloed aan zingevingsgeluiden en waarin opvoeders volgens sommigen steeds meer hun pedagogische en levensbeschouwelijke taak verwaarlozen, zou het juist waardevol kunnen zijn om expliciet perspectieven aan te bieden en jongeren hierin te ondersteunen (vgl. De Wachter, 2012; Van Fenema, 2022; Meirieu, 2007/2019; Bertram-Troost, 2023b; Wienen, 2023). Verschillende onderzoeken naar de religieuze identiteitsontwikkeling van jongeren uit verschillende geloofstradities laten zien dat als gelovige jongeren exploreren, dat vaak exploratie in de diepte betreft (Cohen-Malayev et al., 2009; Halevy & Gross, 2019; Visser-Vogel, 2015; Lectoraat Vorming vanuit de Bron, 2019; De Bruin-Wassinkmaat, 2021).¹⁹⁴ Zij stellen dus zelf vooral vragen bij de inhoud en praktijken binnen de eigen religieuze traditie. Als zij in de breedte exploreren, dus andere geloven of levensbeschouwelijke ideeën verkennen, doen zij dat vooral om zich eraan te spiegelen en om die ideeën te verbinden met de eigen geloofstraditie.

Al met al is het goed te begrijpen dat respondenten vanuit de scholen meer exploratie in de diepte dan exploratie in de breedte hebben ervaren ten aanzien van hun religieuze identiteitsontwikkeling.

Zo zijn eveneens redenen aan te voeren waarom ten aanzien van de zelfrelatie, en meer in het bijzonder het ontdekken van interesses en loopbaanoriëntatie als onderdeel van identiteitsontwikkeling, de nadruk volgens respondenten heeft gelegen op exploratie in de breedte. In de periode op het voortgezet onderwijs zijn jongeren zich vaak nog breed aan het oriënteren op hun interesses, talenten en daarbij passende vervolgopleidingen. Het valt goed te begrijpen dat scholen dan ook vooral programma's en activiteiten aanbieden om in brede zin kennis te maken met (nieuwe) identiteitsposities.

Toch is hiermee niet alles gezegd. De verschillende vormen van exploratie dragen gezamenlijk bij aan een gezonde identiteitsontwikkeling (o.a. naar Berk, 2013; Verhoeven et al., 2017; 2019; De Bruin & Vogel, 2024). Ideeën dat (een bepaalde vorm van) exploratie onwenselijk is en, met name op het vlak van de relatie met God, "het begin van het einde is" (De Bruin & Vogel, 2024, p. 67) kunnen belemmerend werken. Jongeren knappen juist eerder af op het geloof als hun vragen worden afgekapt of als vage, ontwijkende antwoorden worden gegeven. Een geloof waarin ruimte is voor de eigen identiteit en voor de verlangens en vragen die daarbij horen groeit mee in de dynamiek van de persoonlijke ontwikkeling (Van Saane, 2010). Exploratie hoort bij een gezonde en normale ontwikkeling. Het leidt dikwijls tot een versterking van de religieuze identiteit en van het commitment. Bovendien is het komen tot identiteitsposities of commitments niet een eenmalig proces. Volgens Perrin (2020) vindt geloofsontwikkeling in de eenentwintigste eeuw veel meer in een spiraalvorm plaats. Steeds opnieuw verhouden jongeren zich tot hun religi-

¹⁹⁴ In De Bruin en Vogel (2024) worden inzichten vanuit deze en andere onderzoeken naar religieuze identiteitsontwikkeling gecombineerd en wordt beschreven hoe opvoeders jongeren hierin kunnen begeleiden.

euze identiteit en tot dat wat hen is overgedragen. Exploratie is in feite steeds opnieuw een manier om commitments te herevalueren (Côté & Levine, 1988; Bosma, 1992; Kerpelman et al., 1997; Meeus et al., 2002). Dat vraagt om goede begeleiding en ondersteuning. Alleen ruimte geven om te exploreren is te weinig, ook het uitdagen en stimuleren ertoe is nodig. Dat bestaat uit het aanreiken van andere perspectieven en alternatieve ideeën en deze serieus nemen, bijvoorbeeld door ze niet karikaturaal neer te zetten. Het is van belang om op een brede manier met perspectieven te komen, met ruimte voor de eigenheid van het kind of de jongere om daarop te antwoorden. Diverse studies benadrukken het belang van “het uitproberen van en reflecteren op nieuwe rollen, zodat jongeren op basis van deze ervaringen een duurzaam zelfbegrip kunnen vormen” (Verhoeven et al., 2017, p. 13; vgl. Hamman & Hendricks, 2005; Jones & Deutsch, 2013; Lam & Tam, 2011; Rich & Schachter, 2012; Sinai et al., 2012; Whittle, 2021).

Naast gemis aan exploratieve leerervaringen in de breedte ten aanzien van de relatie met God en exploratie in de diepte ten aanzien van de relatie met zichzelf hebben respondenten bij beide relaties weinig uitdaging tot reflectieve exploratie ervaren. Deze reflectie is van belang om bijvoorbeeld ten opzichte van de beroeps-, ecologische of religieuze identiteit eigen gedachten en gevoelens beter te kunnen begrijpen en meer zicht te krijgen op het proces van die eigen identiteitsontwikkeling (Verhoeven et al., 2017; 2019). De invloeden van de socioculturele omgeving kunnen daardoor inzichtelijker worden: welke ervaringen hebben mij gemaakt tot wie ik ben en tot wie ik wil zijn of worden? Hoe verhouden interne en externe verwachtingen en wensen zich tot elkaar en hoe is dat zo gekomen? Reflecteren op dit soort vragen helpt in een beter (zelf)verstaan en kan weerbaarheid en het vertrouwen in de eigen invloed op de toekomst versterken, met name voor jongeren die zich gemarginaliseerd voelen vanwege hun gender, etnische achtergrond en/of positie in het onderwijssysteem. Als dergelijke ervaringen weinig worden aangeboden of gestimuleerd, komen jongeren er dus minder aan toe om zichzelf en hun ontwikkeling beter te begrijpen. Terwijl juist in religieuze contexten de traditie waarin jongeren opgroeien (vaak) sterk bepalend en normerend zijn en groepsdruk en verwachtingen van ouders en anderen een grote rol spelen (De Bruin & Vogel, 2024).

Scholen zouden er dus goed aan doen zich bewust te worden in welke mate ze ruimte creëren voor vormen van exploratie (Verhoeven et al., 2017; 2019). Welke identiteitsposities worden getoond en verkend en welke niet? En waarom? Daarnaast is het van belang te reflecteren op de voorwaarden om tot exploratie te komen: betekenisvolle leerstof en leeractiviteiten en een goed pedagogisch klimaat. Zoals in paragraaf 8.1 beschreven hebben respondenten de leerstof en leeractiviteiten niet sterk als betekenisvol ervaren en werd het pedagogisch klimaat niet op alle scholen als stimulerend beleefd. Op beide aspecten is op de verschillende scholen in meer of mindere mate winst te behalen.

Exploratie en de drieslag van Biesta

De termen kwalificatie, socialisatie en subjectificatie bieden handvatten om de verschillende vormen van exploratie nader te duiden. Biesta (2012; 2015; 2022) ziet deze drieslag als doeldomeinen van onderwijs. Hij geeft aan dat wat bevorderlijk is voor het ene domein, niet per se ook geldt voor het andere domein, of dat zelfs kan tegenwerken. Op het terrein van de religieuze identiteitsontwikkeling is volgens hem vooral de verhouding tussen socialisatie en subjectificatie aan de orde (Biesta, 2021b). Er kan verband worden gelegd tussen deze doeldomeinen en de drie vormen die Grimmer binnen godsdienst-onderwijs onderscheidt: *learning in religion*, *learning about religion* en *learning from religion* (Grimmer, 2000; Bertram-Troost et al., 2015). *Learning in religion* betreft socialisatie in een specifieke geloofstraditie. Als de nadruk ligt op *learning about religion* worden leerlingen met diverse levensbeschouwelijke overtuigingen in aanraking gebracht en geconfronteerd, waar ze een eigen mening over kunnen vormen. Ten opzichte van *learning in religion* komt het 'ik' hier al meer aan bod. *Learning from religion* ten slotte stimuleert het ontwikkelen van een eigen levensbeschouwing door kennismaking, in theorie en door ervaringen, met verschillende bronnen. De eigen levensbeschouwelijke overtuigingen en visies van de docent kunnen hierin meekomen. Het geheel van deze kennis en ervaringen worden in verband gebracht met het eigen levensverhaal van de leerling. Daarbij is het doel dat leerlingen zelf tot een zinvolle levensbeschouwing ofwel tot een commitment komen. Deze laatste vorm heeft in verhouding het meest subjectiverende karakter. Bij subjectificatie staat immers de menselijke vrijheid op het spel, de vrijheid om te reageren, of om niet te reageren. Dus, in ontwikkelingspsychologische termen, om dat commitment wel of niet aan te gaan. Zoals voor alle terreinen van het onderwijs, geldt ook voor godsdienstonderwijs (of breder: de vorming van een relatie met God) dat dit zich niet zou moeten beperken tot kwalificatie¹⁹⁵, ook niet tot kwalificatie en socialisatie, maar eveneens de uitdaging van de subjectificatie aan zou moeten gaan en het subject-zijn van de leerling serieus zou moeten nemen. Leerlingen exploratieve leerervaringen aanbieden is dus geen extra taak voor de school (Verhoeven et al., 2017; 2019). Het leerlingen wijzen op en aandachtig maken voor nieuwe ideeën, activiteiten en mogelijkheden behoort immers tot de kerntaak van scholen. Exploratieve leerervaringen aanbieden is daarmee "a way of fulfilling this task through a pedagogical approach that stimulates adolescents to connect what they are taught in school to what they are and want to be" (Verhoeven et al., 2019, p. 56; naar Biesta, 2015 en Vianna & Stetsenko, 2011).

Resumerend kan worden gesteld dat het begrijpelijk is dat scholen bepaalde accenten leggen in de vormen van exploratie waar zij ruimte voor bieden of waartoe zij leerlingen uitdagen. Het is echter van belang om hier als school meer bewust van te worden en daarop te reflecteren waarom dit zo is en in hoeverre dit wenselijk is. Exploratieve leerervaringen in de breedte, in de diepte en op het niveau van reflectie kunnen bevorderlijk

¹⁹⁵ Meer hierover in de volgende paragraaf 8.2.3.

zijn voor de identiteitsontwikkeling van jongeren en leiden uiteindelijk vaak tot sterkere commitments (zie o.a. paragraaf 1.3.1 en Verhoeven et al., 2017; 2019). Deze gedachte kan helpend zijn om bepaalde angsten te overwinnen en toch meer ruimte te bieden voor dergelijke vormen van exploratie. Dan wordt aan de drie doeldomeinen van onderwijs (kwalificatie, socialisatie en subjectificatie) meer recht gedaan. Exploratie in de diepte heeft ten aanzien van de relatie met God veel nadruk gekregen. Kwalificatie en socialisatie hebben daar sterke parallellen mee. Subjectificatie is minder aan bod gekomen: dit krijgt ruimte door vormen van exploratie in de breedte en heeft vooral alles te maken met reflectieve exploratie. Via exploratie in de breedte krijgen jongeren zicht op andere identiteitsposities en kunnen zij hun eigen opvattingen daaraan spiegelen. In de confrontatie met het andere wordt de eigen positie helderder en ontstaat zicht op alternatieven. Door reflectieve (geloofs)exploratie ontstaat nog meer begrip van de eigen identiteitspositie en de manier waarop deze is ontstaan. Door deze bewustwording kan het gevoel worden versterkt dat, mocht een jongere dat willen, er ook andere keuzes mogelijk zijn. Keuzes of opvattingen die wellicht vanuit de socioculturele context als vanzelfsprekend werden beschouwd, komen dan meer als mogelijkheid naar voren waar de jongere in vrijheid op kan reageren.

Is het mogelijk om recht te doen aan de drie doeldomeinen, om verschillende vormen van exploratie en commitment te stimuleren? Is het mogelijk om als school zowel mogelijkheden voor geloofsexploratie als voor geloofsoverdracht te bieden? Aan de drie doeldomeinen en (daarmee) aan zowel exploratie als commitment wordt in potentie rechtgedaan in de kinder- en jongerentheologie, waarbinnen de geloofsexploratie van jongeren van belang wordt geacht, maar geloofsoverdracht niet achterwege wordt gelaten (Valstar & Kuindersma, 2008; Valstar et al., 2015; Hutter et al., 2021; Nagel-Herweijer & Sonnenberg, 2024; vgl. Molenaar, 2023). Daarover volgt nu meer.

Jongerentheologie

In godsdienstlessen gebaseerd op jongerentheologie gaat het niet alleen om kennisoverdracht, maar ook om actieve betrokkenheid van leerlingen bij de christelijke boodschap, waarbij zij onder meer zelf nadenken over het geloof (Zimmermann, 2015). Binnen deze tak van theologie is met het oog op de geloofsontwikkeling uitgewerkt hoe exploratie kan worden bevorderd.¹⁹⁶ Scholen zouden daartoe gebruik kunnen maken van de door

196 De kinder- en jongerentheologie heeft sterke parallellen met de zogenaamde provocatieve pedagogiek, die in paragraaf 8.2.1 is geïntroduceerd. In de provocatieve pedagogiek vormt de eigen levensbeschouwing het uitgangspunt; in jongerentheologie komt deze aan het licht in het theologiseren *door* jongeren. Het aanreiken en (begeleid) verkennen van (andere) perspectieven in de provocatieve pedagogiek is vergelijkbaar met het theologiseren *voor* jongeren. De confrontatie tussen de eigen en andere perspectieven uit de provocatieve pedagogiek komt aan bod in het theologiseren *met* jongeren, namelijk in de dialoog tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en docent. Verschil zou kunnen zijn dat in de jongerentheologie de inbreng van andere perspectieven, zeker waar het de docent betreft, sterker genormeerd lijkt vanuit Bijbel en theologie. In de provocatieve pedagogiek ligt dit meer open en kunnen juist ook andere levensbeschouwingen ingebracht worden.

Schweitzer (2003; 2005) ontwikkelde en op jongeren toegepaste drieslag theologiseren door, voor en met jongeren.

‘Theologiseren *door* jongeren’ betekent dat jongeren theologische gedachten ontwikkelen op basis van hun eigen waarnemingen en veronderstellingen (Valstar & Kuindersma, 2008).¹⁹⁷ Dit maakt ruimte voor de interpretatie van zowel docent als leerlingen (Schweitzer, 2005). Deze eerste dimensie kan niet op zichzelf bestaan, omdat (in navolging van Roebben, 2016) volwassenen nodig zijn om theologische context te bieden en de gedachten van de jongeren actief te interpreteren (Zimmermann, 2015). Roebben (2016) wijst daarom op de grote verantwoordelijkheid van de docent om, op zowel didactisch als hermeneutisch correcte wijze, leerlingen in aanraking te brengen met de Bijbel. De dimensie van het ‘theologiseren *voor* jongeren’ betreft het aanreiken van fundamentele kennis die de persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling van leerlingen ondersteunt (Valstar & Kuindersma, 2008). Dit gebeurt door de docent als inhoudelijke expert, die de uitspraken van leerlingen verbindt met Bijbel en theologie. Dit komt vooral tot bloei in vormen van open onderwijs, met gespreksvormen die niet vastliggen. Deze benadering kan verder worden versterkt door krachtige leeromgevingen die aansluiten bij de beleavingswereld en interesses van leerlingen (Valstar, 2013; Valstar et al., 2015), bijvoorbeeld door jongeren zelf thema’s voor lesinhouden te laten aandragen (Schweitzer, 2005; vgl. de aanbevelingen voor betekenisvolle leerervaringen van Verhoeven et al., 2017; 2019).

Tot slot gaat het ‘theologiseren *met* jongeren’ om dialoog tussen leerlingen en docenten en tussen leerlingen onderling. In deze gezamenlijke zoektocht naar betekenis biedt de docent ruimte voor verwondering, worsteling en twijfel door gesprekken en creatieve werkvormen (Roebben, 2016; Kammeyer & Schwarz, 2013).

Deze dimensies kunnen worden doorgetrokken naar de andere drie vormingsrelaties. Het verdient aanbeveling om leerlingen zelf gedachten te laten vormen over zichzelf, (de omgang met) anderen en de wereld, gebaseerd op hun eigen aannames en observaties. Docenten hebben vervolgens de verantwoordelijkheid om vanuit waardevolle bronnen context te bieden en die in verbinding te brengen met de gedachten van leerlingen, die daar tegenover te stellen of daar nuance in proberen aan te brengen. Deze wisselwerking tussen wat vanuit leerlingen zelf komt en wat de docent aandraagt doet denken aan wat Biesta (2022) betoogt als hij spreekt over wereldgericht onderwijs. Volgens hem draait het educatieve werk om “het richten van de aandacht van onze leerlingen op de wereld” (p. 146). Dat (ver)wijzen beschouwt hij, in navolging van Prange (2012), als het meest fundamentele onderwijspedagogische gebaar. Het wijzen (ver)wijst altijd naar *iets* en tegelijk wijst het *iemand* ergens op. Dat “dubbele gebaar van het wijzen” is “uiteindelijk bedoeld om *iemand* aan te sporen zijn of haar aandacht op de wereld te richten, wat in

197 Dit wordt binnen de kindertheologie ‘theologiseren *van* kinderen’ genoemd.

zekere zin betekent dat we iemand aansporen om aandacht aan zijn of haar aandacht te geven” (Biesta, 2022, p. 146). Dat maakt wereldgericht onderwijs volgens Biesta door en door subjectiverend. In het ‘onderwezen worden’ komt aan het licht wat de wereld van iemand vraagt. Ieder mens heeft de vrijheid om te antwoorden op die vraag. Dat antwoord kan zijn dat iemand zich beschikbaar stelt (in het discours van dit onderzoek: commitment geeft), of dat iemand bij de vraag wegloopt (Marion, 2017).

8.2.3 Oefenplaats voor brede vorming

Nadat in de vorige paragraaf al met name het spanningsveld tussen de doeldomeinen socialisatie en subjectificatie aan bod kwam, richt deze paragraaf zich op het in het onderzoek waargenomen accent op kwalificatie. Waarschijnlijk grotendeels onbewust leggen de scholen vooral nadruk op de vorming van leerlingen in kwalificerende zin, op het opdoen van kennis en vaardigheden. Het rationele karakter van het godsdienstonderwijs, de theoretische aandacht voor andere culturen en religies en de nadruk op cijfers en toetsen zijn allemaal ervaringen van respondenten die tot dit beeld leiden.

Respondenten relateren dit laatste aan prestatiedruk, een thema dat duidelijk aanwezig is. Deze ervaringen staan niet op zichzelf. Na verdrievoudiging van de ervaren prestatiedruk in de afgelopen twintig jaar (Boer et al., 2021; Curran & Hill, 2022) ervaart momenteel ruim één op de drie jongeren een vorm van stress die samenhangt met het gevoel om aan verwachtingen te moeten voldoen (Toenders et al., 2023; Boer et al., 2021; Kloosterman et al., 2021; Stevens et al., 2020; Valkenburg et al., 2024).

Waar komt dit accent op kwalificatie vandaan? En wat zijn de consequenties ervan, naast de al genoemde ervaren prestatiedruk? Hoe verhoudt zich dit tot het denken over en vanuit vorming? En hoe kunnen scholen hier op een goede manier weerstand tegen bieden? Op deze vragen wordt in het vervolg van deze paragraaf ingegaan.

Efficiëntiedenken in het onderwijs

Een wereldwijde tendens in het onderwijs is het streven naar effectiviteit en naar het zichtbaar maken van resultaten (De Muynck & Vos, 2021; MacBeath, 2012; Groen, 2015; Meijlink, 2015; Van Olst, 2021; 2024). Robinson en Aronica (2015) leggen verbinding met het industriële karakter van het onderwijs, gebaseerd op standaardisering en conformiteit. Individualiteit, verbeelding en creativiteit worden daardoor onderdrukt. Door dit efficiëntie- of industrieel denken ontstaat een meetcultuur, met ‘leren’ als een proces tussen de verschillende metingen in, en daarmee in zekere zin een afrekencultuur. En misschien wordt dan niet alleen de school, maar ook het kind, dat verantwoordelijk wordt gehouden voor het eigen succes (Van Putten & Van der Zee, 2025), afgerekend. Er wordt vanuit overheden veel geld geïnvesteerd in onderwijs. Zij willen monitoren wat die investeringen opbrengen. Daarom verwachten zij van scholen een doelgericht werken

aan en in kaart brengen van de opbrengsten, via een kwaliteitscyclus. Scholen moeten zwakten en tekorten proberen terug te dringen door middel van gerichte interventies en onderwijsmethoden die academische prestaties bevorderen. De PISA-scores die sinds 2000 worden bijgehouden brachten deze beweging in een stroomversnelling (Robinson & Aronica, 2015).¹⁹⁸ Een pedagogisch gebruik van de gewenste kwaliteitscycli kan leiden tot betere observatie van de ontwikkeling van kinderen en daardoor tot beter afgestemd (pedagogisch) handelen (De Muynck & Vos, 2021). En efficiëntiedenken is ontstaan vanuit legitieme zorgen over onderwijsstandaarden (Robinson & Aronica, 2015). Vanuit de gerichtheid van onderwijs op vorming van de gehele mens dient het echter kritisch te worden beschouwd (vgl. Onderwijsraad, 2013; NIVOZ, 2018; Huttinga, 2023; Boele, 2025).

Zo houdt het efficiëntiedenken geen rekening met de meer subjectiverende kanten van onderwijs. Waar blijft in dit denken bijvoorbeeld de ruimte voor leerlingen (en docenten) om kritisch te zijn op leermateriaal of om iets nieuws aan de wereld bij te dragen?

Een ander manco aan deze beweging is dat het de traagheid van het proces van vorming niet in aanmerking neemt. Metingen in een kwaliteitscyclus kunnen dat vormingsproces lang niet altijd in kaart brengen. Juist de brede vorming, de onderlinge verbondenheid en samenhang van elementen is moeilijker te meten (vgl. Van Olst, 2021). Ook kan de fixatie die met het efficiëntiedenken meekomt op het 'op orde krijgen' van basisvaardigheden (zoals lezen, rekenen en schrijven) en het van minder belang achten van andere elementen misleidend zijn. Hoewel de gedachte om het onderwijs te richten op dergelijke basisvaardigheden logisch lijkt, en de zorg over de achteruitgang van Nederlandse leerlingen op deze punten terecht, leidt het zelden tot meer (gebruik van de) ruimte voor scholen en juist vaak tot versmalling van het onderwijs (Huttinga, 2023). Als alle nadruk wordt gelegd op 'de basis', maar er geen zorg en eerbied voor de ander, voor de natuur, voor mensenrechten en voor democratische basiswaarden is, dan is de basis allesbehalve op orde (vgl. Biesta, 2023). Basisvaardigheden als taal en rekenen staan niet op zichzelf; kunnen lezen en rekenen helpt om – onder andere via vakken als aardrijkskunde en geschiedenis – als mens verbinding te maken met de wereld en met medemensen. En om zich te verhouden tot andere perspectieven.

198 PISA staat voor *Program for International Student Assessment*. Deze ranglijsten worden opgesteld vanuit de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) en zijn gebaseerd op prestaties op gestandaardiseerde toetsen in de gebieden rekenen, taal en natuurwetenschap. Overigens heeft de OESO sinds een paar jaar een bredere opvatting van onderwijsdoelen en onderscheidt het drie aspecten van floreren waar onderwijs op gericht zou moeten zijn: adaptief problemen kunnen oplossen, ethisch beslissingsvermogen en esthetische perceptie (Stevenson, 2022). Omdat de OESO echter ook de ambitie heeft deze competenties te gaan meten binnen nieuwe PISA-toetsen beschouwt De Ruyter (2025) deze ontwikkeling als een "Echternachprocessie. Met de drie competenties zetten we drie stappen vooruit . . . naar een menselijk floreren model. Tegelijk zetten we ook twee stappen achteruit met de intentie deze competenties in meetbare en tussen leerlingen vergelijkbare eenheden te beschrijven" (De Ruyter, 2025, p. 137).

Maakbaarheidsdenken en een technocratische benadering van het onderwijs zijn echter helaas nog aan de orde van de dag, zo concludeert ook Huttinga (2023) in zijn pleidooi voor het centraal stellen van de mens als persoon in het onderwijs. Nieuwsberichten over bijvoorbeeld tegenvallende PISA-scores of over de doorstroomtoets aan het eind van het basisonderwijs waarin alleen rekenen, taalverzorging en lezen nog verplicht worden getoetst, en de reacties op dergelijke nieuwsberichten, zijn een “symptoom van de steeds smallere mensvisie die onze cultuur en dus ook het onderwijs aan het belichamen is” (Huttinga, 2023, p. 47).

De in dit onderzoek opduikende signalen over prestatiedruk en het onderzoek dat aan toont dat dit breder leeft staan hier niet los van. Niet alle oorzaken voor de afname in mentale gezondheid zijn even systematisch onderzocht (Valkenburg et al., 2024), maar de zogenaamde onderwijsstress-hypothese wel (Boer et al., 2021; West & Sweeting, 2003; Högberg, 2021; vgl. Wienen, 2023). Deze hypothese stelt dat door de verschuiving naar kenniseconomieën in welvarende landen de levenskansen van jongeren meer afhankelijk zijn geworden van hun onderwijsprestaties (vgl. Van Putten & Van der Zee, 2025).¹⁹⁹ Zo kunnen zij meer schoolstress ervaren, waardoor mentale problemen kunnen toenemen. Jongeren in Nederland ervaren school en huiswerk als de belangrijkste oorzaak van stress (Van der Wal et al., 2023). Prestatiedruk hangt negatief samen met mentale gezondheid (Boer et al., 2021). Door prestatiedruk ervaren jongeren meer emotionele problemen en slapen zij bijvoorbeeld slechter (Yan et al., 2018). Kan het anders en zo ja, hoe?

Keuzes vanuit vormingsdenken

Het huidige Nederlandse onderwijs, sterk gericht op kwalificatie, komt onvoldoende tegemoet aan de uiteindelijke bedoeling van onderwijs: brede vorming gericht op de vier vormingsrelaties. Scholen staan voor de uitdaging om binnen het huidige systeem, dat wordt gedomineerd door efficiëntiedenken, standaarden en meritocratie, meer ruimte te zoeken en te nemen om hun eigen koers te varen. Scholen doen er goed aan bewust na te denken over de vraag hoe efficiëntiedenken in of door eigen praktijken merkbaar wordt.²⁰⁰ Zij hebben de ruimte om onderwijs in te richten met het oog op brede vorming. Dat vraagt om een zelfstandige kritische blik op hoe de dingen gaan, visie op hoe ze zouden moeten gaan, indien nodig een theorie van verandering om van de huidige in de

199 De bundel *Onderwijs voorbij de meritocratie* (onder redactie van Van Putten & Van der Zee, 2025) wijst op de invloeden van de (stille) ideologie van de meritocratie, waar onderwijs een sleutelrol in speelt. Het meritocratisch ideaal, waarin mensen op hun verdiensten worden beoordeeld en op basis daarvan een status, macht en inkomen verkrijgen (Young, 1958/2022; Sandel, 2020), is vanzelfsprekend geworden. Dat “heeft de school gemaakt tot een instituut dat gebouwd wordt op individuele presentaties, competitie en rivaliteit” (Van Putten & Van der Zee, 2025, p. 17; Tašner & Gaber, 2022), met prestatiedruk en segregatie tussen groepen op basis van opleidingsniveau tot gevolg.

200 Vergelijk Verhoeven et al., 2017, pp. 31-32; De Voogd et al., 2024. Zo kunnen toetspraktijken onder de loep genomen worden. Een overdaad aan toetsen of het gebruik van toetsen als (summatief) selectiecriteria bijvoorbeeld kan ongewenste druk opleveren en (daardoor) brede vorming in de weg staan (De Voogd et al., 2024).

gewenste situatie te komen en vooral moed en vertrouwen (Robinson & Aronica, 2015, p. 76; Van Putten & Van der Zee, 2025). Roosters, curricula, lesactiviteiten en beoordelings-systemen kunnen bijvoorbeeld worden aangepast aan manieren die de persoonlijke interesses en sterke punten van leerlingen stimuleren. In plaats van gescheiden vakken kan bijvoorbeeld gedacht worden aan het bieden van onderwijs in disciplines (kunsten, menswetenschappen, taalkunde, wiskunde, lichamelijke opvoeding en natuurwetenschappen) waarin een mix van theorie en praktijk en interdisciplinaire activiteiten worden aangeboden. School en de wereld buiten school zouden veel meer kunnen worden geïntegreerd. Het zou helpend zijn om, in plaats van vooral summatieve beoordeling, nadrukkelijker vormen van formatieve of ipsatieve beoordeling in te zetten (Rawson & Avison, 2014; Rawson, 2015).²⁰¹ En scholen zouden het curriculum in de bovenbouw minder kunnen laten domineren door het Centraal Schriftelijk Examen en meer ruimte kunnen geven aan elementen van brede vorming van hun leerlingen in het schoolexamen, dat immers voor vijftig procent de eindbeoordeling bepaalt (vgl. Curriculumcommissie, 2021, pp. 16-18; 2024, pp. 30-31). De vrijheid van inrichting geeft ook nog eens allerlei mogelijkheden om de onderwijstijd en het schoolexamen vanuit de eigen identiteit of opvattingen in te vullen. Kortom: er is, binnen het dominante onderwijsdiscours, ruimte om op basis van eigen ideeën over goed onderwijs creatieve keuzes te maken. Binnen dit onderzoek zijn door respondenten op sommige scholen hiervan voorbeelden genoemd. Zij waarderen de creatieve pogingen van hun scholen om stappen in deze richting te zetten. Zo zijn zij bijvoorbeeld positief als hun school meer flexibiliteit in roosters biedt of in het mentoraat uitstraalt dat leerlingen meer zijn dan hun cijfers.²⁰²

De rol van zingeving

De brede blik op de vormende rol van onderwijs biedt dus in principe veel mogelijkheden om tegenwicht te bieden aan (de ervaren) prestatiedruk. Volgens Bertram-Troost (2023b) leidt het strakke onderwijs- en toetsprogramma in scholen ertoe dat ruimte maken voor wat waardevol kan zijn echter nauwelijks gebeurt, hetgeen een uitspraak is die ondersteund wordt in dit onderzoek. Jongeren ervaren in de prestatiesamenleving veel druk om zelf iets van hun leven te maken. Dat leidt tot worstelingen (of zelfs crises; vgl. De Wachter, 2012; Van Fenema, 2022) met vragen over de zin van het bestaan, de eigen identiteit en betekenis in de wereld. De rol van onderwijs in de vorming van kinderen en jongeren heeft ook betrekking op dergelijke vragen en dus op levensbeschouwelijke vorming. Het onderwijs zou hierin zijn verantwoordelijkheid moeten nemen en (naar

201 Bij ipsatieve beoordeling wordt een handeling of prestatie van een leerling niet vergeleken met een externe standaard, maar met een eerder moment van deze leerling. Het leidt niet tot een normatief evaluerend oordeel, maar vooral tot beschrijvingen van de ontwikkeling van het kind zelf.

202 Diverse respondenten pleiten ook voor lessen over mentaal welzijn. Hoewel een incidentele gastles over een dergelijk thema niet zou misstaan, lijkt het niet de juiste weg om de psychologie een te grote rol op school te laten spelen. Dat geeft de boodschap af dat leerlingen mini-psychologen zouden zijn die, vanuit psychologisch denken en in psychologische taal, op zichzelf moeten reflecteren en (opnieuw) verantwoordelijk gehouden worden voor hun eigen gedrag, gevoel en welzijn (Wienen, 2023; Kinderombudsman, 2022).

Meirieu, 2007/2019) weerstand moeten bieden, een tegengeluid moeten laten horen tegen het maakbaarheids- en efficiëntiedenken. Juist levensbeschouwelijke tradities kunnen hierin helpend zijn door leerlingen in contact te brengen met “wijsheden, inzichten en ervaringen uit eeuwenoude levensbeschouwelijke tradities (inclusief hedendaagse verschijningsvormen)” (Bertram-Troost, 2023b, p. 40). Daarin ontdekken leerlingen hoe andere mensen omgaan en omgingen met tegenslagen, onvoorspelbaarheid en kwetsbaarheid, hoe zij hun eigen rol zien en zagen en welk moreel kompas hen daarin leidt en leidde. Dat kan bijvoorbeeld door jongeren strategieën of bronnen aan te reiken die hen kunnen helpen in hun zoektocht naar zingeving, ook als zij geconfronteerd worden met problemen of lijden (vgl. Pargament, 1997; Pargament et al., 2013; Pieper, 2012; Prati & Pietrantoni, 2009; Schaap-Jonker et al., 2019; Den Hertog, 2024).²⁰³ Diverse onderzoeken wijzen uit dat de school een belangrijke rol kan spelen in het bevorderen van hoop voor de toekomst. Dit kan bijvoorbeeld door inzicht te krijgen in de complexiteit van wereldproblemen (Satterfield, 2000) via het zelf actief meer in contact komen met (de gevolgen van) die problemen. Hoop wordt bevorderd door actie te ondernemen in de ‘echte wereld’ waardoor mensen zich gaan realiseren dat zij een rol spelen in het aanpakken van de problemen (Idan & Margalit, 2013). Praktische dienstbaarheid biedt mogelijkheden om na te denken over manieren om anderen te helpen en zo mee te werken aan verandering (Aldridge & McLure, 2024). Dit kan op school door maatschappelijk engagement, persoonlijke betrokkenheid bij een concrete gemeenschap, te bevorderen (Grain & Land, 2017).²⁰⁴ Een voorbeeld hiervan in Nederlandse context is de Maatschappelijke Diensttijd (MDT). Inspirerend Bijbel- of godsdienstonderwijs stimuleert betrokkenheid, is relevant voor leerlingen en vertelt over een God die niet koud blijft onder het lijden van (mensen in) de wereld. Dat blijkt bevorderlijk voor het ontwikkelen van hoop voor de toekomst (Aldridge & McLure, 2024). Hoop kan in de klas eveneens worden gevoed door docenten die als rolmodellen functioneren in de manieren waarop zij zelf hoopvol zijn over de toekomst. Zij kunnen *communities of hope* in de klas creëren waar ‘gewoonten van hoop’ in praktijk worden gebracht en geoefend (Shade, 2006). Vanuit de oorspronkelijke bedoeling van Jezus’ gelijkenis over de talenten in Matteüs 25 komt De Muynck tot de conclusie dat het de taak van docenten is om angsten – ook angst voor oordeel over prestaties – bij leerlingen te reduceren, om te werken vanuit een ontfermende houding en die houding ook aan leerlingen voor te houden (De Muynck, 2025).

De tussenruimte die de school is “tussen het private (het gezinsleven) en het publieke (de samenleving) in” (Bertram-Troost, 2023b, p. 41) biedt mogelijkheden voor een dergelijke

203 Het themanummer ‘mentaal welzijn onder druk’ van het tijdschrift *Handelingen* gaat nader in op de achtergronden van mentale problemen van jongeren en manieren waarop hun geestelijke weerbaarheid kan worden bevorderd (Van der Zee, 2025; Schilderman, 2025; Kuijpers, 2025; Poortman & Dijkman, 2025; De Moor & Van der Zee, 2025; Jacobs, 2025; Wojtkowiak et al., 2025). Diverse auteurs verkennen wat geestelijk verzorgers hierin zouden kunnen betekenen op scholen.

204 In opkomst is het zogenaamde *Community Engaged Learning* (vgl. Brinkley-Rubinstein et al., 2016; Hudson Bowens et al., 2020).

levensbeschouwelijke vorming als onderdeel van brede vorming. Het vraagt moed van schoolleiders en docenten om die ruimte te benutten (vgl. Klaassen & Van den Broek, 2009; Klaassen, 2010):

Moed om structuren opzij te zetten en tijd en aandacht te hebben voor wat er werkelijk speelt in levens, jong en oud. Moed om ruimte te maken voor het niet-maakbare in het bestaan. Moed om een tegengeluid te laten horen. En vertrouwen. Vertrouwen dat het zin heeft om deze ruimte voor menselijkheid en medemenselijkheid te maken. (Bertram-Troost, 2023b, p. 43).

Deze moed en dit vertrouwen kunnen worden geput vanuit het besef waar het in onderwijs om te doen is, en vanuit een voortdurend gesprek daarover binnen de school. Bertram-Troost wijst er terecht op dat dit vraagt om ruimte voor docenten en dat zij, alereerst binnen lerarenopleidingen, zichzelf als mens kunnen blijven ontwikkelen.

Dubbelhartigheid?

Heeft het dan de afgelopen decennia ontbroken aan dergelijke moed? Het is begrijpelijk en waarschijnlijk deels terecht om de ervaren nadruk op kwalificatie te externaliseren door het te verbinden met het efficiëntiedenken in de samenleving en de eisen die daardoor op scholen afkomen. Ook andere scholen worstelen daarmee en/of gaan mee in de prestatie-race. Toch is in het voorgaande gebleken dat scholen ruimte hebben om eigen keuzes te maken. En juist het christelijk onderwijs heeft 'goud in handen' om tegenwicht te bieden aan trends in de samenleving en de gevolgen daarvan. Het is tijd dat scholen zich niet (langer) verschuilen achter externe ontwikkelingen, eerlijk de eigen opvattingen onder ogen zien en in woord en daad moedig "nee" durven zeggen tegen overheidsideeën of andere dominante invloeden (Klaassen & Van den Broek, 2009). Zoals in paragraaf 1.1.1 is besproken, spreken en schrijven uitgesproken christelijke scholen al decennia over het belang van (brede) vorming vanuit het eigen levensbeschouwelijk profiel. Is er voortgang in de tijd op dit punt? Deze vraag kan vanuit dit onderzoek niet worden beantwoord en vraagt om vervolgonderzoek. Wellicht is er zowel op individueel als op gemeenschappelijk niveau sprake van dubbelhartigheid, die een remmende werking heeft. Bijna veertig jaar geleden verscheen de discussienota *Taak en Toerusting* (Werkgroep Visie Voortgezet Onderwijs, 1986) bij het LVGS. In deze nota bleek weliswaar dat er overeenstemming was over de bedoeling van onderwijs (namelijk: toerusting van de "totale leerling" (p. 220) tot de levenstaak dienst aan God en de naaste), maar dat voor de praktische uitwerking daarvan verschillende keuzes werden gemaakt. Een deel legde het accent op de leerstof en de intellectuele ontwikkeling van leerlingen; een sterke nadruk op (een beperkte benadering van) kwalificatie dus. Anderen bepleitten meer aandacht voor het vormen van attitudes en een "gedifferentieerde basistoerusting" (p. 220) van leerlingen; brede(re) vorming dus. In hoeverre leven deze twee lijnen (door Van der Steeg (2012, p. 308) "tweespalt" genoemd) nog steeds in hoofden en harten van (sommige) schoolleiders, bestuurders en docenten? Als de eerste denklijn nog steeds veel

aanhangers kent, al wordt dat met de mond of in beleidsdocumenten niet zo beleden, is veeleer meebewegen met dan ingaan tegen de dominante externe ontwikkelingen het logische gevolg. Het gereformeerd onderwijs heeft in elk geval tot in de jaren '90 van de vorige eeuw moeite gehad om zich in de praktijk te onderscheiden van andere scholen en zich te verzetten tegen de tijdgeest (Van der Steeg, 2012; Spoelstra, 2017). Zowel beleidsmakers als leraren (Van Houwelingen & Schaap, 1985) dachten verschillend over doelen van (gereformeerd) onderwijs. Mede doordat lange tijd er zowel geen sprake was van concurrentie als van sterk onderwijskundig beleid, werd in de praktijk het onderwijs vooral gestuurd door het zogenaamde 'verborgen leerplan': impliciete (meestal traditionele, leerstofgerichte), particuliere opvattingen. Wellicht zijn uitgesproken christelijke scholen deze patronen nog steeds niet (geheel) ontgroeid.

8.2.4 Oefenplaats in afstemming tussen opvoeders

In paragraaf 1.1.3 is uiteengezet waarom het van belang is dat er een bepaalde mate van afstemming en coherentie is tussen verschillende opvoeders op school, thuis en in andere onderdelen van de pedagogische basis van leerlingen. Uit de in paragraaf 8.1 geschetste conclusie bleek dit eens te meer. Congruentie tussen de manier van omgaan met geloof op school en in de kerk, exploratieruimte thuis, kerkbezoek en deelname aan kerkelijk jeugdwerk zijn gecorreleerd aan een meer positieve beleving van de vormende waarde van de school.²⁰⁵ En respondenten wijzen zelf op de vormende invloeden van andere opvoeders en ervaringen. Welke lessen kunnen hieruit worden getrokken? Zouden scholen de aloude 'triangel' – de sterke verbondenheid tussen school, kerk en gezin – in ere moeten herstellen? Jarenlang was er tussen thuis en school sprake van een soort natuurlijke afstemming, waardoor samenwerking op pedagogisch gebied meer vanzelfsprekend was (Heldoorn, 2014). Dat kwam doordat ouders vaak een school kozen op basis van de overeenstemming met hun eigen levensbeschouwing. Dan is er vaak ook eensgezindheid over bepaalde normen en waarden vanuit die wederzijdse (geloofs)overtuiging. Vanwege de afname van traditionele sociale verbanden wordt van alle betrokkenen bij de vorming van jongeren meer dan voorheen gevraagd om inhoud en betekenis te geven aan de verbinding tussen school en thuis. Omdat zij dat allemaal op hun eigen manier doen, ontstaat meer onduidelijkheid bij scholen en ouders over de praktijk van handelen in het opvoeden en over opvattingen (Klaassen & Leeferink, 1998). Door samenwerking en afstemming kan die onduidelijkheid worden weggenomen en kan de pedagogische basis worden versterkt (Wienen, 2025). Deze uitkomsten nopen scholen ertoe nieuwe vormen van samenwerking en afstemming te zoeken met andere

205 De toevoeging 'beleving van' is van belang. Ervaring van coherentie komt de *beleving* van de vormende waarde van de school ten goede. Dat wil niet automatisch zeggen dat het per definitie de vorming *zelf* ten goede komt. Zoals in paragraaf 1.1.3 is uiteengezet valt daar veel voor te zeggen, maar ook frictie tussen ecosferen kan een vormende werking hebben. Daarover is meer geschreven in paragraaf 8.2.1, waar het ging over het belang van de ontmoeting met wat/wie anders is en met diversiteit.

opvoeders.²⁰⁶ In deze paragraaf wordt van drie van deze opvoeders, ofwel relaties en leefomgevingen uit de pedagogische basis, ofwel vormende invloeden, verkend hoe een meer intensieve afstemming of samenwerking eruit zou kunnen zien: kerken, ouders en muziek.

Kerken

Scholen en kerken kunnen op verschillende manieren samen optrekken. Het zou bijvoorbeeld helpend zijn als kerken docenten ondersteunen in het vormgeven van godsdienstonderwijs, dagopeningen en andere momenten dat het geloof naar voren komt in het onderwijs. Predikanten of geestelijk verzorgers zouden een rol op school kunnen spelen bij rouwprocessen, bij existentiële (levens)vragen of bij belangrijke breuk- of viermomenten van leerlingen of docenten (Bertram-Troost & Miedema, 2022; Juch, 1991; Schilderman, 2025; Jacobs, 2025). Geloofsgemeenschappen doen er goed aan zich aan te sluiten bij partnerschappen die er al zijn in het netwerk rondom scholen, bijvoorbeeld in constructies als die van brede scholen (Bertram-Troost & Miedema, 2022). Kerken zouden nog meer ondersteunend kunnen zijn naar ouders en gezinnen in hun opvoedende rol. Bijvoorbeeld door een opvoedingskring aan te bieden, waardoor ouders worden gefaciliteerd om elkaar te ontmoeten en ervaringen te delen (vgl. de 'leerhuizen' van Juch, 1991). De school kan bijeenkomsten organiseren, waarin jongeren, ouders, mensen vanuit de kerken en mensen vanuit school met elkaar in gesprek gaan over inhoudelijke thema's.²⁰⁷ Hetzij georganiseerd vanuit een kerk of een groep kerken, hetzij vanuit scholen: zo wordt de individualiseringstrend doorbroken en krijgen opvoeders de kans om zowel mooie als moeilijke ervaringen te delen en samen na te denken over hoe zij hun opvoeding als gelovige ouder vormgeven.

Ouders

De pedagogische basis wordt krachtiger naarmate er meer afstemming en verlangen naar afstemming is bij ouders en vertegenwoordigers van de school (Wienen, 2025). Bij deze afstemming gaat het dan om het ontwikkelen van gezamenlijke ideeën over wat goed is, waarbij ouders actief worden betrokken in het vormgeven van de pedagogische omgeving van hun kinderen en van de andere kinderen uit de groep. Idealiter stemmen ouders zowel onderling als met de school af. Zo voelen zij zich niet alleen en worden informele netwerken versterkt.

206 Voor meer verdieping op dit thema en specifiek ten aanzien van inzichten over de dynamiek tussen opvoeders in verschillende contexten wat betreft de godsdienstige vorming van jongeren, en hoe deze versterkt kan worden, wordt vooruitgewezen naar het promotieonderzoek dat Nagel-Herweijer momenteel vanuit de Protestantse Theologische Universiteit uitvoert. Meer informatie hierover is te vinden op <https://www.ojkc.nl/projecten-en-onderzoeken/geloofsvorming/dynamiek-tussen-opvoeders-in-de-godsdienstige-vorming/>

207 Met het oog op een duurzame en planmatige vorm van samenwerking wijst Juch (1991) op de mogelijkheid van het vormen van een werkgroep vanuit scholen. Hierin kunnen vertegenwoordigers vanuit school, ouders en kerken in kaart brengen wat er al gebeurt in de onderlinge samenwerking en afstemming, eventuele hiaten aanwijzen en school, ouders, leerlingen en kerken stimuleren voor deze activiteiten.

Het is echter de vraag hoe en in hoeverre dergelijke afstemming te realiseren is in de context van het voortgezet onderwijs. Veel onderzoek naar samenwerking en afstemming tussen school en ouders richt zich op het primair onderwijs of op lerarenopleidingen.²⁰⁸ In het voortgezet onderwijs komen ouders meer op afstand te staan en worden leerlingen zelf steeds meer de gesprekspartners van de school (Smit et al., 2000). Toch wordt ook voor het voortgezet onderwijs met het oog op goede afstemming en samenwerking geadviseerd dat ouders assisteren bij vieringen en bij het invullen van het levensbeschouwelijk onderwijs, om als school met ouders van gedachten te wisselen over het pedagogisch klimaat en samen met ouders vanuit de identiteit van de school een duidelijke visie te ontwikkelen ten aanzien van waarden en normen op school (idem). Veel goede voorbeelden van samenwerking tussen ouders en scholen wijzen op het gezamenlijk werken aan projecten. Robinson en Aronica (2015) noemen bijvoorbeeld de *Blue School*. Op deze school voor basis- en voortgezet onderwijs in Manhattan zijn ouders het hele jaar door nauw betrokken bij wat de school doet. Zij stellen zich niet alleen op als ouders van de leerlingen, maar ook als leerlingen zelf. Ouders worden meerdere keren per jaar uitgenodigd voor rondetafelgesprekken waarin onderlinge afstemming rondom missie, doelen, visie en deelname aan de schoolgemeenschap centraal staan en waardoor wordt gewerkt aan een sterke gemeenschap van gezinnen.

Dat congruentie ertoe doet en het wenselijk is om daarnaar te streven moge vanuit theorie, eerder onderzoek²⁰⁹ en deze onderzoeksbevindingen duidelijk zijn. Het draagt in elk geval bij aan een meer positieve beleving van de school. Uit paragraaf 2.2.2 bleek dat deze congruentie door veel respondenten al ervaren wordt. Zo hebben vrijwel alle respondenten de indruk dat hun ouders achter de identiteit van de school staan. Het is vooral van belang de gebleken waarde van congruentie tussen school en thuis (en kerk) niet te vergeten of te veronachtzamen, deze waar mogelijk vast te houden en waar nodig te versterken of meer te gebruiken.

Dit neemt niet weg dat de school een andere rol heeft dan ouders. School en ouders hebben (vaak) hetzelfde doel voor ogen in de vorming van (hun) kinderen, maar hebben daarin elk hun eigen plek.

In het contact tussen school en ouders is het van belang dat er bewustzijn is van deze (opvattingen over) verschillende rollen. En dat daar gesprek over plaatsvindt, zeker als de school bijvoorbeeld te overspannen verwachtingen vanuit ouders bemerkt of verwacht.

208 Onderzoeken naar afstemming met ouders in het primair onderwijs zijn onder andere Smit & Driessen (2007) en, specifiek gericht op afstemming rondom geloofsontwikkeling, Van de Koot-Dees (2013), Darmody et al. (2016), Noteboom et al. (2019) en Broer et al. (2021; 2024). Onder andere Epstein (2018) en Stroetinga (2023) richten zich op lerarenopleidingen.

209 Voor meer informatie over succesfactoren of randvoorwaarden voor samenwerking tussen ouders en school in algemene zin wordt verwezen naar Vreugdenhil (2014) en Lusse (2014).

Naast overeenstemming kan ook sprake zijn van verschillen van inzicht. Met de toenemende diversiteit is het realistisch te veronderstellen dat deze verschillen van inzicht zich steeds nadrukkelijker en vaker voordoen. Ook in dit verband zijn de concepten bonding en bridging relevant. Dus net als leerlingen (zie paragraaf 8.2.1) mogen docenten en ouders meer oefenen met en groeien in omgaan met verschil, vanuit empathie, gelijkwaardigheid en zelfreflectie (vgl. Stroetinga, 2023). En soms, als ouders en school van mening blijven verschillen over bepaalde onderwerpen, heeft de school gezien haar plek tussen thuis en de samenleving in ook alle ruimte om een standpunt in te nemen. Een voorbeeld: wanneer ouders van de school verwachten dat er geen ruimte is voor respectvol spreken over lhbtqia+, kan de school duidelijk maken welbewust te kiezen voor pedagogische veiligheid en dus niet automatisch een verlengstuk van de visie van (sommige) ouders te zijn.

Muziek

Tot slot wordt er in deze paragraaf over afstemming tussen opvoeders aandacht besteed aan wat scholen meer zouden kunnen doen met de vormende waarde van muziek. Dit wekt wellicht enige verbazing.²¹⁰ Is muziek een opvoeder? En wat wordt dan bedoeld met 'afstemming met muziek' zoals hierboven werd gesproken over afstemming met bijvoorbeeld kerken en ouders? Respondenten zelf maakten duidelijk dat muziek zeker ook een opvoeder is. Aan muziek werd namelijk een relatief hoge vormende waarde toegekend; het staat na ouders/verzorgers, vrienden en kennissen en de eigen zoektocht op een gedeelde vierde plaats (zie tabel 7.16 in paragraaf 7.3.1). Deze vormende invloed is voor alle vier de relaties herkend, in verhouding wat nadrukkelijker voor de relatie met zichzelf en met God. De 'afstemming met muziek' kent vanzelfsprekend een ander karakter dan die met kerken, ouders of andere groepen of mensen in het netwerk rondom jongeren. Het dient eerder te worden verstaan als een 'afstemmen op' muziek en op het bewust zijn en gebruikmaken van de vormende waarde die jongeren eraan toekennen.

Dat muziek belangrijk is voor jongeren en een vormende werking heeft, is op zich geen nieuw inzicht. Onderzoek toont aan dat muziek, zowel christelijk als seculier, een grote invloed heeft op de persoonlijke geloofsbeleving. Zo is muziek een belangrijke bron van inspiratie op scholen en in kerkdiensten, en wordt het zingen van worship-liederen gewaardeerd als versterking van het geloof van jongeren (Rodkey, 2006; Van Dijk-Groeneboer, 2010; 2015; Nagel-Herweijer et al., 2023).

Maar niet alleen voor de vorming van een relatie met God is muziek van belang, zo gaven de respondenten al aan. Muziek heeft ook positieve effecten op de gezondheid, zoals het verminderen van stress, het verbeteren van cognitieve en fysieke functies, het bevoor-

²¹⁰ Zoals uit het Woord vooraf blijkt is dit voor de onderzoeker geen verbazende uitkomst, maar wel een mooie bevestiging van haar eigen overtuiging en ervaring.

ren van verbinding met emoties en gevoelens van verbondenheid met het leven (Boele, 2025; Scherder, 2017; Van Cranenburgh, 2018; Harnoncourt, 2016; Rosa, 2016). Goede muziek:

dringt binnen in ziel en lichaam, vult en verzadigt de botten. Ze geeft lucht, licht, vrijheid, soepelheid en dynamiek aan de spieren, zet aan tot vliegen. Ze doet stromen en vloeien, brengt tranen en bewegingen naar buiten. Ze ontsteekt de gevoelens, laat de emoties opvlammen, verhit de intelligentie, zet de inventiviteit in brand. (Serres, 2012, pp. 89-90)

Muziek kan de onderlinge relaties tussen mensen versterken, empathie bevorderen en sociale banden smeden (vgl. Nussbaum, 2011). Het ontsluit wijsheid en cultureel kapitaal (Nederlands Jeugdinstituut, 2022). Plato wees al op de sterke invloed van muziek op de ontwikkeling van jongeren. En specifiek voor het christelijk onderwijs pleitte Wolterstorff voor kunstvormen als muziek als een manier om de gevallen wereld te overwinnen en om shalom te tonen (Stronks, 2008). “When music moves us to the depths of our being, then we experience some of the shalom that God intends for us” (Wolterstorff, 1983, p. 29).

Gezien deze vormende kracht doet het onderwijs er goed aan meer aandacht te besteden aan muziek, ook als tegenwicht tegen bijvoorbeeld het eerder besproken dominante efficiëntiedenken (vgl. Boele, 2025, p. 217). Dit kan door muziek meer te integreren in het curriculum, bijvoorbeeld door vakdocenten muziek meer te waarderen en hen een cultuurcoördinerende rol te geven (Bremmer et al., 2011). Maar ook door schoolbrede activiteiten aan te bieden zoals een kunst- en cultuuravond, een ‘grote avond’ of een musicalproductie. Docenten kunnen tijdens lessen meer gebruikmaken van muziek, die passend is bij het thema dat op dat moment aan bod is. Dat ligt wellicht meer voor de hand bij vakken als godsdienst of maatschappijleer, maar het zou ook bij andere vakken meer kunnen gebeuren. Dan bieden scholen een rijke en stimulerende omgeving waarin cultureel kapitaal kan groeien (Nederlands Jeugdinstituut, 2022). Via de muziek kan zo een appel van buitenaf op leerlingen afkomen en worden zij uitgenodigd om als ‘ik’ te verschijnen. Zodat zij zichzelf, God, anderen en/of de wereld beter leren kennen en zich daartoe leren verhouden.

Met deze aanbeveling komt de beschouwing en discussie van de inhoudelijke patronen die zichtbaar werden in het onderzoek tot een eind. Vervolgens richt de aandacht zich op een kritische reflectie op het onderzoek zelf.

8.3 Kritische reflectie op het onderzoek

In deze kritische reflectie op het onderzoek worden in paragraaf 8.3.1 eerst de beperkingen van het onderzoek besproken. Aansluitend wordt in paragraaf 8.3.2 gereflecteerd op de kwaliteit van het onderzoek aan de hand van de bespreking van betrouwbaarheid en validiteit.

8.3.1 Beperkingen van het onderzoek

Generatiekloof

Dit onderzoek geeft zicht op de ervaringen van (oud-)leerlingen. Bepaalde patronen in deze ervaringen kunnen scholen aan het denken zetten en aansporen zich hieraan te spiegelen.

In dat nadenken over de ervaringen van (oud-)leerlingen zal onvermijdelijk ingewikkeld blijven dat er altijd sprake is van een generatiekloof tussen docenten (en ander onderwijs-personeel) en de leerlingen. In zekere zin loopt de school altijd achter, omdat docenten zelf uit een eerdere generatie stammen. Zo vertellen respondenten op enkele scholen dat zij de aandacht voor thema's als seksuele diversiteit of klimaat als overdadig ervoeren. In hun beleving waren dit thema's waar hun docenten zelf mee bezig waren. De pleidooien van docenten voor zorg voor het klimaat of voor openheid richting diversiteit vonden de respondenten overbodig, omdat zij dat al als vanzelfsprekend ervoeren. Treffend was de opmerking van een groep geïnterviewde leerlingen over een jonge docent bij hen op school die ze allemaal hoog hadden. In een verder vrij verouderd docentencorps stond hij qua leeftijd dichterbij. In de beleving van de leerlingen zorgde dat ervoor dat hij hen goed begreep en goed kon aansluiten bij hun vragen en levens.

Ook voor oudere docenten ligt er echter een opdracht om te proberen te luisteren naar de tijd (Van Krimpen, 2023; vgl. Van Ekris, 2022). Een jonge generatie vernieuwt of verandert de manieren van denken die zijn ontwikkeld door vorige generaties. Tegelijk ondersteunen oudere generaties de jongere generaties idealiter vanuit hun ervaringen (Bontekoning, 2012). Hoe dan ook zal er verschil in beleving zijn en blijven tussen wat docenten belangrijk vinden en wat leerlingen belangrijk (beginnen te) vinden. Het is van belang te luisteren naar de ervaringen van (oud-)leerlingen. De uitkomsten van dit onderzoek zijn daar een voorbeeld van. Maar ook in de alledaagse schoolpraktijk mogen leerlingen meer serieus genomen worden, door hen mee te laten denken over beslissingen, meer invloed te geven, ruimte te geven om te experimenteren in een sfeer van wederzijds vertrouwen, ruimte en vrijheid (cf. de variabele schoolklimaat uit dit onderzoek; vgl. Van Krimpen, 2023). Over het algemeen hebben respondenten dit niet sterk ervaren.

Scholen hoeven natuurlijk niet volledig naar de pijpen te dansen van wat leerlingen zelf willen of belangrijk vinden. Essentieel is daarin om manieren van denken van jongeren en van zichzelf te toetsen aan de idealen die de school nastreeft en aan de bronnen waarop deze gebaseerd zijn.

Conceptueel kader

Diverse van deze idealen en bronnen zijn beschreven in hoofdstuk 1. Deze hebben hun beslag gekregen in het conceptueel kader dat ten grondslag lag aan dit onderzoek. Dit onderzoek naar de vormende ervaringen van (oud-)leerlingen in het uitgesproken christelijk onderwijs heeft een brede oriëntatie. Het zou onmogelijk zijn geweest om aan alle aspecten aandacht te besteden. Daarom zijn daarin keuzes gemaakt. Met dat in het achterhoofd worden hier enkele opmerkingen geplaatst over beperkingen in het gehanteerde conceptueel kader. In de loop van de tijd, gaandeweg de dataverzameling en tijdens het proces van data-analyse en interpretatie ontstonden namelijk nieuwe ideeën daarover. Soms betrof dit aanvullingen die gewenst waren geweest, soms correctie van de invulling van onderdelen.

Schalen ervaren bijdrage vorming relatie met God

Zo hebben de schalen die de ervaren bijdrage aan de vorming van de relatie met God in beeld brengen (resp. geloofsovertuigingen, geloofsuitingen en geloofsverlangens) een vrij beperkte reikwijdte. Geloven is een rijk en gelaagd begrip, waar door de eeuwen heen door diverse mensen en vanuit verschillende perspectieven getracht is grip op te krijgen (Nagel-Herweijer et al., 2023).²¹¹ Binnen het onderzoek naar leren geloven in de PKN werden de dimensies van Hutchinson (2018) enigszins aangepast om een betere aansluiting bij de kerkelijke context en het daar gangbare taalveld te verkrijgen. In dat onderzoek van Nagel-Herweijer et al. (2023) worden vijf dimensies onderscheiden die betrekking hebben op geloofsinhoud, affectiviteit, gemeenschap, rituelen en moraliteit.²¹² Gebruikmaking van deze dimensies van geloven had wellicht een rijker beeld opgeleverd en had voor een betere aansluiting bij gangbare indelingen en taal gezorgd. Met name de (ervaren bijdrage van de school aan de) rituele dimensie – afgezien van items over

211 Bekende godsdienstsociologische indelingen in dimensies van religiositeit zijn die van Glock (1962), Immink (2003) en – gebaseerd op Glock en aangepast voor toepassing op de katholieke identiteit van een school – Hutchinson (2008). Andere voorbeelden van dimensies van geloven en/of doelen voor geloofsopleiding en -onderwijs zijn onder andere te vinden bij Pearce et al. (2017), Baker (2015), Weber (2014), Van Dijk-Groeneboer (2010; 2017) en De Kock (2014).

212 Een korte toelichting op elk van deze dimensies (Nagel-Herweijer et al., 2023, p. 19):

1. Inhoudsdimensie: geloofsinhouden die voor gelovigen bij geloven horen, zoals Bijbelse kernbegrippen;
2. Affectieve dimensie: gelovigen voelen zich verbonden met God en beleven hun geloof;
3. Gemeenschapsdimensie: gelovigen zijn onderdeel van een gemeenschap en beleven in deze gemeenschap hun geloof;
4. Rituele dimensie: gelovigen voeren individueel of gezamenlijk rituelen uit waarmee zij hun verbondenheid met God uitdrukken en voeden;
5. Morele dimensie: de waarden die opkomen uit het geloof kleuren en beïnvloeden de keuzes die gelovigen in het dagelijks leven maken.

bijvoorbeeld bidden – en de gemeenschapsdimensie zijn in dit onderzoek niet (als zodanig) bevraagd.

Exploratie en commitment als centrale concepten bij alle relaties

Bij elk van de vier vormingsrelaties is sprake van (identiteits)ontwikkeling. Daarom zou het goed zijn om de concepten exploratie en commitment niet alleen bij de relatie met God en met zichzelf te gebruiken en de didactische ruimte daarvoor in beeld te brengen, maar ook bij de relatie met anderen en met de wereld. In paragraaf 8.2.2 werd stilgestaan bij het belang van exploratie- en commitmentprocessen. Gesuggereerd werd om de dimensies van de kinder- en jongerentheologie toe te passen op alle vier de vormingsrelaties.

Beide concepten zijn voor velerlei interpretatie vatbaar. Bij het verder uitwerken van deze concepten voor reflectie op vormende ervaringen op scholen wordt allereerst aangesloten bij de toelichting uit hoofdstuk 1. Ten aanzien van exploratie betreft dit de drie soorten exploratieve leerervaringen. Over commitment is in hoofdstuk 1 minder uitvoerig geschreven. Vooral is, naar Marcia, het onderscheid gemaakt tussen geen commitment en wel commitment. Daar valt meer over te zeggen. In het besef dat aan de reikwijdte en nuances van het concept²¹³ omwille van hanteerbaarheid niet volledig recht wordt gedaan, kan toch als gemene deler worden gesteld dat commitment ten eerste een mentale component, een houding, een innerlijke keuze betreft, en dat deze zich ten tweede laat gelden in gedrag, in activiteiten die dat commitment ondersteunen (vgl. Archer, 1993; Vergouw, 2013; De Bruin & Vogel, 2024).²¹⁴ Commitment begint met zelf antwoord geven, iets toe-eigenen, een identificatie omarmen, een keuze ergens voor maken. Een volgende stap binnen commitment is de bereidheid hebben om iets te gaan doen, de keuze voor je rekening te nemen en ernaar te gaan handelen. Iemand kan ook stoppen bij het maken van een keuze en daar verder geen handelingsconsequenties aan verbinden. Deze indeling vertoont overeenkomsten met de kernwaarden van Kuiper et al. (2017): eerbied en verantwoordelijkheid in de relatie met God, zelfwaardering en bereidheid in de relatie tot zichzelf, respect en dienstbaarheid in de relatie tot anderen en zorg en rechtvaardigheid in de relatie tot de wereld. Elk paar bevat een houding (eerste woord) en een handelingsaspect (tweede woord). In tegenstelling tot de meer waarde-vrije aspecten van exploratie, kunnen de elementen van commitment normatief geladen zijn. De waarden van de school, ingegeven door bijvoorbeeld de levensbeschouwelijke identiteit, maar ook bijvoorbeeld de democratische waarden van de samenleving, kleu-

213 Zoals onder andere uitgewerkt door Archer (1993), Bertram-Troost et al. (2009), Bosma en Kunnen (2021), Vergouw (2013), De Bruin-Wassinkmaat (2021) en De Bruin en Vogel (2024).

214 Zoals gezegd zijn daar allerlei nuanceringen bij aan te geven, zoals dat keuzes lang niet altijd een gevolg zijn van exploratie en (dus) overtuigd en zelfstandig zijn genomen en dat commitment een bricolage van verschillende factoren (overtuigingen, praktijken, waarden, attitudes, ervaringen, verwantschap, ergens bij horen) betreft (vgl. De Bruin-Wassinkmaat, 2021).

ren de houdingen en gedragingen die worden nagestreefd. In de gebruikte vragenlijst komen deze twee aspecten van commitment terug, bijvoorbeeld in de schalen over de 'ervaren bijdrage van de school'. Bij de relatie met de wereld gaat dat om attitudes en gedrag, en bij de relatie met zichzelf om zelfwaardering en verantwoordelijkheid voor zichzelf en de eigen ontwikkeling. Aspecten van de school die exploratie bevorderen (zoals een goed schoolklimaat) zijn terug te vinden in de 'schoolkenmerken'.

Voor vervolgonderzoek zou het nuttig zijn om meer gericht te kijken naar exploratie- en commitmentprocessen in alle vier de relaties. Gebaseerd op de instrumenten en resultaten van dit onderzoek, zouden met betrekking tot exploratie de variabelen de *mening over de hoeveelheid aandacht* en de *schoolkenmerken* kunnen worden gebruikt, en deze verder afgesteld moeten worden op exploratie (in de drie genoemde vormen en daarnaast randvoorwaarden). Voor het in kaart brengen van de ervaren rol van school in het ontwikkelen van commitment op de twee genoemde niveaus kunnen eveneens in dit onderzoek gehanteerde schalen worden gebruikt, na eventuele aanpassing²¹⁵. Dit betreft de schalen voor het in kaart brengen van de *ervaren bijdrage* van de school aan de verschillende aspecten van vorming.

Seksuele diversiteit en discriminatie

Een thema dat niet expliciet in het conceptueel kader was opgenomen, maar vanuit de kwalitatieve data vrij pregnant naar voren kwam, was de omgang met en aandacht voor seksuele diversiteit op school. Enkele respondenten die de vragenlijst hadden ingevuld gaven in de opmerkingensectie aan dit gemist te hebben. Een respondent (568) schreef: "Wat me tegenviel is dat er niets specifiek over de rol van lhbt+ in school, de wereld en de verschillen daartussen werd gevraagd. Terwijl dat van ontzettend groot belang is". Een ander miste in deze vragenlijst aandacht voor "hoe de school is omgegaan met seksualiteit/identiteit (hetero/homo/lesbienne/anders) en de ontwikkeling hiervan van jezelf en anderen. Ik heb dit als erg matig ervaren en had het idee dat hier op school niet open over gesproken kon worden naar leraren toe" (respondent 612). Te overwegen valt dat thema mee te nemen in het conceptueel kader en de instrumenten, zodat het meer systematisch bevraagd wordt. Exploratie ten aanzien van de zelfrelatie heeft zich toegespitst op loopbaanoriëntatie; ook seksuele oriëntatie zou in vervolgonderzoek hierin betrokken kunnen worden. Ook zou de omgang op school met seksuele diversiteit systematischer bevraagd kunnen worden als bevorderend schoolkenmerk voor de vorming van een relatie met anderen.

215 Een suggestie daarbij is om bij elk van de vier vormingsrelaties (de ervaren bijdrage aan) het houdingsaspect *eerbied* en het handelingsaspect *verantwoordelijkheid* als uitgangspunt te nemen en deze aspecten voor elk van de relaties nader in te vullen.

Voor het thema discriminatie geldt iets vergelijkbaars. Waar dit op sommige scholen niet aan de orde leek te zijn, kwam het volgens respondenten op andere scholen regelmatig voor. De eigen ervaringen en de beleefde omgang van de school zou ook een plek mogen krijgen in een verfijnd conceptueel kader.

Voordeel van de mixed-methods benadering en de open benadering in het kwalitatieve onderzoek is dat deze thema's zich daardoor toch manifesteerden.

Toets- en cijferdruk

Een ander thema dat met name vanuit de kwalitatieve onderzoeksgegevens opdoemde is de door respondenten ervaren focus op kwalificatie en prestatiedruk. Vanuit wat daar in paragraaf 8.2.3 over geschreven is zou, zeker als ook docenten worden betrokken, het conceptueel kader aangevuld kunnen worden met het thema toets- en cijferdruk (vgl. De Voogd et al., 2024). In hoeverre sluiten beoordelingsvormen aan bij brede vorming? Welke invulling geven scholen aan het schoolexamen?

De vier relaties

Een laatste beperking betreft de afbakening en invulling van het begrip 'brede vorming'. In dit onderzoek is dit begrip geoperationaliseerd aan de hand van vier vormingsrelaties: de relatie met God, met zichzelf, met anderen en met de wereld. Andere benaderingen van vorming zouden echter tot andere accenten kunnen leiden, of andere aspecten van vorming belichten. In paragraaf 8.3.2 wordt nader gereflecteerd op de validiteit van deze keuze als representatie van het concept brede vorming.

8.3.2 Kwaliteit van het onderzoek

Vanuit het kwantitatief onderzoeksveld zijn validiteit en betrouwbaarheid gebruikelijke termen om over de kwaliteit van het onderzoek te spreken. Gekozen wordt voor een visie op kwaliteit waarbij ook bij de beschouwing van het kwalitatief onderzoek gesproken wordt in termen van betrouwbaarheid en validiteit; de criteria daarvoor en de beoordeling van de procedures om deze kwaliteitsaspecten te realiseren worden aangepast aan de eigen aard van het kwalitatief onderzoek (Boeije, 2014; Mortelmans, 2013). Over het geheel genomen kan worden geconcludeerd dat de mixed-methods benadering een rijk beeld opleverde van de ervaren werkelijkheid. Het kwantitatieve onderzoek gaf inzicht in de vormende ervaringen van een grote groep respondenten, de rol van (achtergrond-) variabelen en de relatie tussen school en andere invloeden. De kwalitatieve data verdiepten en nuanceerden deze inzichten, belichtten het 'verhaal achter de cijfers', brachten moeilijk kwantificeerbare thema's in kaart en onthulden relevante onderwerpen buiten het oorspronkelijke conceptueel kader.

Betrouwbaarheid

De schalen uit de ontwikkelde vragenlijsten zijn onderworpen aan betrouwbaarheidsanalyses. Daaruit bleken alle gehanteerde schalen voldoende betrouwbaar, met waarden van Cronbach's alpha tussen .68 en .93 (zie bijlage C voor de uitkomsten per schaal).

Binnen het kwalitatief onderzoek is *interne betrouwbaarheid* bevorderd door aan het begin van het analyseproces vier transcripten (een groepsinterview, een individueel interview en twee reflectieopdrachten) separaat door een collega-onderzoeker te laten coderen. Zo konden eventuele blinde vlekken of andere vormen van vertekening worden ontdekt en/of kon het codesysteem worden bediscussieerd (Evers, 2015). De vergelijking en bespreking van de coderingen door beide onderzoekers leidde over het algemeen tot tevredenheid en voldoende overeenstemming. Een aantal open codes zijn toegevoegd op basis van de inbreng van de collega-onderzoeker. Derden kunnen desgewenst toegang verkrijgen tot het basismateriaal (Mortelmans, 2013), dat tien jaar lang op een beveiligde plek zal worden opgeslagen. Hiervoor is toestemming gevraagd aan de respondenten (zie bijlage J).

Met het oog op *externe betrouwbaarheid* is de onderzoeker zich bewust geweest van de eigen professionele en persoonlijke verhouding tot het onderzoek (Boeije, 2014; Mortelmans, 2013).²¹⁶ Daarnaast is er sprake van *audit trail*: tussentijdse overwegingen, gedachten, ervaringen, reflecties en beschrijvingen over het verloop van het onderzoek zijn in memo's in ATLAS.ti en in een logboek bijgehouden. Zo is gedetailleerd inzichtelijk gemaakt op welke wijze de onderzoeksgegevens zijn verkregen en verwerkt (Clark et al., 2021; Mortelmans, 2013).

Interne validiteit

De factoranalyses met de items uit eerst de pilotvragenlijst en vervolgens de definitieve vragenlijst leidden in principe tot schalen die voldoen aan het criterium van (inhouds)validiteit. Elke schaal staat eenduidig voor een bepaalde inhoud, een onderdeel uit het conceptueel model. Op basis van die analyses is besloten met deze schalen verder te gaan in het onderzoek. Op twee manieren bleken schalen na verloop van tijd toch minder goed bruikbaar. Ten eerste bleken de verdelingen op de zelfreflectieschalen te scheef en de uitkomsten te weinig onderscheidend om stevige uitspraken op te kunnen baseren. Het gebruiken van deze schalen ter vergelijking met of duiding van de mening van respondenten over de ervaren bijdrage van de school bleek niet verantwoord.²¹⁷ Mede omdat deze zelfreflectie ten dienste stond van het hoofddoel van het onderzoek – de vormende ervaringen op school – is om inhoudelijke en methodologische redenen besloten deze

²¹⁶ Meer daarover is geschreven in paragraaf 2.5.

²¹⁷ Niet voor niets pleitten Sonnenberg et al. (2016) voor vormen van kwalitatief, narratief onderzoek naar het geloof van jongeren. Reflectie op het eigen geloof of de mate van geloof kan in hun ogen niet of slechts beperkt worden gemeten via vragenlijsten.

schalen verder niet in te zetten.²¹⁸ Ten tweede bleek bij de uitwerking van de resultaten dat alleen rapporteren op schaalniveau toch te weinig de lading van de inhoud zou dekken. Bij het presenteren van uitkomsten per schaal zijn daarom itemscores weergegeven en besproken. Deze geven meer kleur en nuancering en bieden, sterker dan alleen de schaalscores zouden doen, de mogelijkheid om terug te grijpen op het conceptueel model en om de kwantitatieve en kwalitatieve uitkomsten onderling te vergelijken. Dit zegt iets over de toch beperkte zeggingskracht van diverse schalen. Het zou verstandig zijn om bij vervolgonderzoek te overwegen nieuwe schalen te construeren die deze nuancerings meer recht doen.²¹⁹

Binnen het kwalitatieve onderzoeksdeel is, naast kwaliteitsbewaking ten aanzien van interne validiteit door middel van zelfreflectie en *audit trail*, op verschillende andere manieren gepoogd tot geloofwaardige interpretaties te komen (vgl. Mortelmans, 2013; Guba & Lincoln, 1989):

1. Zo is voldoende tijd genomen voor de dataverzameling en tijdens de interviews, om op die manier *diepgang in dataverzameling* te verkrijgen. Als respondenten tijdens interviews uitspraken deden die aan de oppervlakte bleven of nadere verdieping behoefden, is daarop doorgevraagd. Overigens kent het onderzoek hierin ook beperkingen. Door de grote hoeveelheid thema's die aan de orde diende te komen tijdens interviews kon niet altijd aan elk afzonderlijk thema evenveel recht worden gedaan.
2. Interne validiteit wordt ten tweede bevorderd door triangulatie, waardoor meervoudige perspectieven op de beleefde werkelijkheid worden verzameld (Mortelmans, 2013; Boeije, 2014; Andriessen, 2014; Verschuren, 2009). Daar is als gevolg van de mixed-methods benadering nadrukkelijk sprake van. Er wordt in elk geval gebruikgemaakt van methodologische triangulatie, door het combineren van (verschillende vormen van) data met een kwalitatieve methode met data die op kwantitatieve wijze zijn verkregen. Bij een deel van de data-analyse is gebruikgemaakt van onderzoeker triangulatie, door het door een collega onderzoeker separaat coderen van enkele transcripten en het vervolgens naast elkaar leggen en bespreken van de uitkomsten. Tot slot is in enige mate sprake geweest van theorie triangulatie. Concept hoofdstukken zijn besproken met het multidisciplinaire team van het Expertisecentrum Onderwijs en Identiteit, met onderzoekers vanuit pedagogische, theologische, psychologische en historisch-filosofische disciplines. Ook het begeleidingsteam van promotores en copromotor kende een multidisciplinair karakter. En er is literatuur vanuit verschillende theoretische invalshoeken bestudeerd en gebruikt bij de totstandkoming van

218 Oorspronkelijk was het de bedoeling dat, als onderdeel van en aanvulling op de zelfreflectie ten aanzien van de relatie met anderen en met de wereld, het instrument Burgerschap meten (Universiteit van Amsterdam) bij leerlingen van de deelnemende scholen zou worden afgenomen. Vanwege overbelasting van de scholen in de coronaperiode kon dit geen doorgang vinden. Dit was een extra reden om de zelfreflectie niet langer onderdeel van de data-analyse te laten zijn.

219 Met inachtneming van wat in paragraaf 8.3.1 is gesuggereerd over eventuele aanpassingen aan het conceptueel kader.

bijvoorbeeld het conceptueel kader. Op deze wijze werden verschillende perspectieven ingebracht en gehonoreerd.

3. Tijdens interviews is bij respondenten regelmatig via controlevragen ('vat ik het zo goed samen?', 'bedoel je...?', etc.) geprobeerd tot een *member check* te komen. Er heeft *peer debriefing* bij collega's plaatsgevonden en er is bij de vertegenwoordigers van de betrokken onderzoeksscholen nagegaan of de resultaten door hen als geloofwaardig werden beoordeeld, waarbij de onderzoeker zich bewust bleef van mogelijke tegengestelde belangen en verschillende ervaringen. Deze feedback is niet blindelings overgenomen, maar gewogen binnen de context van de dataverzameling en -analyses. Controle bij respondenten had sterker gekund door de concept resultaten aan de respondenten, of een deel van hen (bijvoorbeeld de geïnterviewden) voor te leggen. Daar is uit praktische overwegingen niet voor gekozen.
4. Een laatste manier om de interne validiteit van een onderzoek te verhogen is het zoeken naar en inzicht geven in *negatieve bewijzen* (Mortelmans, 2013). Dit onderzoek laat verschillende stemmen, ervaringen en perspectieven klinken en neemt de lezer daarin mee. Soms gebeurt dit zelfs expliciet, door bij een bepaald thema de positieve ervaringen te bundelen en daar vervolgens de meer negatieve ervaringen naast te zetten, of andersom. Deze meerstemmigheid is mede bevorderd door de methodologische triangulatie.

Met het oog op de interne validiteit vereist dit onderzoek tevens een kritische reflectie op de conceptuele afbakening en empirische operationalisering van het begrip 'brede vorming'. In dit onderzoek is getracht dit abstracte concept op een empirisch toetsbare wijze te benaderen. Daartoe is gekozen voor een indeling in vier vormingsrelaties: de relatie met God, met zichzelf, met anderen en met de wereld. Deze keuze is geïnspireerd op het taalgebruik binnen de deelnemende scholen, het mensbeeld als imago Dei met vier fundamentele levensrelaties, relevante publicaties over identiteit en vorming, en toepassingen van dit model in andere wetenschapsdomeinen (zie paragrafen 1.1.2 en 1.1.3). De school wordt in dit kader beschouwd als een oefenplaats waar leerlingen deze vier vormingsrelaties in de praktijk kunnen ontwikkelen.

Deze vier relaties boden een bruikbaar conceptueel kader voor het analyseren van de ervaringen van (oud-)leerlingen en leverden rijke data en inzichten op. Tegelijkertijd roept deze operationalisering enkele kritische vragen op over de validiteit ervan. In hoeverre dekken deze vier relaties het gehele concept van 'brede vorming'? Het onderzoeken van deelaspecten brengt het risico met zich mee dat samenhangende en karakteristieke aspecten van vorming – zoals de confrontatie met andere identificaties in de tussenruimte die de school biedt, en het proces waarin leerlingen als subject in de wereld leren staan – minder goed in beeld komen.

Daarnaast rijst de vraag in hoeverre deze relaties in de praktijk voldoende te onderscheiden zijn, of dat sprake is van overlap in hoe (oud-)leerlingen ze ervaren en verwoorden. Ondanks deze vragen en beperkingen laat dit onderzoek zien dat het gehanteerde model waardevolle inzichten oplevert. Scholen krijgen hierdoor beter zicht op hoe leerlingen het onderwijs en de vormende betekenis ervan ervaren, met name op aspecten die binnen hun invloedssfeer liggen. De gekozen indeling werd in het veld als herkenbaar en relevant ervaren, zowel door respondenten als door de deelnemende scholen. Daarmee biedt het model een bruikbare, gefundeerde en gestructureerde ingang tot het fenomeen 'brede vorming' en draagt het bij aan de door onderwijspraktijk en -wetenschap gewenste verkenning van een holistische operationalisering ervan.

Externe validiteit

De uitkomsten van het vragenlijstonderzoek zijn generaliseerbaar naar de onderzoekspopulatie van de deelnemende scholen uit de desbetreffende jaren²²⁰, waarbij vanwege selectieve respons alleen de vertegenwoordiging van mannelijke respondenten achterblijft en tot inadequate interpretaties kan leiden. In veel gevallen scoorden mannen iets hoger; als meer mannen mee hadden gedaan, was het totaalgemiddelde dus wellicht wat hoger uitgevallen. Het (kwantitatieve en kwalitatieve) onderzoek heeft niet de pretentie breder generaliseerbaar of overdraagbaar te zijn. Het is vooral gericht op het opdoen van contextspecifieke nieuwe en bruikbare kennis (Andriessen, 2014). Wel kan ten gevolge van de *thick description* bij de uitwerking van de resultaten sprake zijn van inzicht in overeenkomsten en verschillen met andere contexten: inferentiële generaliseerbaarheid (Mortelmans, 2013). Scholen uit vergelijkbare tradities herkennen wellicht elementen. De patronen die worden ontdekt en beschreven staan niet los van bestaande theorieën en de resultaten kunnen worden ingepast in bestaande kennis: theoretische generaliseerbaarheid. Diverse uitkomsten bevestigden eerdere waarnemingen, zoals het belang van afstemming binnen de pedagogische basis, het accent op (geloofs)exploratie in de diepte, de betrekkelijk beperkte aandacht voor maatschappelijke en democratische inhouden en de beleving van prestatiedruk in het onderwijs. Met name in dit laatste hoofdstuk heeft het onderzoek ook bijgedragen aan theorievorming op het snijvlak van pedagogiek, theologie, (ontwikkelings)psychologie en onderwijskunde en zijn dezelfde fenomenen vanuit verschillende taal- en wetenschapsvelden geadresseerd. Bijvoorbeeld door diverse dwarsverbanden te leggen tussen de concepten exploratie en commitment, de drieslag van Biesta, de vier vormingsrelaties, provocatieve pedagogiek en jongeren-theologie.

220 Zoals in paragraaf 2.2.2 is beschreven is de tijdsspanne van ervaringen waarop respondenten in dit onderzoek reflecteren de periode van 2010 tot 2021. Oud-leerlingen hebben (ongeveer) gereflecteerd op de periode 2010 tot 2018, leerlingen (bij benadering) op de periode van 2015 tot 2021. Op diverse terreinen zal de schoolontwikkeling niet hebben stilgestaan. Scholen doen er goed aan de uitkomsten te overwegen en open en tegelijk kritisch na te gaan in hoeverre deze ten eerste specifiek voor hen en ten tweede nu van toepassing zijn.

Binnen praktijkgericht onderzoek is vooral praktische relevantie of bruikbaarheid een belangrijke kwaliteitseis (Andriessen, 2014; Butter & Verhagen, 2014). Van het onderzoek is aangegeven hoe het ten goede kan komen aan de praktijk (geëxpliciteerde bruikbaarheid), voor wie het bruikbaar is en op welke manier (nuttige bruikbaarheid), het onderzoek sluit nadrukkelijk aan bij vragen die in de praktijk leven (participatieve bruikbaarheid), het levert nieuwe inzichten op (innovatie) en wordt daadwerkelijk gebruikt in de reflectie en schoolontwikkeling van de betrokken scholen (valorisatie).

8.4 Suggesties voor vervolgonderzoek

In deze laatste paragraaf worden suggesties voor vervolgonderzoek gedaan. In paragraaf 8.4.1 betreft dit aanbevelingen voor opvolging en uitbreiding van het onderzoek. In paragraaf 8.4.2 worden suggesties aan scholen gegeven om (aanvullend) op andere manieren te reflecteren op vormende ervaringen.

8.4.1 Voortzetting en verbreding

Voortzetting van het onderzoek

Tijdens bespreking van de resultaten met een groep vertegenwoordigers van de deelnemende scholen werd gepleit voor herhaling van dit onderzoek. Met de in dit proefschrift beschreven uitkomsten als ijkpunt zou om de paar jaar opnieuw gekeken kunnen worden welke vormende ervaringen (oud-)leerlingen hebben opgedaan. Scholen krijgen dan inzicht in de ervaren opbrengst van, mede op dit onderzoek gebaseerde, door hen ingezette schoolontwikkeling.

De in de vorige paragraaf beschreven beperkingen van het conceptueel kader en suggesties voor aanpassing of uitbreiding zouden dan overwogen en, waar wenselijk, verdisconteerd kunnen worden.

Een andere suggestie is om op deelnemende scholen op schoolniveau de implicaties van dit onderzoek nader te bespreken en interventies of bijvoorbeeld actieonderzoek naar aanleiding daarvan op te zetten.

Deelnemende en andere scholen kunnen tevens worden begeleid bij deze en andere vormen van reflectie op (brede) vormingsprocessen in de school. Op aanvraag wordt het in dit onderzoek ontwikkelde instrumentarium beschikbaar gesteld. Zeker de reflectieopdrachten zijn door scholen zelf vrij gemakkelijk te gebruiken. Daarmee worden ten eerste leerlingen zelf aangezet tot reflectie op hun vorming tijdens de middelbareschoolperiode. Ten tweede kunnen scholen, na analyse van deze gegevens, zelf lering trekken uit deze reflecties.

Verbreiding van doelgroepen

In de resultatenhoofdstukken schemerde steeds het belang van de docent door. Zoals een van de docenten van een deelnemende school uitsprak bij de bespreking van de resultaten: “het is goed om te merken dat wij als docenten er echt toe doen”. Juist omdat docenten en hun gedragingen zo verweven zijn met en bepalend zijn voor de alledaagse onderwijspraktijk, kwam de rol van de docent bij de analyse en beschrijving van de resultaten steeds impliciet mee. Het belang van de docent wordt onderkend en is bevraagd, maar is uiteindelijk geïntegreerd verwerkt in de beschrijving van de resultaten. Voor de beantwoording van de onderzoeksvragen was het niet van doorslaggevend belang om aparte analyses gericht op de rol van de docent te doen. Met de beschikbare data van dit onderzoek en aanvullend onderzoek, bijvoorbeeld onder docenten zelf, zou apart op de rol van de docent en in het bijzonder op christelijk, vormend, leraarschap ingezoomd kunnen worden.²²¹

Naast het leerling- en eventuele docentperspectief zouden bij opvolging van het onderzoek desgewenst ook ouders betrokken kunnen worden.

8.4.2 Andere vormen van reflectie op vorming

Reflectie op brede vorming

Voor aanvullende reflectie kunnen ook andere instrumenten worden gebruikt. Zo werd in de kennisalliantie ‘Sturen op brede onderwijskwaliteit’ een reflectie-instrument gericht op het bestuurlijk handelen ten aanzien van brede onderwijskwaliteit ontwikkeld (Van der Zee et al., 2023). Vanuit Verus werden diverse benaderingen en instrumenten ontwikkeld om aan de slag te gaan met een duurzame kwaliteitscultuur, waarbinnen goed onderwijs wordt gerealiseerd en tegelijk het gesprek over goed onderwijs wordt gevoerd (Van Groningen & Van der Zee, 2022). Voorbeelden hiervan zijn het biografisch gesprek en de *narratieve visitatie*. Deze laatste benadering is door Verus en het Expertisecentrum Onderwijs en Identiteit gezamenlijk nader uitgewerkt voor uitgesproken christelijke scholen, waarbij via een narratief waarderende benadering verhalen worden opgehaald over brede vorming in het christelijk onderwijs.²²² Deze narratieve visitatie leidt tot een rapportage met beschrijving van de huidige situatie, wensen die leven en mogelijkheden en aanknopingspunten voor verdere schoolontwikkeling op het gebied van brede vorming. Leerlingen, medewerkers, schoolleiders, bestuur, ouders en stakeholders van een school worden op één dag uitgenodigd om te vertellen over hun praktijken en ervaringen. Analyse van deze verhalen verschaft inzicht in hoeverre het verhaal van christelijk vormend onderwijs, dat de school vertelt, voldoende richtinggevend, gedeeld en gedra-

221 Vgl. Van Laar-Jochimsen (2019); Kuiper et al. (2017); Greijdanus (2023); De Muynck & Kunz (2021); De Muynck et al. (2017); Smith (2018); Den Besten (2018); Van Crombrugge (2013); Nivoz (2018); Van Manen (1991); Rodgers & Raider-Roth (2006); Boele (2015); Renkema (2024).

222 Zie <https://www.e-oi.nl/narratieve-visitatie>.

gen is. En hoe en in hoeverre dat verhaal sturing geeft aan of gereflecteerd wordt door praktijken binnen de school.

Inspiratie vanuit traditioneel vernieuwingsonderwijs

Scholen uit de traditie van het traditioneel vernieuwingsonderwijs²²³ gaan al sinds hun ontstaan sterk uit van de ontwikkelingsmogelijkheden van elk kind en hebben vorming van leerlingen hoog in het vaandel staan. Binnen deze scholen is meer expertise opgebouwd rondom reflectie hierop (vgl. Krijger, 2018; Zwart, 2018). In dit type onderwijs wordt veelvuldig gebruikgemaakt van de eerder genoemde ipsatieve evaluatie, naast summatieve en formatieve vormen van evaluatie (Rawson & Avison, 2014; Rawson, 2015). Vanuit het traditioneel vernieuwingsonderwijs ontwikkelde instrumenten om de reflectie op vorming te stimuleren zijn onder andere de Verantwoordingsmatrix en de Verantwoordingskalender (Zwart, 2018). Met de Verantwoordingsmatrix maakt de school een eigen pedagogisch evaluatieprogramma door op de ene as van de matrix te differentiëren naar golfenlengte (standaard (genormeerde) meetinstrumenten, vergelijkingen tussen leerlingen en groepen leerlingen en op leerlingniveau) en op de andere as naar de aspecten waarover verantwoording gewenst is (in deze matrix geformuleerd als Kwalificatie – Weten en doen, Socialisatie – Samen leven en Persoonsvorming/subject – Zijn). De Verantwoordingskalender kan helpen om door het schooljaar heen bewust momenten voor reflectie in te plannen, bijvoorbeeld drie “vertraagde weken” (Zwart, 2018, p. 68) per jaar.

Vorm en visie

Waar het ging over identiteitsontwikkeling (in paragraaf 1.3.2) werd al gewezen op de rol van het ‘verborgen curriculum’. Meer in het algemeen geldt dat systeem- en organisatiekenmerken niet buiten schot moeten blijven bij het reflecteren op vorming. Zoals Tempelman-Lam (2018) concludeerde vertelt de vorm nadrukkelijk óók een verhaal en zijn bijvoorbeeld groeperingsvormen, ordening en classificatie belangrijke machtsstructuren (Foucault, 1977). Een klaslokaal met tafeltjes en een bureau van de docent frontaal voor de klas, het leerstofjaarklassensysteem, leerlingen indelen naar niveau: het dagelijks leven in de school wordt bepaald door dit soort vormen en structuren. Deze kunnen echter op gespannen voet staan met de waarden die een school wil uitdragen en de visie zoals die op papier staat. Het verhaal van de structuren gaan beluisteren en deze spiegelen aan het verhaal van de visie van de school maakt zichtbaar waar de visie aan invloed kan winnen (vgl. Adolfsen & Tempelman, 2021). Eventuele systeemveranderingen die wenselijk dan wel noodzakelijk zijn om vormingsprocessen te stimuleren komen zo ook aan het licht.

223 Montessorionderwijs, daltononderwijs, jenaplanonderwijs, freinetonderwijs en vrijeschoolonderwijs.

Burgerschap

Als scholen een beter beeld willen krijgen van de burgerschapscompetenties van hun leerlingen, ligt inzet van het instrument Burgerschap Meten (Universiteit van Amsterdam) voor de hand.²²⁴ Een meer kwalitatieve benadering bieden de door Daas et al. (2023b) ontwikkelde *rubrics*. Deze kunnen worden ingezet bij zelfevaluatie door leerlingen of bij beoordeling van het werk van leerlingen, bijvoorbeeld hun reflectie op een maatschappelijk thema.

CEHC

Tot slot wordt gewezen op de interessante mogelijkheid om het door de Australische McLure en Aldridge (2023) ontwikkelde instrument *The Christian Education Health Check (CEHC)* voor de Nederlandse context te vertalen en op uitgesproken christelijke scholen af te nemen. Dit instrument bevat twaalf schalen op de domeinen hart, hoofd, voeten en handen (cf. Edmund Rice Education Australia, 2016). Het domein 'hart' duidt op een inclusieve schoolcultuur en bevat vier schalen: docentondersteuning, het aangeven van problemen in de onderlinge omgang en zoeken van hulp daarbij, verbondenheid met peers en erkenning van culturele diversiteit. Met het domein 'hoofd' wordt goed godsdienstonderwijs bedoeld, met de zes schalen (betekenisvol) Bijbelonderwijs, Bijbelonderwijs in andere vakken, inspirerend (godsdienst)onderwijs, het aanmoedigen van spirituele handelingen, verantwoordelijkheid voor wereld- en sociale problemen en vrijheid om vragen te stellen en te twijfelen. Het domein 'voet' bestaat uit de schaal leven als een christen en het domein 'handen' uit praktische dienstbaarheid. Voor elke schaal wordt in kaart gebracht in welke mate leerlingen dit zo op school ervaren. Veel aspecten uit dit instrument komen terug in onderhavig onderzoek, zoals in de variabelen schoolklimaat, omgang met het kwaad, diversiteit, uitdaging en ruimte voor exploratie, dienstbaarheid, (de ervaren bijdrage aan) geloofsuitingen en gedrag in de wereld (vgl. tabel 1.1 in paragraaf 1.3.4).

Aldridge en McLure (2024) onderzochten de relatie van deze schoolklimaatkenmerken met de morele identiteitsontwikkeling en de hoop voor de toekomst van leerlingen. Daaruit kwamen directe en significante relaties naar voren. Om morele identiteitsontwikkeling te bevorderen zijn met name expliciet onderwijs over hoe als christen te leven en verbondenheid met peers van belang. Hoop voor de toekomst wordt bevorderd door betekenisvol en inspirerend godsdienstonderwijs en mogelijkheden om praktisch te dienen. Om nader zicht te krijgen op het belang van bepaalde kenmerken van het schoolklimaat of in bredere zin van (bevorderende) schoolkenmerken zouden vergelijkbare studies gedaan kunnen worden op uitgesproken christelijke scholen in Nederland. Daarbij zouden ook andere variabelen vanuit het vier-relaties-model betrokken kunnen worden.

²²⁴ Zie <https://rovict.nl/uitgeverij/burgerschap-meten/>

8.4.3 Tot besluit

Dit onderzoek geeft inzicht in de vormende ervaringen die (oud-)leerlingen van uitgesproken christelijke scholen hebben opgedaan op deze scholen. De uitkomsten en de dialoog daarover dragen bij aan de verdere doorontwikkeling van het uitgesproken christelijk onderwijs. Zowel herhaling als uitbreiding van het onderzoek biedt allerlei kansen om de reflectie op de vormende waarde van het uitgesproken christelijk onderwijs verder in te vullen. Zodat vanuit geloof, hoop en liefde blijvend wordt voortgebouwd op wat goed is en gewerkt wordt aan wat beter kan. Om met woorden van Paul van Vliet te eindigen:²²⁵

Als wij niet meer geloven dat het kan,
wie dan wel?
Als wij niet meer vertrouwen op houden van,
wie dan wel?
En als wij niet meer proberen
om van fouten wat te leren,
Als wij 't getij niet keren,
wie dan wel?
Als wij het niet meer weten hoe het moet,
wie dan wel?
Als wij het niet meer zeggen wat er toe doet,
wie dan wel?
Als wij er niet in slagen
de ideeën aan te dragen
voor een kans op betere dagen,
wie dan wel?
Als wij niet meer geloven dat het kan,
wie dan wel?
Als wij er niet mee komen, met een plan,
wie dan wel?
En als wij er niet voor zorgen
dat de toekomst is geborgen
voor de kinderen van morgen,
wie dan wel?
Als wij onszelf niet dwingen
een gat in de lucht te zingen
waar zij in kunnen springen,
wie dan wel?

225 <https://muzikum.eu/nl/paul-van-vliet/wie-dan-wel-songtekst/> <https://www.youtube.com/watch?v=D4tuhTssi2I>

Referentielijst

- Adams, J. D., Gupta, P., & Cotumaccio, A. (2014). Long-term participants: a museum program enhances girls' STEM interest, motivation, and persistence. *Afterschool Matters, Fall*, 20, 13–20.
- Adolfsen, J., & Tempelman-Lam, M. (Eds.). (2021). *Een school in transitie. Samenhang tussen vorm en inhoud*. Zwolle: Greijdanus.
- Aldridge, J. M., & Ala'i, K., & Fraser, B. J. (2016a). Relationships between school climate and adolescent students' self-reports of ethnic and moral identity. *Learning Environments Research*, 19(1), 1–15. doi:10.1007/s10984-015-9199-9
- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Fozdar, F., Ala'i, K., Dantas, J., & Afari, E. (2016). Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving Schools*, 19, 5–26. doi:10.1177/1365480215612616
- Aldridge, J. M. & McLure, F. (2024). Investigating the influence of the school climate of church-based schools on students' moral identity development and hope for the future. *Learning Environments Research*, 27(3), 1-23. doi:10.1007/s10984-024-09515-y
- Altmeyer, S. (2010). Competences in Inter-religious Learning. In K. Engebretson, M. de Souza, G. Durka & L. Gearon (Eds.), *International Handbook of Inter-religious Education: Part Two* (pp. 627-640). Dordrecht: Springer. doi:10.1007/978-1-4020-9260-2_38
- Andriessen, D. (2014). *Praktisch relevant én methodisch grondig? Dimensies van onderzoek in het hbo* [Openbare les Lectoraat Methodologie van Praktijkgericht Onderzoek]. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Ap Siôn, T., Francis, L. J. & Baker, S. (2007). Experiencing education in the new Christian schools in the United Kingdom: listening to the male graduates. *Journal of Beliefs & Values*, 28(1), 1-15. doi:10.1080/13617670701251314
- Ap Siôn, T., Francis, L. J. & Baker, S. (2009). The Theological Case for Christian Schools in England and Wales: a Qualitative Perspective Listening to Female Alumnae. In L.J. Francis, J. Astley & M. Robbins (Eds.), *Empirical Theology in Texts and Tables: Qualitative, Quantitative and Comparative Perspectives* (pp. 217-245). Leiden/Boston: Brill.
- Archer, S. L. (1993). Identity Status in Early and Middle Adolescents: Scoring Criteria. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, & J. L. Orlofsky (Eds.), *Ego identity* (pp. 177–204). Springer. doi:10.1007/978-1-4613-8330-7_8
- Arendt, H. (1954). *The crisis of education*. Geraadpleegd op 21 maart 2024, van https://thi.ucsc.edu/wp-content/uploads/2016/09/Arendt-Crisis_In_Education-1954.pdf
- Arendt, H. (1993). *Between past and future: Eight exercises in political thought* (reprint, republication). London: Penguin.
- Arendt, H. (2018). *The human condition* (2nd ed., republication). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Arnett, J. J. (2015). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press. doi:10.1093/oxfordhpb/9780199795574.013.9
- Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., De Goede, M., Peters, V., & Van der Velden, T. (2013). *Basisboek Kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek* (3^e ed.). Groningen/Houten: Noordhoff.
- Baker, S. E. (2015). Raised a Teenage Kataphatic: Utilising Spiritual Type Theory in Assessing Catechetical Models of Adolescent Faith Development. *Journal of Youth and Theology*, 14(1), 45-71. doi:10.1163/24055093-01401007
- Barna (2022). *The Open Generation Nederland. Een wereldwijd onderzoek onder tieners*. Geraadpleegd op 12 juli 2023, van <https://www.worldvision.nl/open-generation/download-rapport/>



- Barrett, M. S., & Baker, J. S. (2012). Developing learning identities in and through music: A case study of the outcomes of a music programme in an Australian juvenile detention centre. *International Journal of Music Education*, 30(3), 244-259. doi:10.1177/0255761411433721
- Bastiaansen, L. (2022). *Aandachtige betrokkenheid als pedagogische grondhouding*. Antwerpen: Garant.
- Basu, S. J., Barton, A. C., Clairmont, N., & Locke, D. (2009). Developing a framework for critical science agency through case study in a conceptual physics context. *Cultural Studies of Science Education*, 4, 345-371. doi:10.1007/s11422-008-9135-8
- Bavinck, H. (1904). *Paedagogische beginselen*. Kampen: Kok.
- Bavinck, H. (1916). *De opvoeding der rijpere jeugd*. Kampen: Kok.
- Beale, G. K. (2009). *We become what we worship: A biblical theology of idolatry*. Downers Grove, IL: Intervarsity Press.
- Berk, L. E. (2013). *Child Development* (9th ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Berkhof, H. (1960). *De mens onderweg. Een christelijke mensbeschouwing*. Den Haag: Boekencentrum.
- Bernts, T., Kregting, J. & Hermans, C. (2018). *Ouders over brede onderwijskwaliteit*. Nijmegen: Kaski.
- Bertram-Troost, G. D. (2006a). *Geloven in bijzonder onderwijs*. Zoetermeer: Boekencentrum.
- Bertram-Troost, G. D. (2006b). Levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van jongeren: Tussen verbinding en verkenning. In T. W. van Laar-Jochimsen, J. M. Praamsma, J. Gerkema-Mudde, & C. Koers (Reds.), *Geloofwaardig opvoeden: Op zoek naar richting en ruimte* (pp. 47-57). Barneveld: Uitgeverij De Vuurbaak.
- Bertram-Troost, G. D. (2012). Levensbeschouwelijke segregatie in het onderwijs. De impact van monoreligieus onderwijs nader beschouwd. In B. Levering (Red.), *Segregatie in onderwijs en samenleving* (pp. 31-40). Amsterdam: SWP.
- Bertram-Troost, G. D. (2023a). Integrating Attention to Religious Identity Development, Well-being, and Interworldview Competencies in Dutch Secondary Education. In D. Pollefeyt (Ed.), *From Interreligious Learning to Interworldview Education* (pp. 113-136). (Bibliotheca Ephemeridum Theologicarum Lovaniensium; Vol. 332). Peeters Publishing. doi:10.2307/jj.13524423
- Bertram-Troost, G. D. (2023b). Meer aandacht in onderwijs voor zingevingsvragen: Voorbij pedagogische en levensbeschouwelijke verwaarlozing. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 62(5), 36-43.
- Bertram-Troost, G. D., Kom, C., Ter Avest, K. H., & Miedema, S. (2012). *Typen van protestants-christelijk basisonderwijs in een seculiere tijd. Schoolleiders aan het woord over de eigenheid van hun school*. Woerden: Besturenraad (Verus).
- Bertram-Troost, G. D., & Miedema, S. (2014). Meeting the 'Others' in School: On (Inter)religious Contacts of Dutch Pupils in the Dutch Dual School System. *Religious Education Journal of Australia*, 30(2), 25-31.
- Bertram-Troost, G. D., & Miedema, S. (2022). *Bezield onderwijs. Vorming, levensbeschouwing en burgerschap*. Gorredijk: Noordboek.
- Bertram-Troost, G. D., De Roos, S. A., & Miedema, S. (2006). Religious identity development of adolescents in religious affiliated schools. A theoretical foundation for empirical research. *Journal of Beliefs and Values*, 27(3), 303-314. doi:10.1080/13617670601001165
- Bertram-Troost, G. D., De Roos, S. A. & Miedema, S. (2007). Religious identity development of adolescents in christian secondary schools: effects of school and religious backgrounds of adolescents and their parents. *Religious Education*, 102(2), 132-150. doi: 10.1080/00344080701285402
- Bertram-Troost, G. D., De Roos, S. A., & Miedema, S. (2009a). The relationship between religious education and religious commitments and explorations of adolescents: on religious identity

- development in Dutch Christian secondary schools. *Journal of Beliefs & Values*, 30(1), 17-27. doi:10.1080/13617670902784519
- Bertram-Troost, G. D., Miedema, S., Ter Avest, K. H., Bakker, C. (2009b). Dutch Pupils' Views on Religion and Society. Report on a Quantitative Research. In P. Valk, G. D. Bertram-Troost, M. Friederici & C. Béraud (Eds.), *Teenagers' perspectives on the role of religion in their lives, schools and societies: A European quantitative study* (pp. 221-260). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Bertram-Troost, G. D., & Ter Avest, K. H. (2011). Levensbeschouwelijk leren als proces van loslaten en verbinden: Pedagogische strategieën ten behoeve van het (inter)religieuze leerproces van leerlingen. *Handelingen: Tijdschrift voor praktische theologie*, 38(1), 45-55.
- Bertram-Troost, G. D., Versteeg, I., Van der Kooij, J. C., Nes, I., & Miedema, S. (2015). *Om eigenheid en openheid. Inspiratie, motivatie en levensbeschouwing van docenten in het christelijk voortgezet onderwijs*. Woerden: Verus.
- Biesta, G. J. J. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Amsterdam: Boom Lemma Uitgevers.
- Biesta, G. J. J. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- Biesta, G. J. J. (2016). *Het leren voorbij. Democratisch onderwijs voor een menselijke toekomst*. Culemborg: Phronese.
- Biesta, G. J. J. (2018). *Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming* [Rede]. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek. Geraadpleegd op 30 maart 2019 van https://www.uvh.nl/uvh.nl/up/ZscxxnWJS_Tijd-voor-pedagogiek-oratie-Gert-Biesta.pdf.
- Biesta, G. J. J. (2021a). *De terugkeer van het lesgeven*. Culemborg: Phronese.
- Biesta, G. J. J. (2021b). Education, Education, Education: Reflections on a Missing Dimension. In G. J. J. Biesta & P. Hannam (Eds.), *Religion and Education. The Forgotten Dimensions of Religious Education?* (pp. 8-19). Leiden/Boston: Brill Sense. doi:10.1163/9789004446397_002
- Biesta, G. J. J. (2022). *Wereldgericht onderwijs. Een visie voor vandaag*. Culemborg: Phronese.
- Biesta, G. J. J. (2023). *De school als vrijplaats. Over geïnspireerd goed onderwijs*. Woerden: Verus.
- Black, L., Williams, J., Hernandez-Martinez, P., Davis, P., Pampaka, M., & Wake, G. (2010). Developing a "leading identity": The relationship between students' mathematical identities and their career and higher education aspirations. *Educational Studies in Mathematics*, 73(1), 55-72. doi:10.1007/s10649-009-9217-x
- Bloemendal, A. Th. (1993). *Inventaris van het archief van het Vereniging Gereformeerd Schoolonderwijs 1868-1908 en het Gereformeerd Schoolverband 1906-1971*. Amsterdam: Historisch Documentatiecentrum voor het Nederlands Protestantisme (1800-heden), collectienummer 808.
- Bobbink, L., Degen-Nijeboer, H., Geurts, E., Pelzer, M. & Woudenberg, J. (2012). *Narratief! Wablieft? Ieder zijn eigen verhaal*. Nijmegen: HAN, lectoraat Lokale Dienstverlening vanuit Klantperspectief.
- Boeije, H. (2014). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen* (2^{de} ed.). Den Haag: Boom Lemma.
- Boele, C. P. (2015). *Onderwijsheid. Terug naar waar het echt om gaat*. Utrecht/Kampen: Klement.
- Boele, C. P. (2025). *Adagio. Een remedie tegen stress onder studenten*. Utrecht: KokBoekencentrum.
- Boer, M., Van Dorselaer, S., De Looze, M., De Roos, S., Brons, H., Van den Eijnden, R., . . . Stevens, G. (2021). *HBSC 2021. Gezondheid en welzijn van jongeren in Nederland*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Bontekoning, A. (2012). *Ygenwijs: generatie Y ontmoet en verbindt X, pragmaten en babyboomers*. Amsterdam: Uitgeverij Business Contact.



- Bosma, H. A. (1992). Identity in adolescence: Managing commitments. In G. R. Adams, T. P. Gullotta, & R. Montemayor (Eds.), *Adolescent identity formation* (pp. 91–121). Newbury Park, CA: Sage.
- Bosma, H. A., & Kunnen, S. E. (2001). Determinants and mechanisms in ego identity development: A review and synthesis. *Developmental Review*, 21, 39–66. doi:10.1006/drev.2000.0514
- Bremmer, M., Van Hoek, E., Schopman, E., & Vervoorn, A. (2011). *Onderzoek naar muziek in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, lectoraat Kunst- en cultuureducatie. Geraadpleegd op 20 februari 2025, van https://www.ahk.nl/fileadmin/download/ahk/Lectoraten/Kunst_en_cultuureducatie/AHK-Lectoraat-Muziek-def.pdf
- Brickhouse, N. W. (2001). Embodying science: A feminist perspective on learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(3), 282–295. doi:10.1002/1098-2736(200103)38:3%3C282::AID-TEA1006%3E3.0.CO;2-0
- Brickhouse, N. W., Lowery, P., & Schultz, K. (2000). What kind of a girl does science? The construction of school science identities. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(5), 441–458. doi:10.1002/(SICI)1098-2736(200005)37:5%3C441::AID-TEA4%3E3.0.CO;2-3
- Brinkley-Rubinstein, L., Doykos, B., Martin, N., McGuire, A. & Barnes, S. (2016). *Academics in Action! A Model for Community-Engaged Research, Teaching, and Service*. New York, USA: Fordham University Press. doi:10.1515/9780823268825
- Broer, N. A., Boele-de Bruin, H. L., De Muynck, A., Van Nieuwkoop, P. & De Vries, A. W. (2021). *Naast elkaar of met elkaar? Publieksversie van een kwantitatief onderzoek naar samenwerking in de godsdienstige opvoeding tussen scholen en ouders in het orthodox-christelijk onderwijs*. Gouda: Onderzoekscentrum Driestar educatief.
- Broer, N. A., De Muynck, A., Boele-de Bruin, H. L., De Vries, A. W., & De With, F. N. (2024). The role of the ideal of coherence between school and family in valuing cooperative practices of religious education. *International Journal of Christianity & Education*, 28(3), 306–322. doi:10.1177/20569971241227958
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In M. Gauvain & M. Cole (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (Vol. 3) (2nd ed.), (pp. 37–43). Oxford, England: Elsevier.
- Bronfenbrenner, U. (2001). Human development, bioecological theory of. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 6963–6970. doi:10.1016/b0-08-043076-7/00359-4
- Brueggeman, W. (1982). *Living toward a Vision: Biblical Reflections on Shalom*. New York: United Church Press.
- Bruin, M., & Ohna, S. E. (2013). Alternative courses in upper secondary vocational education and training: Students' narratives on hopes and failures. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1089–1105. doi:10.1080/13603116.2012.735259
- Bryman, A. (2006). Integrating Quantitative and Qualitative Research: How is it Done? *Qualitative Research*, 6(1), 97–113. doi:10.1177/1468794106058877
- Bulterman-Bos, J., & De Muynck, A. (2014). *Is alles van waarde meetbaar? Toetsing en vorming in het onderwijs*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn Motief.
- Butter, R., & Verhagen, S. (2014). *De padvinder en het oude vrouwtje. Een pleidooi voor transparante en pluriforme kwaliteit van praktijkgericht onderzoek en aanzet tot integraal prestatie management*. Utrecht: Kenniscentrum Sociale Innovatie, Hogeschool Utrecht.
- Campbell, D. (2019). What social scientists have learned about civic education: A review of the Literature. *Peabody Journal of Education*, 94(1), 32–47. doi:10.1080/0161956X.2019.1553601
- Carney, S., Whitmarsh, L., Day, S. & Shackley, S. (2009). *A Dynamic Typology of Stakeholder Engagement Within Climate Change Research*. Tyndall Centre for Climate Change Research.

- CBS (2023, 6 juli). *Van leerladder naar onderwijswaaijer. Verkenning CBS naar alternatieven laag – middelbaar – hoog*. Geraadpleegd op 12 juli 2023, van <https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/aanvullende-statistische-diensten/2023/van-leerladder-naar-onderwijswaaijer>
- Chandler, D. J. (2014). *Christian spiritual formation: An integrated approach to personal and relational wholeness*. Downers Grove, IL: InterVarsity Academic.
- Chandler, D. J. (2015). Whole-person formation: an integrative approach to Christian education. *Christian Education Journal*, 12(2), 314-332. doi:10.1177/073989131501200205
- Chilton, G., & Leavy, P. (2014). Arts-Based Research Practice: Merging Social Research and the Creative Arts. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (pp. 403-422). Oxford: Oxford University Press. doi:10.1093/oxfordhb/9780199811755.013.003
- Clark, T., Foster, L., Sloan, L. & Bryman, A. (2021). *Bryman's social research methods* (6th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Cnossen, J. (2011). Prestaties uit het verleden zijn geen garantie voor nieuwe successen. In J.W. Maris & J. van der Steeg (Reds.), *Motivatatie en identiteit. Over fundament en beweeglijkheid van het gereformeerd onderwijs. Opstellen, aangeboden aan Ton van Leijen, bij zijn afscheid als beleidsmedewerker van het LVGS* (pp. 32-43). Woerden: LVGS.
- Cobb, P., Gresalfi, M., & Hodge, L. L. (2009). An interpretive scheme for analyzing the identities that students develop in mathematics classrooms. *Journal for Research in Mathematics Education*, 49(1), 40-68.
- Cohen-Malaye, M., Assor, A., & Kaplan, A. (2009). Religious exploration in a modern world: The case of modern-orthodox Jews in Israel. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 9(3), 233–251. doi:10.1080/15283480903344547
- Cohen-Malaye, M., Schachter, E. P., & Rich, Y. (2014). Teachers and the religious socialization of adolescents: Facilitation of meaningful religious identity formation processes. *Journal of Adolescence*, 37(2), 205–214. doi:10.1016/j.adolescence.2013.12.004
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, s95-s120.
- Cooperrider, D. L. (1986). *Appreciative Inquiry: Toward a Methodology for Understanding and Enhancing Organizational Innovation*. Cleveland, OH: Case Western Reserve University.
- Coopmans, M., Ten Dam, G., Dijkstra, A. B., & Van der Veen, I. (2020). Towards a comprehensive school effectiveness model of citizenship education: An empirical analysis of secondary schools in the Netherlands. *Social Sciences*, 9(9), 157. doi:10.3390/socsci9090157
- Côté, J. E., & Levine, C. (1988). A critical examination of the ego identity status paradigm. *Developmental Review*, 8, 147–184. doi:10.1016/0273-2297(88)90002-0
- Cowie, B., Jones, A., & Otrrel-Cass, K. (2011). Re-engaging students in science: Issues of assessment, funds of knowledge and sites for learning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9, 347-366. doi:10.1007/s10763-010-9229-0
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage.
- Crocetti, E., Schwartz, S. J., Fermani, A., & Meeus, W. (2010). The Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS). Italian Validation and Cross-National Comparisons. *European Journal of Psychological Assessment*, 26(3), 172-186. doi: 10.1027/1015-5759/a000024
- Croghan, R., Griffin, C., Hunter, J., & Phoenix, A. (2008). Young People's Constructions of Self: Notes on the Use and Analysis of the Photo-Elicitation Methods. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 345-356. doi:10.1080/13645570701605707



- CSG Prins Maurits (z.d.). *Strategisch Beleidsplan CSG Prins Maurits 2019-2023*. Geraadpleegd op 21 februari 2024, van https://s3.eu-central-1.amazonaws.com/media2.csgpm.nl/media/846/1923_SBP-CSG-PM-bew.pdf
- Curran, T., & Hill, A. P. (2022). Young People's Perceptions of Their Parents' Expectations and Criticism Are Increasing Over Time: Implications for Perfectionism. *Psychological Bulletin*, 148(1-2), 107-128. doi:10.1057/bul0000547
- Curriculumcommissie (2021). *Examenprogramma's in perspectief. Tussenadvies 3 Wetenschappelijke Curriculumcommissie*. Amersfoort: Curriculumcommissie.
- Curriculumcommissie (2024). *Op weg naar eigentijds onderwijs. Curriculumherziening in Nederland. Eindadvies Wetenschappelijke Curriculumcommissie*. Amersfoort: Curriculumcommissie.
- Daas, R. (2019). *Assessment of citizenship competences* [Dissertatie Universiteit van Amsterdam]. Geraadpleegd op 21 mei 2025, van <https://dare.uva.nl/search?identifier=f6726496-07ee-4fe6-8bd0-1dc0883e4e2e>
- Daas, R., Dijkstra, A. B., & De Kort, I. (2019). *Verkenning instrumenten opbrengstgericht burgerschapsonderwijs. Voorstudie naar ontsluiting van meetinstrumenten als randvoorwaarde voor opbrengstgericht burgerschapsonderwijs*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Daas, R., Ten Dam, G., Dijkstra, A. B., Karkdijk, E. M., Naayer, H. M., Nieuwelink, H., & Van der Veen, I. (2023a). *Burgerschap in Beeld. Burgerschapscompetenties en burgerschapsonderwijs in vergelijkend perspectief*. Amsterdam University Press.
- Daas, R., Dijkstra, A. B., Karsten, S., & Ten Dam, G. (2023b). An open-ended approach to evaluating students' citizenship competences: The use of rubrics. *Education, Citizenship and Social Justice*, 0(0). doi:10.1177/17461979231186028
- Darmody, M., Lyons, M., & Smyth, E. (2016). The home-school interface in religious and moral formation: the Irish case. *British Journal of Religious Education*, 38(3), 249-263. doi:10.1080/01416200.2014.944097
- De Bruijn, E., & Westerhuis, A. (2013). Pendelen tussen theorie en praktijk: over rolvastheid en rolontwikkeling. In H. de Jong, P. Tops & M. van der Land (Reds.), *Prikken in praktijken. Over de ontwikkeling van praktijkonderzoek* (pp. 25-46). Den Haag: Boom Lemma.
- De Bruin, A. R., & Vogel, E. (2024). *Wortels en vleugels. Over jongeren en hun christelijke identiteitsontwikkeling*. Leeuwarden: Groen/Jongbloed Media.
- De Bruin-Wassinkmaat, A. R. (2021). *Finding one's own way. Exploring the religious identity development of emerging adults raised in strictly Reformed contexts in the Netherlands* [Dissertatie PThU Amsterdam]. Geraadpleegd op 21 mei 2025, van <https://theoluniv.ub.rug.nl/440/>
- De Jong-de Vries, J. (2022). *De bubbelparadox. Een onderzoek naar ervaringen met en waarden van de (relatieve) homogeniteit van christelijke scholen voor voortgezet onderwijs* [masterscriptie Theologische Universiteit Utrecht].
- De Jong-Markus, H. (2022). *Reconciling religious diversity and mono-religiosity, the case of teachers at orthodox protestant primary schools in the Netherlands* [Dissertatie, Protestantse Theologische Universiteit]. Geraadpleegd op 21 mei 2025, van https://www.publicatie-online.nl/files/2716/5391/7449/155970_Hanna_de_Jong-Markus_PDF.pdf
- De Kock, A. (2014). A typology of catechetical learning environments. *International Journal of Practical Theology*, 18(2), 264-286. doi:10.1515/ijpt-2014-0027
- De Kock, A. & Norheim, B. E. H. (2022). *The five questions. An academic handbook in youth ministry research*. Eugene, OR: Pickwick Publications.
- De Moor, L., & Van der Zee, T. S. M. (2025). Zingeving en het mentaal welzijn van jongeren. De rol van de middelbare school. *Handelingen*, 52(1), 32-40. doi:10.54195/handelingen.23033

- De Moor, W. A. M. (1998). Temidden van een boos en overspelig geslacht. Een introductie tot 'begeleide confrontatie' van leerlingen met literatuur. *Tsijp/Letteren*, 8(1), 3-9.
- De Muynck, A. (2025). De werkingkracht van ontferming. De meritocratie bevraagd vanuit de gelijkenis van de talenten. In R. van Putten & T. S. M. van der Zee (Eds.), *Onderwijs voorbij de meritocratie. Tegendraadse beschouwingen over prestaties in het onderwijs* (pp. 111-123). Nijmegen: Radboud University Press. doi:10.54195/FHYO8418_CH07
- De Muynck, A., & De Kock, A. (2009). Over godsdienstpedagogiek en monoreligieuze vorming. Boekbespreking van 'Godsdienstpedagogiek. Dimensies en spanningsvelden. E.T. Alii.' *Beweging*, 73(4), 44-45.
- De Muynck, A., & Kunz, B. (2021). *Gidsen. Een christelijke schoolpedagogiek*. Utrecht: KokBoekencentrum.
- De Muynck, A., Vermeulen, H., & Kunz, B. (2017). *Essenties van christelijk leraarschap, een kleine onderwijspedagogiek*. Gouda: Driestar educatief.
- De Muynck, A. & Vos, P. (2021). Geen vorming zonder transcendentie. De theologische horizon van een breed pedagogisch vormingsbegrip. In W. Huttinga & R. Kuiper (Reds.), *Mens worden. Over de relatie tussen theologie en pedagogiek* (pp. 151-170). Amsterdam: Buijten & Schipperheijn Motief.
- Den Besten, J. J. (2018). *Godsdienstpedagogiek van de twijfel? Een godsdienstpedagogisch onderzoek naar de rol van geloofstwijfel in het godsdienstonderwijs op de GSR in Rotterdam* [Masterscriptie, Theologische Universiteit Apeldoorn/Christelijke Hogeschool Ede]. Geraadpleegd op 21 mei 2025, van <https://theoluniv.ub.rug.nl/125/>
- Denessen, E. (2025). Van verticale naar horizontale differentiatie. Een pleidooi voor gelijkwaardiger onderwijs. In R. van Putten & T. S. M. van der Zee (Reds.), *Onderwijs voorbij de meritocratie. Tegendraadse beschouwingen over prestaties in het onderwijs* (pp. 59-70). Nijmegen: Radboud University Press. doi:10.54195/FHYO8418_CH04
- Den Hertog, J. T. (2014). *Een onderzoek naar de ondersteunende werking van positieve religieuze coping en de inzet van levensbeschouwelijke krachtbronnen onder studenten in het omgaan met stress en stressgerelateerde klachten* [Masterthesis Vrije Universiteit]. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- De Passie (2022a, z.d.). *Wie zijn wij?* De Passie. Geraadpleegd op 21 februari 2024, van <https://www.depassetscholen.nl/over-de-passie/wie-zijn-wij/>
- De Passie (2022b, z.d.). *Jouw bestemming, onze Passie!* De Passie. Geraadpleegd op 21 februari 2024, van <https://www.depassetscholen.nl/utrecht/ons-onderwijs/>
- De Passie (2023). *Visie op vorming. Vormingsdocument van de Passiescholen*. Geraadpleegd op 21 februari 2024, van <http://www.depassetscholen.nl/wp-content/uploads/2023/12/Visie-op-Vorming-d.d.-20-12-2023.pdf>
- Derkse, W. (2011). Vorming en het belang daarvan. In *Onderwijsraad, Essays over vorming in het onderwijs* (7-15). Den Haag: Onderwijsraad.
- De Roest, H. P. (2020). *Collaborative Practical Theology. Engaging Practitioners in Research on Christian Practices*. Leiden: Brill.
- De Ruyter, D. (2003). The importance of ideals in education. *Journal of Philosophy of Education*, 37(3), 467-482. doi:10.1111/1467-9752.00339
- De Ruyter, D. (2025). Van menselijk kapitaal naar floreren. Een meer humaan doel van onderwijs. In R. van Putten & T. S. M. van der Zee (Reds.), *Onderwijs voorbij de meritocratie. Tegendraadse beschouwingen over prestaties in het onderwijs* (pp. 129-141). Nijmegen: Radboud University Press. doi:10.54195/FHYO8418_CH08
- De Voogd, L., Van Olst, P. C., Snoek, M., Verdoner, N., Mayo, A. Y., & Van Woerkom, W. (2024, 16 februari). Bouwstenen voor breedvormend onderwijs, zonder voorschrijvend te zijn. *NIVOZ*.



- Geraadpleegd op 12 februari 2025, van <https://nivoz.nl/nl/nro/bouwstenen-voor-breedvormend-onderwijs-zonder-voorschrijvend-te-zijn>
- De Wachter, D. (2012). *Borderline Times*. Amsterdam: Terra-Lannoo.
- De Weerd, M., Gemmeke, M., Rigter, J. & Van Rij, C. (2005). *Indicators for monitoring active citizenship and citizenship education. Research report for the European Commission / DG EAC*. Amsterdam: Regioplan.
- De Winter, M. (2012). *Socialization and Civil Society: How Parents, Teachers and Others Could Foster a Democratic Way of Life*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Dewey, J. (1999). *Ervaring en opvoeding. Vertaald en ingeleid door Gert Biesta en Siebren Miedema*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Dijkstra, A. B. (2002). *Werelden apart? Leefstijlen van middelbare scholieren*. Assen: Van Gorcum.
- Dijkstra, A. B. (2012). *Sociale opbrengsten van onderwijs* [Oratiereeks]. Amsterdam: Vossiuspers.
- Dijkstra, A. B., Daas, R., De la Motte, P.I., & Ehren, M. (2017). Inspecting school social quality: Assessing and improving school effectiveness in the social domain. *Journal of Social Science Education*, 16(4), 75-84. doi:10.4119/UNIBI/jsse-v16-i4-1640
- Dijkstra, A. B., Ten Dam, G. & Waslander, S. (2019). Sturing van burgerschapsvorming door de overheid? Tussen staatspedagogiek en persoonlijkheidspedagogiek. *Pedagogische Studiën*, 95, 315-328.
- Dohmen, J. (2022). *Iemand zijn. Filosofie van persoonlijke vorming*. Amsterdam: Ambo Anthos.
- Donbavand, S., & Hoskins, B. (2021). Citizenship education for political engagement: A systematic review of controlled trials. *Social Sciences*, 10(5), 151. doi:10.3390/socsci10050151
- Driessen, G., Agirdag, O., & Merry, M. (2017). Denominatie van de school, gezins- en schoolsamenstelling en onderwijsprestaties. Verschillen openbaar en bijzonder onderwijs in hun opbrengsten? *Pedagogiek*, 37(1), 47-61. doi:10.5117/PED2017.1.DRIE
- Dunlop, S., & Richter, P. (2011). Visual Methods. In S. Collins-Mayo & P. Dandelion (Eds.), *Religion and Youth* (pp. 209-216). London: Routledge. doi:10.4324/9781315604879
- DUO Onderwijsonderzoek (2015). *Morele vorming in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: DUO Onderwijsonderzoek.
- Edlin, R. (2010). Serving Christian education at the elementary and secondary levels: towards the development and relevance of a Christian typology. In J. Dinakarlal (Ed.), *Christian Higher Education & Globalization in Asia/Oceania: Realities & Challenges* (pp. 89-105). Sioux Centre, Iowa: Dordt College Press.
- Edmund Rice Education Australia. (2016). *With head, heart, hands and feet: A framework for educating for justice and peace*. Geraadpleegd op 2 april 2025, van <https://www.erea.edu.au/justice-and-peace-education/>
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712. doi:10.1177/003172171009200326
- Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 397-406. doi: 10.1080/02607476.2018.1465669
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Shelden, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R. . . . Williams, K. J. (2009). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (3rd ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Evers, J. C. (2015). *Kwalitatieve analyse: kunst én kunde*. Amsterdam: Boom Lemma.
- Evers, J. C., & Van Staa, A. (2010). Qualitative Analysis in Case Study. In A. J. Mills, G. Durepos & E. Wiebe, *Encyclopedia of Case Study Research* (pp. 750-758). Thoasand Oaks: Sage.

- Fisherman, S. (2011). Socialization agents influencing the religious identity of religious Israeli adolescents. *Religious Education*, 106(3), 272–298. doi:10.1080/00344087.2011.569653
- Flum, H., & Kaplan, A. (2006). Exploratory orientation as an educational goal. *Educational Psychologist*, 41, 99–110. doi:10.1207/s15326985ep4102_3
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: the birth of the prison*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Geijssel, F., Ledoux, G., Reumerman, R., & Ten Dam, G. (2012). Citizenship in young people's daily lives: differences in citizenship competences of adolescents in the Netherlands. *Journal of Youth Studies*, 15, 711–729. doi:10.1080/13676261.2012.671932
- Glas, G. (2009). Modellen van 'integratie' in de psychologie en psychiatrie (II): het normatieve praktijkmodel. *Psyche En Geloof*, 20, 165–177. Geraadpleegd op 5 juni 2024, van <https://hdl.handle.net/1887/14674>
- Glenn, C. (2019). *Does the Dutch Education Model Still Make Sense?* Den Haag: Onderwijsraad.
- Glock, C. Y. (1962). On the Study of Religious Commitment. *Religious Education*, 57(4), 98–110. doi:10.1080/0034408620575407
- Gomarus College (z.d.). *Schoolplan 2020-2023*. Geraadpleegd op 21 februari 2024, van <https://163.wpcdnnode.com/gomaruscollege.nl/wp-content/uploads/2023/07/schoolplan-gomarus-college-2020-2023.pdf>
- Goto, C. T. (2016). Reflecting Theologically by Creating Art: Giving Form to More Than We Can Say. *Reflective Practice: Formation and Supervision in Ministry*, 36, 78–92.
- Grain, K. M., & Land, D. E. (2017). The social justice turn: Cultivating 'critical hope' in an age of despair. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 23(1). doi:10.3998/mjcsloa.3239521.0023.104
- Greenstein, T. N. (2006). *Methods of family research*. Thousand Oaks: Sage.
- Greijdanus (2023). *Vorming op Greijdanus. De school als stimulerende omgeving voor vormende ervaringen. Versie 3*. Geraadpleegd op 21 februari 2024, van https://greijdanus.nl/wp-content/uploads/2024/01/GRE_Vorming_folder_DEF.pdf
- Griffioen, S. (2017). Wolterstorff als criticus van de wereldbeschouwelijke traditie. In R. van Putten, B. Cusveller & R. Nijhoff (Reds.), *Denken om shalom. De praktische filosofie van Nicholas Wolterstorff* (pp. 201–216). Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.
- Grimmitt, M. (2000). Constructivist Pedagogies of Religious Education Project: Re-thinking Knowledge, Teaching and Learning in Religious Education. In M. Grimmitt (Ed.), *Pedagogies of Religious Education: Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE* (207–227). Great Woking: McCrimmon Publishing Company Ltd.
- Groen, M. (2015). *Kan het onderwijs in Nederland efficiënter? Een technische internationale analyse*. Den Haag: CBS.
- GSR (z.d.). *Schoolplan 2022-2026*. Geraadpleegd op 21 februari 2024, van https://www.gsr.nl/wp-content/uploads/2022/11/GSR_schoolplan-22-26.pdf
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Guido (2018, 29 januari). *Identiteitsdocument*. Guido. Geraadpleegd op 21 februari 2024, van <https://guido.nl/identiteitsdocument/>
- Habermas, T., & Bluck, S. (2000). Getting a life: The emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 126, 748–769. doi:10.1037/0033-2909.126.5.748
- Habermas, T., & Köber, C. (2015). Autobiographical reasoning is constitutive for narrative identity: The role of the life story for personal continuity. In K. C. McLean & M. Syed (Eds.), *The Oxford handbook of identity development* (pp. 149–165). Oxford: Oxford University Press. doi:10.1093/oxfordhb/9780199936564.013.010

- Halevy, G., & Gross, Z. (2019). Classic and novel exploration styles in religious identity formation: Modern-Orthodox Israelis in *mechina* gap-year programs. *Psychology of Religion and Spirituality*, 11(2), 157-167. doi:10.1037/rel0000190
- Hamman, D., & Hendricks, C. B. (2005). The role of the generations in identity formation: Erikson speaks to teachers of adolescents. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 79(2), 72-75. doi:10.3200/TCHS.79.2.72-76
- Hanghøj, S., Boisen, K. A., Schmiegelow, K., & Hølge-Hazelton, B. (2016). A Photo Elicitation Study on Chronically Ill Adolescents' Identity Constructions During Transition. *Global Qualitative Nursing Research*, 3, 1-14. doi:10.1177/2333393616631678
- Harnoncourt, N. (2016). *'...es ging immer um Musik.' Eine Rückschau in Gesprächen*. St.Pölten/Salzburg/Wien: Residenz Verlag.
- Harrell-Levy, M. K., & Kerpelman, J. L. (2010). Identity Process and Transformative Pedagogy: Teachers as Agents of Identity Formation. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 10, 76-91. doi:10.1080/15283481003711684
- Harris, P. R. (2013). *Hearing the Voices of those who are Educating for Shalom: what they are saying about institutional missional goals, and educational models* (18) [Dissertatie, George Fox University]. Digital Commons, Education Commons.
- Hay, D., & Nye, R. (2006). *The spirit of the child*. London: Jessica Kingsley.
- Hawe, K., & Hadfield, M. (2011). *Video in social science research. Functions and forms*. Oxon/New York: Routledge.
- Hazari, Z., Cass, C., & Beattie, C. (2015). Obscuring power structures in the physics classroom: linking teacher positioning, student engagement, and physics identity development. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(6), 735-762. doi:10.1002/tea.21214
- Heldoorn, G. (2014). Pedagogische samenwerking. In R. Oostdam & P. de Vries (Eds.), *Samen werken aan leren en opvoeden. Basisboek over ouders en school* (pp. 77-86). Bussum: Coutinho.
- Henderson, A., & Mapp, K. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Austin, TX: National Center for Family & Community Connections with Schools/Southwest Educational Development Laboratory.
- Henriksen, J. O. (2019). *Christianity as Distinct Practices. A Complicated Relationship*. London/New York/Oxford/New Delhi/Sydney: T&T Clark, Bloomsbury.
- Hijlkema, B. (2006). *Over oudercontacten in een kleurrijke basisschool: Literatuuronderzoek*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Hitchinson, F. (2008). Dimensies van godsdienstigheid. *De katholieke schoolgids*, 62(2), 39-43.
- Hofman, W., Hofman, A., Guldemon, H., & Dijkstra, A. B. (1996). Variation in effectiveness between private and public schools: The impact of school and family networks. *Educational Research and Evaluation*, 2(4), 366-394. doi:10.1080/1380361960020403
- Högberg, B. (2021). Educational stressors and secular trends in school stress and mental health problems in adolescents. *Social Science & Medicine*, 270 (113616). doi:10.1016/j.socsci-med.2020.113616
- Hsieh, H., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. doi:10.1177/1049732305276687
- Huang, J., Maassen van den Brink, H. & Groot, W. (2010). *A Meta-Analysis of the Effect of Education on Social Capital*. TIER Working Paper Series 10/09. Amsterdam: TIER.
- Hudson Bowens, M. L., Bajaj, M., Camangian, P., & Intrevado, P. (2020). *Moving from "me" to we" to "all of us": a community-engaged learning case study* [Dissertation University of San Francisco]. Geraadpleegd op 21 mei 2025, van <https://repository.usfca.edu/diss/513/>

- Hutter, M., Kuindersma, H., Nagel-Herweijer, C., Van de Erve, W. & Nederlands-Vlaams Bijbelgenootschap (2021). *Nooit meer een kleurplaat. Raak geïnspireerd door kindertheologie*. Haarlem: NBG.
- Huttinga, W. (2017). *Scholen in de ruimte van Gods koninkrijk. Een theologie voor christelijk onderwijs*. Woerden/Kampen: Verus/LVGS/TU Kampen.
- Huttinga, W. (2023). *Persoon zijn. Een theologisch-antropologische bezinning voor goed onderwijs*. Utrecht: Expertisecentrum Onderwijs en Identiteit/Theologische Universiteit Utrecht.
- Huttinga, W., & Kuiper, R. (Eds.) (2021). *Mens worden. Over de relatie tussen theologie en pedagogiek*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn Motief.
- Ichthus College (2015). *Identiteitsprofiel*. Geraadpleegd op 21 februari 2024, van <https://www.ichthuscollege.nl/media/view/5001/identiteitsprofiel+2015.pdf>
- Idan, O., & Margalit, M. (2013). Hope theory in education systems. In G. M. Katsaros (Ed.), *Psychology of hope* (pp. 139–160). New York: Nova Science Publishers. doi:10.13140/2.1.2383.5529
- Imelman, J.D., & De Mönnink, J. (2021). *De verweesde school. Kennis, geloof en onderwijs in een democratische samenleving*. Leusden: ISVW Uitgevers.
- Immink, G. (2003). *In God geloven: een praktisch-theologische reconstructie*. Zoetermeer: Uitgeverij Meinema.
- Jaarsma, C. (1935). *The Educational Philosophy of Herman Bavinck*. Grand Rapids, Michigan: William B. Eerdmans Publishing.
- Jacobs, G. (2025). Geestelijke weerbaarheid van jongeren. De rol van onderwijs en de geestelijke verzorging. *Handelingen*, 52(1), 41-51. doi:10.54195/handelingen.23034
- Jackson, P. N. (1968). *Life in Classrooms*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Johnson, A., Brown, J., Carlone, H., & Cuevas, A. K. (2011). Authoring identity amidst the treacherous terrain of science: A multiracial feminist examination of the journeys of three women of color in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(4), 339-366. doi:10.1002/tea.20411
- Joldersma, C. W. (2016). Doing justice today: A welcoming embrace for LGBT students in Christian schools. *International Journal of Christianity & Education*, 20(1), 32-48. doi:10.1177/2056997115617950
- Jones, J. N., & Deutsch, N. L. (2013). Social and identity development in an after-school program: Changing experiences and shifting adolescent needs. *The Journal of Early Adolescence*, 33(1), 17-43. doi:10.1177/0272431612462628
- Juch, H. R. (1991). *Samen kom je verder. Over samenwerking in de geloofsopvoeding tussen gezin, kerk en school*. Kampen: Kok.
- Kammeyer, K., & Schwarz, E. E. (2013). 7. 'Why am I in this World?' Attitudes, Methods and Examples of Theologizing and Philosophizing with Children. In H. Kuindersma (Ed.), *Powerful Learning Environments and Theologizing and Philosophizing with Children. Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie, Band 24* (pp. 109-127). Kassel: Kassel University Press.
- Kerpelman, J. L., Pittman, J. F., & Lamke, L. K. (1997). Toward a microprocess perspective on adolescent identity development: An identity control theory approach. *Journal of Adolescent Research*, 12, 325–346. doi:10.1177/0743554897123002
- Kilner, J. F. (2015). *Dignity and Destiny. Humanity in the Image of God*. Grand Rapids, Michigan: William B. Eerdmans Publishing.
- Kinderombudsman (2022). *Als je het ons vraagt. Onderzoek naar het welzijn van kinderen in de Nederlandse provincies* (Nr. KOM010/2022). Kinderombudsman. Geraadpleegd op 26 september 2024, van <https://www.kinderombudsman.nl/publicaties/als-je-het-ons-vraagt-2022>

- Klaassen, C. A. C. (2010). Teachers' Views and the Need for Moral Courage. In C. A. C. Klaassen & N. Maslovaty (Eds.), *Moral Courage and the Normative Professionalism of Teachers* (pp. 13-25). Rotterdam: Sense Publishers.
- Klaassen, C. A. C., & Leeferink, J. A. C. (1998). *Partners in opvoeding. Ouders en docenten over de pedagogische opdracht van het onderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Klaassen, C. A. C. & Van den Broek, A. (2009). *Morele moed en de pedagogische taak van schoolleiders. (Pedagogische Kwaliteit; Nr. 79)*. Nijmegen: Radboud Universiteit, Pedagogiek en onderwijskunde.
- Kloosterman, R., Akkermans, M., Tummers-van der Aa, M., Wingen, M., & Reep, C. (2021, 14 december). Welzijn en stress bij jongeren in coronatijd. CBS. Geraadpleegd op 30 september 2024, van <https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/rapportages/2021/welzijn-en-stress-bij-jongeren-in-coronatijd>
- Kohnstamm, Ph. (1956). *Persoonlijkheid in wording*. Haarlem: H.D. Tjeenk Willink & Zoon N.V.
- Koonce, K. A. (2011). Social Cohesion as the Goal: Can Social Cohesion Be Directly Pursued? *Peabody Journal of Education*, 86(2), 144–54. doi: 10.1080/0161956X.2011.561176.
- Kooy, A. (1974). Bijbelse antropologie. In *Taak en toekomst* (pp. 51-66). Groningen: uitgave i.s.m. de GSA.
- Krijger, A. (2018). *Wat maakt een evaluatieproces kiemkrachtig?* Leiden: Lectoraat Waarde(n) van Vrijeschoolonderwijs. CC-BY-NC-SA 4.0 gelicenseerd.
- Kuijpers, R. (2025). Zingeving behoeften en -vraagstukken van jongeren in het voortgezet speciaal onderwijs. *Handelingen*, 52(1), 18-22. doi:10.54195/handelingen.23031
- Kuiper, R. (2009). *Moreel kapitaal. De verbindingskracht van de samenleving*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn Motief.
- Kuiper, R. (2015). *Intrinsieke waarden* [Afscheidsrede Erasmus Universiteit Rotterdam]. Geraadpleegd op 5 april 2019 van <https://www.lvgs.nl/wp-content/uploads/2015/06/Intrinsieke-waarden-afschheidsrede-Roel-Kuiper-Erasmus-Universiteit-Rotterdam-24-april-2015.pdf>
- Kuiper, R. (2016). *Identiteit als sterk merk. Visiedocument*. Woerden/Kampen: LVGS/TU Kampen.
- Kuiper, R. (2023). *Wereldverbeteraars. Burgerschapsonderwijs op de christelijke school*. Utrecht: Expertisecentrum Onderwijs en Identiteit/Theologische Universiteit Utrecht.
- Kuiper, R. (2025). De macht van verbeelding. Meritocratische vorming en de beeldende rol van de school. In R. van Putten & T. S. M. van der Zee (Eds.), *Onderwijs voorbij de meritocratie. Tegendraadse beschouwingen over prestaties in het onderwijs* (pp. 167-179). Nijmegen: Radboud University Press. doi:10.54195/FHYO8418_CH10
- Kuiper, R., Van Laar, T., & Vreugdenhil, B. M. (2017). *Mensen Kunnen Bloeien. Een basistheorie voor christelijk onderwijs*. Woerden/Kampen: LVGS/TU Kampen.
- La Cour, P., & Hvidt, N. C. (2010). Research on meaning-making and health in secular society: Secular, spiritual and religious existential orientations. *Social Science & Medicine* 71: 1292–1299. doi:10.1016/j.socscimed.2010.06.024
- Lam, R. S. Y., & Tam, V. C. W. (2011). Correlates of identity statuses among Chinese adolescents in Hong Kong. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 23(1), 51-58. doi:10.1515/ijamh.2011.009
- Langford, G. E. L. (2020). *Commercial Sexual Exploitation of Children: Parents' Knowledge, Beliefs, and Protective Actions* (Publicatienr. 279552269). [Masterthesis, Mississippi State University]. ProQuest. Geraadpleegd op 21 mei 2025, van <https://scholarjunction.msstate.edu/td/1089/>
- Lannegrand-Willems, L., & Bosma, H. A. (2006). Identity Development-in-Context: The School as an Important Context for Identity Development. *Identity: an International Journal of Theory and Research*, 6(1), 85-113. doi:10.1207/s1532706xid0601_6

- Lechner, D. (2006). De geschiedenis van het klassieke vormingsbegrip. In A. de Muynck & P. Vos (Reds.), *Leren voor het leven; vorming en bezieling in het onderwijs* (pp. 15-32). Amsterdam: Buijten & Schipperheijn Motief.
- Lectoraat Vorming vanuit de Bron (2019). *Vorming vanuit de Bron. Een impressie*. Hoornbeeck College. Geraadpleegd op 21 november 2024, van https://www.hoornbeeck.nl/app/uploads/2021/01/Brochure-lectoraat_DEF_20191118_totaal.pdf
- Ledoux, G., Meijer, J., Van der Veen, I., Breetvelt, I., m.m.v. Ten Dam, G., Volman, M. (2015). *Meetinstrumenten voor sociale competenties, metacognitie en advanced skills. Een inventarisatie*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Lee, H., & Kaak, P. (2017). *The Pedagogy of Shalom. Theory and Contemporary Issues of Faith-based Education*. Singapore: Springer. doi:10.1007/978-981-10-2987-5
- Lengelle, R. (2018). Writing the self in global citizenship education. In F. Jacobs & E. Sjoer (Eds.), *Inspired to change: A kaleidoscope of transitions in higher education* (pp. 28-36). Den Haag: De Haagse Hogeschool.
- Lengelle, R., Meijers, F. & Hughes, D. (2016). Creative writing for life design: Reflexivity, metaphor and change processes through narrative. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 60-67. doi:10.1016/j.jvb.2016.07.012
- Leune, H. (1997). Education as a Gift of and for Society. Some Trends and Dilemmas. In M. J. de Jong & A. C. Zijderfeld (Eds.), *The Gift of Society* (pp. 171-183). Nijkerk: Enzo Press.
- Ligorio, M. B. (2010). Dialogical relationship between identity and learning. *Culture & Psychology*, 16, 109-115. doi:10.1177/1354067X09353206
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 163-188). London: Sage.
- Luo, Y., Deng, Y., & Zhang, H. (2020). The influences of parental emotional warmth on the association between perceived teacher-student relationships and academic stress among middle school students in China. *Children and Youth Services Review*, 114, 1-8. doi:10.1016/j.childyouth.2020.105014
- Lusse, M. (2014). Tien succesfactoren in de samenwerking tussen school en ouders. In R. Oostdam & P. de Vries (Reds.), *Samen werken aan leren en opvoeden. Basisboek over ouders en school* (pp. 119-131). Bussum: Coutinho.
- Luyckx, J., Goossens, L., Soenens, B., & Beyers, W. (2006). Unpacking commitment and exploration: Preliminary validation of an integrative model of late adolescent identity formation. *Journal of Adolescence*, 29, 361-378. doi:10.1016/j.adolescence.2005.03.008
- MacBeath, J. (2012). *The future of the teaching profession: a summary of issues from the 2012 Cambridge seminar*. Cambridge: Leadership for Learning: the Cambridge network/University of Cambridge. Geraadpleegd op 9 december 2024, van https://www.educ.cam.ac.uk/networks/IfL/about/events/pastIfLsuperseminars/PDFs/MacBeath,J_summary_FTP_2012.pdf
- Mannay, D. (2016). *Visual, narrative and creative research methods. Application, reflection and ethics*. Oxon/New York: Routledge. doi: 10.4324/9781315775760
- Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558. doi:10.1037/h0023281
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). New York: Wiley.
- Marcia, J. E., & Archer, S. L. (1993). Identity status in late adolescents: Scoring criteria. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, & J. L. Orlofsky (Eds.), *Ego identity* (pp. 205-240). New York: Springer.



- Marion, J.-L. (2017). *The Rigor of Things: Conversations with Dan Arbib*. New York: Fordham University Press.
- Maso, I., & Smaling, A. (2004). *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*. Amsterdam: Boom.
- Mayo, A. Y. (2022). Subjectiverend onderwijs zoals het vrijeschoolonderwijs vraagt om pedagogisch leiderschap. In A. Y. Mayo (Ed.), *Werken aan waarde(n)vol vrijeschoolonderwijs voor nu en voor de toekomst* (pp. 91-95). Leiden: Hogeschool Leiden.
- McGrath, A. E. (2004). *The Science of God*. London: T & T Clark.
- McGrath, A.E. (2008). *The Open Secret: a New Vision for Natural Theology*. Blackwell: Oxford.
- McLean, K. C., & Pasupathi, M. (2012). Processes of identity development: Where I am and how I got there. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 12(1), 8–28. doi:10.1080/15283488.2011.632363
- McLure, F. I., & Aldridge, J. M. (2023). The Christian education health check: A survey for understanding church school climate. *International Journal of Christianity & Education*, 27(2), 185–208. doi:10.1177/20569971221098386
- Meeus, W., Oosterwegel, A., & Vollebergh, W. (2002). Parental and peer attachment and identity development in adolescence. *Journal of Adolescence*, 25, 93–106. doi:10.1006/jado.2001.0451
- Meijers, F., Lengelle, R., & Kopnina, H. (2016) Environmental identity and natural resources: A dialogical learning process. *Resources*, 5(11), 1-16. doi:10.3390/resources5010011
- Meijlink, K. (2015). *Denken over onderwijs*. Budel: DAMON.
- Meirieu, P. (2019). *Pedagogiek. De plicht om weerstand te bieden* (2^e ed.). Culemborg: Phronese. (Origineel werk gepubliceerd in 2007)
- Messelink, J. (1994). Vijftig jaar gereformeerd onderwijs. In G. Harinck & M. te Velde (Reds.), *1944 en vervolgens. Tien maal over vijftig jaar vrijmaking*. Barneveld: De Vuurbaak.
- Meyer-Drawe, K. (1999). Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozess. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(3), 329-336. doi:10.25656/01:5953
- Miles, M. B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Miller-McLemore, B. J. (2014). The Contributions of Practical Theology. In B. J. Miller-McLemore (Ed.), *The Wiley Blackwell Companion to Practical Theology* (pp. 1-20). Wiley Blackwell. doi:10.1002/9781444345742.ch
- Mittendorff, K., Jochems, W., Meijers, F., & Den Brok, P. (2008). Differences and similarities in the use of the portfolio and personal development plan for career guidance in various vocational schools in the Netherlands. *Journal of Vocational Education and Training*, 60(1), 75-91. doi:10.1080/13636820701828903
- Mobjörk, M. (2010) Consulting versus Participatory Transdisciplinarity: A Refined Classification of Transdisciplinary Research. *Futures* 42, 866–873. doi:10.1016/j.futures.2010.03.003
- Modderkolk, W. (2022). De lemniscaat: bouwen aan een brug tussen ideaal en realiteit. In A. Y. Mayo (Ed.), *Werken aan waarde(n)vol vrijeschoolonderwijs voor nu en voor de toekomst* (pp. 35-43). Leiden: Hogeschool Leiden.
- Molenaar, I. (2023). *God in de klas. Een evaluatie van de geloofsexploratie van jongeren in een godsdienstles op een gereformeerde middelbare school vanuit theologiseren door, voor en met jongeren* [Bachelorscriptie PThU/VU].
- Mortelmans, D. (2013). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven: Acco.
- Mulder, A. (2016). Religious authority, religious leadership, or leadership of a religious organisation - same difference?: An effort in clarification. *Sharing the word of hope with the world*, 133-154. doi:10.2143/ESWTR.24.0.3170030

- Munniksma, A., Dijkstra, A. B., Van der Veen, I., Ledoux, G., Van de Werfhorst, H., & Ten Dam, G. (2017). *Burgerschap in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: AUP.
- Nagel-Herweijer, C. H., & Sonnenberg, P. M. (2024). Seeing and Experiencing Things Differently. How the Theologizing of Children Can Contribute to Theology. In P.-B. Smit (Ed.), *Yearbook of Contextual Biblical Interpretation*, vol. 1 (pp. 27-45). Amsterdam: Amsterdam University Press. doi:10.5117/YCBI2024.003.NAGE
- Nagel-Herweijer, C. H., Sonnenberg, P. M., & Groen, E. (2023). *Dat je groeien mag! Een casestudy naar de wijze waarop jongeren binnen de Protestantse Kerk in Nederland leren geloven*. Utrecht: Protestantse Kerk in Nederland.
- Nederlands Jeugdinstituut (2022). *Opgroeien doe je samen. Bouwen aan een stevige pedagogische basis*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. Geraadpleegd 20 februari 2025, van <https://www.nji.nl/uploads/2022-12/Opgroeien%20doe%20je%20samen.pdf>
- Neiman, S. (2014). *Waarom zou je volwassen worden?* Amsterdam: Ambo Anthos.
- NIVOZ (2018). *Goed onderwijs is whole child education*. Visiestuk. Rapport in opdracht van Stichting Porticus. Geraadpleegd op 10 november 2023 van <https://nivoz.nl/nl/nro/good-education-is-whole-child-education-en-de-leraar-is-het-belangrijkste-instrument>
- Noteboom, J., De Vries, A. & De With, F. N. (2019). *Samenwerking in de godsdienstige opvoeding tussen school en ouders*. Gouda: Onderzoekscentrum Driestar educatief.
- Nuborgh College (z.d.). *Strategisch plan 2020-2024*. Geraadpleegd op 21 februari 2024, van https://www.nuborgh.nl/uploads/nuborgh_splash/Documenten/Strategisch_Plan_2020_2024_.pdf
- Nussbaum, M. (2011). *Niet voor de winst. Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. Amsterdam: Ambo.
- OECD (2007). *Understanding the Social Outcomes of Learning*. Paris: OECD. doi:10.1787/9789264034181-en
- OECD (2010). *Improving Health and Social Cohesion through Education*. Paris: OECD. doi:10.1787/9789264086319-en
- Onderwijsraad (2011). *Onderwijs vormt*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2013). *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit. Stand van educatief Nederland 2013*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2016). *De volle breedte van onderwijskwaliteit. Van smal beoordelen naar breed verantwoorden*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oostdijk, E. (2022). *Leren zelf denken en samen leven: humanistisch vormingsonderwijs op de openbare basisschool* [Dissertatie Universiteit voor Humanistiek]. Geraadpleegd op 21 mei 2025, via https://research.uvh.nl/ws/portalfiles/portal/36331134/Final_Proefschrift_Eveline_Oostdijk.pdf
- Osmer, R.R. (2008). *Practical Theology. An Introduction*. Michigan: William B. Eerdmans Publishing.
- Özdikmenli-Demir, G., & Şahin-Kütük, B. (2012). The role of parents, siblings, peers, relatives and other agents in Turkish-Muslim emerging adults' religious socializations. *Archive for the Psychology of Religion*, 34(3), 363–396. doi:10.1163/15736121-12341250
- Paas, S. (2023). *Vrede op aarde. Over heil en redding in deze tijd*. Utrecht: KokBoekencentrum.
- Pargament, K. I. (1997). *The psychology of religion and coping*. New York: The Guilford Press.
- Pargament, K. I., Falb, M. D., Ano, G. G., & Wachholtz, A. B. (2013). The religious dimension of coping: Advances in theory, research and practice. In R. F. Paloutzian & C. L. Park (Eds.), *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (pp. 560-579). New York: The Guilford Press. doi:10.1093/bjsw/bcv080
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd ed.). Newbury Park: Sage.



- Paul, H., & Slob, W. (2015). *Zelfontplooiing: een theologische peiling*. Zoetermeer: Boekencentrum.
- Pazmiño, R. W. (2008). *Foundational Issues in Christian Education. An Introduction in Evangelical Perspective* (3rd ed.). Grand Rapids, Michigan: Baker Academic.
- Peacocke, A. (1983). *Intimations of Reality. Critical Realism in Science and Religion*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- Pearce, L. D., Hayward, G. M., & Pearlman, J. A. (2017). Measuring Five Dimensions of Religiosity across Adolescence. *Review of religious research*, 59(3), 367-393. doi:10.1007/s13644-017-0291-8
- Pels, T. (2004, Ed.). *Opvoeding en integratie: Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en de pedagogische afstemming tussen gezin en school*. Assen: Van Gorcum.
- Perrin, R. H. (2020). *Changing shape. The faith lives of millennials*. Ada, Michigan: Baker Publishing Group.
- Pieper, J. (2012). Religieuze coping: ontwikkelingen en onderzoek in Nederland. *Psyche & Geloof*, 23(3), 139-149.
- Pike, M. (2010). A tale of two schools: comparing and contrasting Jacobus Fruytier Scholengemeenschap in the Netherlands and Bradford Christian School in England. *Journal of Beliefs & Values*, 31(2), 181-190. doi:10.1080/13617672.2010.503631
- Poortman, A., & Dijkman, P. J. (2025). Zingeving. Van persoonlijke opdracht naar maatschappelijke verantwoordelijkheid. *Handelingen*, 52(1), 23-31. doi:10.54195/handelingen.23032
- Prange, K. (2012). *Die Zeigestruktuur der Erziehung* (2^e ed.). Paderborn: Schöningh.
- Prati, G. & Pietrantonio, L. (2009). Optimism, social support, and coping strategies as factors contributing to posttraumatic growth: a meta-analysis. *Journal of Loss and Trauma*, 14 (5), 364-388. doi:10.1080/15325020902724271.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Putnam, R. D. (2007). E Pluribus Unum: Diversity and community in the twenty-first century. The 2006 Johan Skytte Lecture. *Scandinavian Political Studies*, (30), 137-174. doi:10.1111/j.1467-9477.2007.00176.x
- Rawson, M. (2015). Assessment: A Waldorf Perspective. *Research Bulletin*, 20(2), 30-37.
- Rawson, M., & Avison, K. (2014). Evaluation and Assessment. In K. Avison, & M. Rawson (Eds.), *The Tasks and Content of the Steiner-Waldorf Curriculum* (2nd ed., pp. 37-42). Edinburgh: Floris Books.
- Renkema, E. (2024). Religion, Worldview and Diversity in School: What to Expect from Teachers? *Yearbook of Contextual Biblical Interpretation*, 1(1), 100-115. doi:10.5117/YCBI2024.007.RENK
- ResearchNed (2016). *Peiling Onderwijs2032. Peiling onder leerlingen, ouders en lerarenopleiders ten behoeve van de verdiepingsfase Onderwijs2032*. Nijmegen: ResearchNed.
- Rich, Y., & Schachter, E. (2012). High school climate and student identity development. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 218-228. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.06.002
- Robinson, D. (2002). Using Photographs to Elicit Narrative Accounts. In University of Huddersfield, Narrative & Memory Research Group, Conference, *Narrative, memory and life transitions* (pp. 179-187). Huddersfield: University of Huddersfield Press.
- Robinson, K. R., & Aronica, L. (2015). *Creative scholen. Een revolutionaire methode over hoe we onze kinderen moeten lesgeven*. Antwerpen: Spectrum.
- Rodgers, C., & Raider-Roth, M. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(3), 265-287. doi:10.1080/13450600500467548
- Rodkey, C. D. (2006). The Practice of Music in Youth Ministry and the Mystery of the Divine. *Journal of Youth and Theology*, 5(2), 47-62. doi:10.1163/24055093-90000150
- Roebben, B. (2011). *Scholen voor het leven. Kleine didactiek van de hoop in 7 stappen*. Leuven: Acco.

- Roebben, B. (2016). *Theology in Dignity. On the Precarious Role of Theology in Religious Education* [Louvain Theological & Pastoral Monographs 44]. Leuven: Peeters.
- Root, A. (2004). *Christopraxis. A Practical Theology of the Cross*. Minneapolis: Fortress Press.
- Rosa, H. (2016). *Leven in tijden van versnelling. Een pleidooi voor resonantie*. Amsterdam/Den Haag: Boom.
- Rosendaal, A. C. (2006). *Naar een school voor de gereformeerde gezindte. Het christelijke onderwijsconcept van het Gereformeerd Schoolverband (1868-1971)*. Hilversum: Verloren.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation. A Systematic Approach* (7th Ed.). Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage.
- Roth, W.-M. (2011). *Passability: At the Limits of the Constructivist Metaphor*. Dordrecht: Springer.
- Sandel, M. J. (2020). *De tirannie van verdienste. Over de toekomst van de democratie*. Utrecht: Ten Have.
- Sanderse, W. (2018). Wanneer ben je gevormd? Een overzicht van drie actuele benaderingen. In G. Geerdink & F. de Beer (Reds.), *Kennisbasis lerarenopleiders 6, thema 'Vorming'* (pp.35-36). Utrecht: VELON.
- Satterfield, J. M. (2000). Optimism, culture and history: The roles of explanatory styles, integrative complexity, and pessimistic ruminations. In J. E. Gillham (Ed.), *The science of optimism and hope* (pp. 349–378). West Conshohocken: Templeton Foundation Press.
- Sayer, A. (2000). *Realism and Social Science*. New York: Sage.
- Schaap-Jonker, H. (2022). How Clinical Psychology of Religion Can Support Mental Health: An Ecological–Existential View, Illustrated by the Case of Shame. *Religions*, 13, 1009. doi:10.3390/rel13111009
- Schaap-Jonker, H., Aantjes, C., Molle, A., & Van Welie, W. (2019). Meten van religie en spiritualiteit in relatie tot psychische klachten en herstel: voorstel voor een multidimensionele vragenlijst. *Psyche & Geloof*, 30(3), 210–221.
- Schachter, E. P. (2004). Identity configurations: A new perspective on identity formation in contemporary society. *Journal of Personality*, 72(1), 167–199. doi:10.1111/j.0022-3506.2004.00260.x
- Schachter, E. P. (2005). Context and identity formation: A theoretical analysis and a case study. *Journal of Adolescent Research*, 20(3), 375–395. doi:10.1177/0743558405275172
- Schachter, E. P., & Ventura, J. J. (2008). Identity agents: Parents as active and reflective participants in their children's identity formation. *Journal of Research on Adolescence*, 18(3), 449–476. doi:10.1111/j.1532-7795.2008.00567.x
- Scherder, E. (2017). *Singing in the brain. Over de unieke samenwerking tussen muziek en de hersenen*. Amsterdam: Athenaeum – Polak&Van Genneep.
- Schilderman, J. B. A. M. (2025). Geestelijke verzorging voor jongeren. Een plaatsbepaling. *Handelingen*, 52(1), 8-17. doi:10.54195/handelingen.23030
- Schuitema, J., Ten Dam, G., & Veugelers, W. (2008). Teaching Strategies for Moral Education: A Review. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 69-89. doi:10.1080/00220270701294210
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: IEA.
- Schweitzer, F. (2003). Was ist und wozu Kindertheologie? In A. Bucher, G. Büttner, P. Freudenberger-Lötz & M. Schreiner (Eds.), *Im Himmelreich ist keiner sauer: Kinder als Exegeten (Jahrbuch für Kindertheologie 2)* (pp. 9-18). Stuttgart: Calwer Verlag.
- Schweitzer, F. (2005). Auch Jugendliche als theologen? Zur Notwendigkeit, die Kindertheologie zu erweitern. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 57(1), 46-53.



- Schweitzer, F. (2016). Human dignity and education – A Protestant view. *HTS Theologiese Studies/Theological Studies*, 72(4), a3436. doi:10.4102/hts.v72i4.3436
- Seneca, L. A. (z.d.). *Epistulae morales ad Lucilium*, Epistula CVI (Brief 106).
- Serres, M. (2012). *Muziek*. Amsterdam: Boom.
- Shade, P. (2006). Educating hopes. *Studies in Philosophy and Education*, 25(3), 191–225. doi:10.1007/s11217-005-1251-2
- Sherkat, D. (2003). Religious socialization: Sources of influence and influences of agency. In M. Dillon (Ed.), *Handbook of the sociology of religion* (pp. 151–163). Cambridge: University Press. doi:10.1017/CBO9780511807961.012
- Sinai, M., Kaplan, A., & Flum, H. (2012). Promoting identity exploration within the school curriculum: A design-based study in a junior high literature lesson in Israel. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 195–205. doi:10.1016/j.cedpsych.2012.01.006
- Skerrett, A. (2012). “We hatched in this class”: Repositioning of identity in and beyond a reading classroom. *The High School Journal*, 95(3), 62–75. doi:10.1353/hsj.2012.0008
- Sluijsmans, D. M. A., & Segers, M. (2018). *Toetsrevolutie: Naar een feedbackcultuur in het hoger onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- Smaling, A. (2009). Generaliseerbaarheid in kwalitatief onderzoek. *KWALON*, 14(3), 5–12. doi:10.5117/2009.014.003.002
- Smit, F., & Driessen, G. (2007). Parents and Schools as Partners in a Multicultural, Multireligious Society. *Journal of Empirical Theology*, 20(1), 1–20. doi:10.1163/157092507X188557
- Smit, F., Mensink, J., Doesborgh, J., & Van Kessel, N. (2000). *Een extra klontje roomboter. Onderzoek naar de rol van ouders bij de levensbeschouwelijke identiteit op katholieke scholen, de houding van ouders ten opzichte van schoolbesturen en de behoefte aan bijscholing van alternatieve besturen van openbare scholen*. Nijmegen: ITS
- Smit, F., Sluiter, R., & Driessen, G. (2006). *Literatuurstudie ouderbetrokkenheid in internationaal perspectief*. Nijmegen: ITS.
- Smith, D. I. (2018). *On Christian Teaching. Practicing Faith in the Classroom*. Grand Rapids, Michigan: William B. Eerdmans Publishing.
- Smith, J. K. (2009). *Desiring the kingdom. Worship, worldview and cultural formation*. Grand Rapids: Baker Academic.
- Sonnenberg, P. M., Visser-Vogel, E., & Van Wijnen, H. (2016). Reconstructing Faith Narratives: Doing Research on the Faith of Adolescents. *Journal of Youth & Theology*, 15(1), 23–43. doi:10.1163/24055093-01501008
- Spoelstra, T. (2017). *Verbondsonderwijs. Geschiedenis van het gereformeerd-vrijgemaakt onderwijs in Nederland tot 1985* (Ad Chartasreeks 31). Barneveld: Vuurbaak.
- Stevens, G., Pieper, I., Lammers, J., Boer, M., Kleinjan, M., Rombouts, M., & Van de Klundert, N. (2020). *Geluk onder druk. Onderzoek naar het mentaal welbevinden van jongeren in Nederland*. Den Haag: UNICEF Nederland.
- Stevenson, M. (2022). *Education for human flourishing. 09 CSE Leading Education Series*. Victoria: Centre for Strategic Education.
- Stokking, K., Erkens, G., Versloot, B., & Van Wessum, L. (2000). *Van onderwijs naar leren*. Apeldoorn: Garant.
- Strike, K. A. (1994). On the Construction of Public Speech: Pluralism and Public Reason. *Educational Theory*, 44(1), 1–26. doi:10.1111/j.1741-5446.1994.00001.x
- Strike, K. A. (2000). Liberalism, Communitarism and the Space Between: In Praise of Kindness. *Journal of Moral Education*, 29(2), 133–147. doi:10.1080/713679340

- Stroetinga, M. (2023). *Teachers' Collaboration with Parents on Upbringing in Primary Education* [Dissertatie, Universiteit voor Humanistiek]. Geraadpleegd op 21 mei 2025, van https://research.uvh.nl/ws/portalfiles/portal/44841373/Dissertation_Mirjam_Stroetinga_definite.pdf
- Stronks, J. (2008). *Teaching to justice: Christian faculty seek "shalom" in different disciplines*. Washington: Whitworth University.
- Subramaniam, M. M., Ahn, J., Fleischmann, K. R., & Druin, A. (2012). Reimagining the role of school libraries in STEM education: creating hybrid spaces for exploration. *Library Quarterly*, 82(2), 161–182. doi:10.1086/664578
- Taşner, V., & Gaber, S. (2022). Is it time for a new meritocracy? *Theory and Research in Education*, 20(2), 182–192. doi:10.1177/14778785221113619
- Teitler, P. (2013). *Lessen in orde. Handboek voor de onderwijspraktijk*. Bussum: Coutinho.
- Tempelman-Lam, M. (2018). *De macht om de realiteit vorm te geven* [Bachelorscriptie Theologische Universiteit Kampen].
- Ten Dam, G., Dijkstra, A. B., Geijssel, F., Ledoux, G. & Van der Veen, I. (2011). *Does school make a difference? Effects of pupil population and educational quality on the acquisition of citizenship competences in primary education* (paper). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Ten Dam, G., Volman, M., & Wardekker, W. (2004). Making sense through participation: social differences in learning and identity development. In J. van der Linden & P. Renshaw (Eds.), *Dialogic learning. Shifting perspectives to learning, instruction and teaching* (pp. 63–85). Dordrecht: Kluwer.
- Ter Avest, K. H., & Bertram-Troost, G. D. (2009). Provocatieve pedagogiek en didactische strategieën. In K. H. ter Avest & G. D. Bertram-Troost (Reds.), *Geloven in samen leven* (pp. 120–135). Amsterdam: Gopher.
- Ter Avest, K. H., Bertram-Troost, G. D., & Miedema, S. (2012). Provocative pedagogy, or youngsters need the brain to challenge worldview formation. *Religious Education*, 107(4), 356–369. doi:10.1080/00344087.2012.699404
- Ter Beek, J. (2018, 25 september). Samen geloven buiten de kerk? Hoe doe je dat dan? *EO*. Geraadpleegd op 25 september 2024, van <https://www.eo.nl/artikel/samen-geloven-buiten-de-kerk>
- Ter Horst, W. (2002). *Onderwijzen is opvoeden*. Kampen: Kok.
- Thompson, J. (2014). Engaging girls' sociohistorical identities in science. *Journal of the Learning Sciences*, 23(3), 392–446. doi:10.1080/10508406.2014.888351
- Tjepkema, S., & Verheijen, L. (2012). Appreciative Inquiry. In M. Ruijters & P. R. J. Simons (Reds.), *Canon van het leren* (pp. 77–89). Deventer: Kluwer.
- Toenders, Y., Green, K., Te Brinke, L., Van de Groep, S., Van der Cruisen, R., Steenks, N., Dumoulin, T. & Crone, E. (2023). Jongerenperspectief op prestatiedruk. *Erasmus SYNC Lab/YoungXperts*. Geraadpleegd op 30 september 2024, van <https://heyzine.com/flip-book/556970f23a.html>
- Vaclavik, D., Velasquez, K., & Carballo, J. (2020). A journey not walked alone: Who are the influential adults identified by Catholic-raised young adults during their religious identity development? *Journal of Youth and Theology*, 19(1), 4–24. doi:10.1163/24055093-bja10001
- Valkenburg, P. M., Van der Wal, A., & Beyens, I. (2024). *Schermgeluk en schermverdriet: de invloed van sociale media op de mentale gezondheid van jongeren*. (UNICEF-essay 4 in de reeks over kinderrechten in de digitale wereld) Den Haag: UNICEF.
- Valstar, J. (2013). 1. The Quest for Powerful Learning Environments. Children's Theology & Elementarization. In H. Kuindersma (Ed.), *Powerful Learning Environments and Theologizing and Philosophizing with Children. Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie, Band 24* (pp. 14–30). Kassel: Kassel University Press.



- Valstar, J., & Kuindersma, H. (2008). *Verwonderen en ontdekken. Vakdidactiek godsdienst primair onderwijs*. Amersfoort: NZV Uitgevers.
- Valstar, J., Willems, M., Kuindersma, H., Borré, C., & Büttner, G. (2015). *'God is buiten de tijd.' Kinder-theologisch leren kijken*. Amersfoort: Kwintessens.
- Van Cranenburgh, B. (2018). *Muziek en brein*. Haarlem: Stichting ITON.
- Van Crombrugge, H. (2011). Vorming tussen gisteren en morgen. Hoe heeft het vormingsbegrip zich door de eeuwen heen ontwikkeld? In *Onderwijsraad, Essays over vorming in het onderwijs* (17-22). Den Haag: Onderwijsraad.
- Van de Koot-Dees, D. (2013). *Prille geloofsopvoeding. Een kwalitatief onderzoek naar de rol van geloven in jonge protestants-christelijke gezinnen in Amsterdam*. Zoetermeer: Boekencentrum Academic.
- Van den Brink, G. (2004). *Een publieke zaak. Theologie tussen geloof en wetenschap*. Zoetermeer: Boekencentrum.
- Van den Brink, G., & Van der Kooi, C. (2012). *Christelijke dogmatiek. Een inleiding*. Zoetermeer: Boekencentrum.
- Van der Steeg, J. (2011). Het ontstaan van het gereformeerd onderwijs (vrijgemaakt). In J. W. Maris & J. van der Steeg (Reds.), *Motivatatie en identiteit. Over fundament en beweeglijkheid van het gereformeerd onderwijs. Opstellen, aangeboden aan Ton van Leijen, bij zijn afscheid als beleidsmedewerker van het LVGS* (pp. 12-31). Woerden: LVGS.
- Van der Steeg, J. (2012). *Tussen droom en daad. Een zoektocht naar de identiteitsontwikkeling van het gereformeerd vrijgemaakt onderwijs van ca. 1950 tot ca. 2000, met een aanzet voor een vernieuwde visie*. Soest: Boekscout.
- Van der Wal, A., Janssen, L. H. C., Bij de Vaate, A. J. D., Beyens, I., & Valkenburg, P. M. (2023). *De plus- en minnen van social media. Jongeren aan het woord*. Amsterdam: Center for Research on Children, Adolescents, and the Media (CcaM), Universiteit van Amsterdam. Geraadpleegd op 21 mei 2025, van <https://www.awesomescience.nl/publieksrapport/>
- Van der Zee, T. S. M. (2025). Mentaal welzijn onder druk. Nieuwe mogelijkheden voor zingeving op school. *Handelingen*, 52(1), 2-7. doi:10.54195/handelingen.23029
- Van der Zee, T. S. M., Van Groningen, S., Bikker, G., Driest, E., De Kleuver, K., Verrips, E., & Wiersma, A. (2023). *Sturen op brede onderwijskwaliteit. Meer betekenisvol bestuurlijk handelen*. Woerden: Verus.
- Van de Wetering, A., Swinkels, W., & Schonewille, J. (2014). *Waarderend Auditen*. Apeldoorn: TNO Management Consultants.
- Van Dijk-Groeneboer, M. C. H. (2010). Jongeren en religie?! In M. C. H. van Dijk-Groeneboer (Red.), *Handboek jongeren en religie. Katholieke, protestantse en islamitische jongeren in Nederland* (pp. 210-221). Almere: Parthenon.
- Van Dijk-Groeneboer, M. C. H. (2015). Youth Ministry: About Youth? *Journal of Youth and Theology*, 3(1), 25-44. doi:10.1163/24055093-01401002
- Van Dijk-Groeneboer, M. C. H. (2017). Religious education in the secularised Netherlands. *International Studies in Catholic Education*, 9(1), 17-28, doi:10.1080/19422539.2017.1286907
- Van Ekris, K. (2022). *Dialoog, dans en duel: preken voor tijdgenoten*. Utrecht: KokBoekencentrum.
- Van Fenema, E. (2022). *Het verlaten individu. Waarom voelen we ons zo leeg?* Amsterdam: Prometheus.
- Van Groningen, S., & Van der Zee, T. S. M. (2022). *Narratief waarderen. Werken aan een duurzame kwaliteitscultuur op school*. Woerden: Verus.
- Van Houwelingen, A., & Schaap, J. D. (1985). Gereformeerde normen en didactiek. *Woord en School*, 17, 260-271.

- Van Krimpen, T. (2023). *Bottom-up kerk. Zijn waar twintigers zijn*. Utrecht: KokBoekencentrum.
- Van Kuijk, J., & Emmelot, Y. (2013). *Brede vorming in vernieuwingsscholen*. Nijmegen/Amsterdam: ITS Radboud Universiteit/Kohnstamm Instituut.
- Van Laar-Jochensen, T. (2019). *Bijzonder gevormd. Over vorming in het christelijk onderwijs*. Kampen: Identiteit als Sterk Merk/Theologische Universiteit Kampen.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany: State University of New York Press.
- Van Middelkoop, G. J. (1983). Gereformeerd onderwijs. Waar staat het, wat wil het? In A. Joh. Kisjes & P. A. te Velde (Reds.), *Het gereformeerd onderwijs. Identiteitsbezinning* (pp. 7-46). Kampen: Kok.
- Van Montfort, C., & Bokhorst, M. (2019). *Met vertrouwen verantwoorden*. Utrecht: VO-raad.
- Van Olst, P. C. (2021, 28 september). WCD als pleidooi voor het complex verbonden kind: aandacht voor synthese en samenhang. NIVOZ. Geraadpleegd op 12 februari 2025, van <https://nivoz.nl/nl/wcd-als-pleidooi-voor-het-complex-verbonden-kind-aandacht-voor-synthese-en-samenhang>
- Van Olst, P. C. (2023). Christian-holistic teaching as an instrument to combat reductionism in education. *International Journal of Christianity & Education*, 27(3), 262-275. doi:10.1177/20569971231173983
- Van Olst, P. C. (2024). *Faithfully Connected. Holistic Teacher Formation for Shalom-Seeking Citizenship in a Fragmented Society. A Case Study* [Dissertatie Theologische Universiteit Apeldoorn]. Geraadpleegd op 21 mei 2025, van <https://theoluniv.ub.rug.nl/678/>
- Van Putten, R., & Van der Zee, T. S. M. (Eds.) (2025). *Onderwijs voorbij de meritocratie. Tegendraadse beschouwingen over prestaties in het onderwijs*. Nijmegen: Radboud University Press.
- Van Saane, J. (2010). *Religie is zo gek nog niet: een introductie in de godsdienstpsychologie*. Kampen: Ten Have.
- Van Sluys, K. (2010). Trying on and trying out: Participatory action research as a tool for literacy and identity work in middle grades classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 46, 139-151. doi:10.1007/s10464-010-9319-8
- Vergouw, G. (2013). *Commitment. De belofte van betrokkenheid en bevlogenheid in organisatie*. Amsterdam: Boom Nelissen.
- Verhaeghe, P. (2012). *Identiteit*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Verhoeven, M., Poorthuis, A. M. G., & Volman, M. (2017). *Exploreren kun je leren. De rol van onderwijs in de identiteitsontwikkeling van leerlingen*. Enschede: Ipskamp Printing.
- Verhoeven, M., Poorthuis, A. M. G., & Volman, M. (2019). The Role of School in Adolescents' Identity Development. A Literature Review. *Educational Psychology Review*, 31, 35-63. doi:10.1007/s10648-018-9457-3
- Vermeer, P., & Scheepers, P. (2018). Religious Socialization among dutch Orthodox Christians: A Pedagogical Tension Unfolds. *Religionspädagogische Beiträge*, 79, 99-107.
- Vernieuwonderwijs (2017). *Loopbaanoriëntatie en -begeleiding. Vragenlijst*. Utrecht: Vernieuwonderwijs.
- Verschuren, P. J. M. (2009). *Praktijkgericht onderzoek. Ontwerp van organisatie- en beleidsonderzoek*. Amsterdam: Boom Academic.
- Verschuren, P. J. M., & Doorewaard, J. A. C. M. (2015). *Het ontwerpen van een onderzoek*. Amsterdam: Boom Lemma.
- Verus (2016). *Een brede blik op burgerschap: burgerschapsvorming in het protestants-christelijk en interconfessioneel voortgezet onderwijs*. Woerden: Verus.
- Veugelers, W. (Ed.) (2019). *Education for Democratic Intercultural Citizenship*. Leiden: Brill.



- Vianna, E., & Stetsenko, A. (2011). Connecting learning and identity development through a transformative activist stance: Application in adolescent development in a child welfare program. *Human Development*, 54, 313-338. doi:10.1159/000331484
- Visser-Vogel, E. (2015). *Religious identity development of orthopraxy Muslim adolescents in the Netherlands* [Dissertatie Universiteit Utrecht]. Geraadpleegd op 21 mei 2025, via <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/311665>
- Visser-Vogel, E., De Kock, J., Barnard, M., & Bakker, C. (2015). Sources for religious identity development of orthopraxy Muslim adolescents in the Netherlands. *Journal of Muslims in Europe*, 4(1), 90-112. doi:10.1163/22117954-12341304
- Volf, M. (1996). *Exclusion and Embrace. A theological exploration of identity, otherness, and reconciliation*. Nashville: Abingdon Press.
- Vos, P. (2011a). Oriëntatie voor het leven: vorming in het voortgezet onderwijs. In *Onderwijsraad, Essays over vorming in het onderwijs* (pp. 35-47). Den Haag: Onderwijsraad.
- Vos, P. (2011b). Gereformeerd onderwijs na de triangel. In J. W. Maris & J. van der Steeg (Eds.), *Motivatie en identiteit. Over fundament en beweeglijkheid van het gereformeerd onderwijs. Opstellen, aangeboden aan Ton van Leijen, bij zijn afscheid als beleidsmedewerker van het LVGS* (pp. 68-81). Woerden: LVGS.
- Vreugdenhil, B. M. (2014). Effecten van samenwerking tussen ouders en school. In R. Oostdam & P. de Vries (Eds.), *Samen werken aan leren en opvoeden. Basisboek over ouders en school* (pp. 29-45). Bussum: Coutinho.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vaaijman, K. (2000). *Handboek spiritualiteit. Vormen, grondbeginselen en methoden*. Kampen: Ten Have.
- Ward, P., & Tveitereid, K. (2022, Eds.). *The Wiley Blackwell Companion to Theology and Qualitative Research*. John Wiley & Sons Ltd. doi:10.1002/9781119756927
- Waterink, J. (1958). *Theorie der opvoeding*. Kampen: Kok.
- Weber, S. M. (2014). *Faith formation of young people in an evangelical context: An empirical and theoretical investigation* [Dissertation Stellenbosch University].
- Werkgroep Visie Voortgezet Onderwijs (1986). *Taak en toerusting: gereformeerd voortgezet onderwijs vandaag en morgen*. Wezep: LVGS.
- West, P. & Sweeting, H. (2003). Fifteen, female and stressed: changing patterns of psychological distress over time. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 44, 399-411. doi:10.1111/1469-7610.00130
- Wet voortgezet onderwijs 2020 (2020, 30 september). Geraadpleegd van <https://wetten.overheid.nl/BWBR0044212/2025-01-01/>
- Whittle, S. (2021). On the Precarious Role of Theology in Religious Education. In G. Biesta & P. Han-nam (Eds.), *Religion and Education. The Forgotten Dimensions of Religious Education?* (pp. 99-111). Leiden: Brill. doi:10.1163/9789004446397_008
- Wienen, A. W. (2023). *Van individueel naar inclusief onderwijs. Pleidooi voor minder labelen en meer aandacht voor de kracht van onderwijs*. Dordrecht: Instondo.
- Wienen, A. W. (2025). *Laat/d de pedagogische basis met rust! Opvoeden in tijden van versnelling*. Dordrecht: Instondo.
- Wojtkowiak, A., De Groot, I., & Spekschoor, E. (2025). Rituele verbinding op scholen. Kansen en aandachtspunten voor geestelijk verzorgers. *Handelingen*, 52(1), 53-61. doi:10.54195/handelingen.23035
- Wolterstorff, N. P. (1980). *Educating for Responsible Action*. Grand Rapids, Michigan: William B. Eerdmans Publishing.

- Wolterstorff, N. P. (1983). The mission of the Christian college at the end of the 20th century. *The Reformed Journal*, no. June, 14-18. Opnieuw gepubliceerd in Wolterstorff, N. P., edited by Joldersma, C.W., & Stronks, G.G. (2004). *Educating for Shalom. Essays on Christian Higher Education* (pp. 27-35). Grand Rapids, Michigan: William B. Eerdmans Publishing.
- Wolterstorff, N. P., edited by Stronks, G. G. & Joldersma, C. W. (2002). *Educating for Life. Reflections on Christian Teaching and Learning*. Grand Rapids: Baker Academic.
- Wolterstorff, N. P. (2011). *Hearing the call: Liturgy, justice, church, and world*. Grand Rapids, Michigan: William B. Eerdmans Publishing.
- Wright, A. (2013). *Christianity and Critical Realism: Ambiguity, Truth and Theological Literacy*. Oxon: Routledge.
- Wright, N. T. (2010). *Verrast door hoop*. Franeker: Van Wijnen.
- Wright, N. T. (2012). *How God Became King. The Forgotten Story of the Gospels*. New York: HarperOne.
- Yaconelli, M. (2006). *Contemplative Youth Ministry: Practicing the Presence of Jesus*. Grand Rapids: Zondervan.
- Yan, Y. W., Lin, R. M., Su, Y. K., & Liu, M. Y. (2018). The relationship between adolescent academic stress and sleep quality: A multiple mediation model. *Social Behavior and Personality*, 148(1-2), 63-77. doi:10.2224/sbp.6530.
- Yilmaz, E., Van Gompel, M., & Ten Bosch, L. (2017). Automatic Speech Recognition for Dutch (0.6.2) [Computerprogramma]. Nijmegen: Centre for Language and Speech Technology, Radboud Universiteit. Geraadpleegd van https://webservices.cls.ru.nl/portal/asr_nl/0.6.2/
- Young, M. (2022). *De opkomst van de meritocratie*. Amsterdam: Athenaeum – Polak & Van Genneep. (Origineel werk gepubliceerd in 1958)
- Zimmermann, M. (2015). What is Children's Theology? Children's Theology as Theological Competence: Development, Differentiation, Methods: Original Research. *Hts: Theological Studies*, 71(3), 1-6. doi:10.4102/hts.v71i3.2848
- Zittoun, T. (2013). Religious traditions as means of innovation: The use of symbolic resources in the life course. In M. Buitelaar & H. Zock (Eds.), *Religious voices in self-narratives. Making sense of life in times of transition* (pp. 129-149). Berlijn: De Gruyter. doi:10.1515/9781614511700.129
- Zoontjens, P. J. J. (2010). Toezicht op het bijzonder onderwijs. *RegelMaat*, 25(3), 94-108.
- Zwart, A. (2018). *Wat als je onderwijs ruimte geeft?* (3^e druk). Rijs: Quartz Ontwikkeling.



Samenvatting

Welke vormende ervaringen hebben (oud-)leerlingen van uitgesproken christelijke scholen voor voortgezet onderwijs opgedaan op deze scholen? Dat is de centrale onderzoeksvraag van dit onderzoek.

In de inleiding (**hoofdstuk 1**) wordt de achtergrond van deze vraag toegelicht en wordt toegewerkt naar een conceptueel kader voor de reflectie op vormende ervaringen. Beschreven wordt dat scholen voor (uitgesproken) christelijk voortgezet onderwijs beogen een bijdrage te leveren aan een brede vorming van hun leerlingen. Dit streven komt terug in visiestukken, documenten en is, zo hopen de scholen, ook merkbaar in de alledaagse schoolpraktijk. Hoe leerlingen dit beleven blijft echter vaak buiten beeld. Er is behoefte aan inzicht in de vormende ervaringen van leerlingen en oud-leerlingen, met behulp van instrumenten die deze reflectie kunnen ondersteunen. Op basis van eerder onderzoek en ontwikkelde visies binnen deze christelijke scholen, literatuurstudie en eerder verricht onderzoek naar (deel)terreinen van) brede vorming wordt een conceptueel kader voor de reflectie op vormende ervaringen uitgewerkt. Dit concept 'vormende ervaringen' bevat enerzijds ervaringen met het aanbod en de schoolkenmerken die de school bood (de vormingscontext) en anderzijds de door respondenten ervaren bijdrage van die ervaringen aan hun vorming. De school wordt beschouwd als oefenplaats voor brede vorming met het oog op de imago Dei: dat leerlingen als beeld van God worden uitgenodigd en gevoed om Jezus en Zijn karakter te gaan weerspiegelen.

Als uitgangspunt voor de operationalisering van vorming is gekozen voor het in kaart brengen van de ervaringen van (oud-)leerlingen op school ten aanzien van vier vormingsrelaties: met God, met zichzelf, met anderen en met de wereld. Doel van het onderzoek is om voor elk van deze vier relaties de vormende ervaringen van (oud-)leerlingen in beeld te brengen (deelvragen 1 tot en met 4).

Voor de *relatie met God* betreft dat de aandacht voor geloofskernen uit het multifocale narratief van het samen leven in Gods koninkrijk, de schoolkenmerken uitdaging tot exploratie, ruimte voor twijfel en exploratie en hulp bij het komen tot commitment en de ervaren bijdrage van de school op het gebied van respectievelijk geloofsovertuigingen, -uitingen en -verlangens. Vormende ervaringen ten aanzien van de *relatie met zichzelf* die in kaart worden gebracht zijn de aandacht voor elementen van deze relatie, de schoolkenmerken ontwikkelingsgerichtheid, schoolklimaat, ruimte om zichzelf te zijn en loopbaanexploratie en de ervaren bijdrage van de school ten aanzien van zelfwaardering en verantwoordelijkheid voor zichzelf en de eigen ontwikkeling. Vormende ervaringen op het gebied van de *relatie met de ander* betreffen de aandacht voor elementen van deze relatie, de schoolkenmerken omgang met het kwaad, dienstbaarheid, omgaan met verschillen en andere leerlingen ontmoeten en de ervaren bijdrage van de school aan de

vorming van sociale vaardigheden en attitudes richting anderen. Ten slotte, ten aanzien van de *relatie met de wereld* zijn de aandacht die er volgens respondenten was voor deze relatie, schoolkenmerken aanraking met de wereld, goede voorbeelden in woord en daad en de eigen betekenis in de wereld ontdekken en de ervaren bijdrage aan gedrag in de wereld en attitudes richting de wereld in kaart gebracht. Naast al deze aspecten per relatie wordt onderzocht hoe de vormende ervaringen ten aanzien van de vier verschillende relaties zich tot elkaar verhouden (deelvraag 5), welke verschillen waarneembaar zijn op basis van verschillende (achtergrond)variabelen (deelvraag 6) en hoe vormende ervaringen op school zich verhouden tot andere vormende invloeden (deelvraag 7).

Hoofdstuk 2 beschrijft de gehanteerde onderzoeksmethode. Het onderzoek vond plaats op negen schoollocaties van in totaal vier (van oorsprong) gereformeerde scholen/schoolbesturen en een school voor evangelisch voortgezet onderwijs. Deze scholen zijn afkomstig uit diverse delen van het land, voornamelijk vanuit de strook die in de volksmond de Biblebelt wordt genoemd. De scholen zijn verspreid over grotere steden en kleinere plaatsen. In het onderzoek is gebruikgemaakt van kwantitatieve en kwalitatieve methoden. In totaal vulden 781 respondenten (543 leerlingen en 238 oud-leerlingen) een vragenlijst in. Er zijn acht groepsinterviews gehouden (met in totaal circa 40 leerlingen) en dertien oud-leerlingen zijn individueel geïnterviewd. Daarnaast kregen leerlingen vanuit school de opdracht om op een manier die hen aansprak te reflecteren op hun periode op de middelbare school. Ze konden een vlog maken, een brief aan zichzelf in groep 8 schrijven, een podcast opnemen, een opstel schrijven, een beeldend kunstwerk maken of een gedicht of lied schrijven en/of opnemen. In totaal zijn 167 (door toestemming bruikbare) reflectieopdrachten gemaakt.

De vormende ervaringen ten aanzien van de vier vormingsrelaties zijn geanalyseerd vanuit zowel de kwantitatieve als de kwalitatieve data. De open benadering van het kwalitatieve onderzoek bood ruimte voor inbreng van nieuwe elementen en aanvullingen op het conceptueel kader. Voor de beantwoording van de deelvragen 5 tot en met 7 zijn met name de kwantitatieve data gebruikt. In de kwalitatieve dataverzameling en -analyse is eveneens aandacht besteed aan verschillen tussen scholen, als onderdeel van deelvraag 6. De rol van andere vormende invloeden (deelvraag 7) is ook als sensitizing concept meegenomen bij de kwalitatieve analyse. Deze analyse van transcripten vond plaats met gebruikmaking van ATLAS.ti, volgens de stappen analysetechnieken, -tactieken en -strategie. Er is gewerkt met zowel (vooraf bepaalde, met name deductieve) thematische codes als met (nieuwe, op basis van inzichten gaandeweg, inductieve) open codes. Voor de kwantitatieve analyses is SPSS gebruikt. Voor de beantwoording van deelvragen 1 tot en met 4 en 7 zijn beschrijvende en toetsende analyses met itemscores gedaan; schaal-scores zijn gebruikt voor analyses ter beantwoording van deelvragen 5 en 6.



Het onderzoek is te karakteriseren als een onderwijskundig, praktijkgericht, mixed-methods onderzoek met kenmerken van formatief evaluatieonderzoek, participerend onderzoek en praktisch-theologisch onderzoek.

Hoofdstuk 2 wordt afgesloten met een paragraaf waarin de onderzoeker verantwoording aflegt over haar eigen positie en de omgang daarmee. Daarin wordt onder andere affiniteit met de kritisch realistische benadering beschreven.

Na een leeswijzer bij de resultaten volgen vijf resultatenhoofdstukken (hoofdstukken 3 tot en met 7).

In **hoofdstuk 3** staat de eerste deelvraag centraal: Welke vormende ervaringen hebben (oud-)leerlingen opgedaan ten aanzien van hun relatie met God? Respondenten geven aan dat hun school aandacht schonk aan alle geloofskernen uit het multifocale narratief van de 'theologie van het christelijk onderwijs'. Deze aandacht was echter ongelijk verdeeld. Er was vooral aandacht voor het kennen van God, het zien van de wereld als Gods schepping en gewezen worden op Jezus. Thema's als gebed om de heilige Geest, de eigen bijdrage aan Gods koninkrijk en spreken over zonde kregen minder aandacht. De relatie met God kwam in diverse contexten terug: dagopeningen, vieringen en in lessen godsdienst en in andere vakken. Godsdienstlessen werden vaak als rationeel ervaren, met veel aandacht voor Bijbelkennis en kerkgeschiedenis.

Respondenten geven aan dat er op school in zekere mate ruimte was om de relatie met God te verkennen (exploratie), vooral binnen de eigen geloofstraditie. Vrije discussie binnen christelijke kaders werd (op diverse deelnemende scholen) gewaardeerd, al vonden sommigen dat alternatieve visies te weinig aan bod kwamen. Ontmoeting met andersdenkende klasgenoten bood hierin soms meer perspectief dan het curriculum. Exploratie in de breedte (aandacht voor (rationele) argumenten om te geloven of juist niet te geloven) en reflectieve exploratie (bezinning op de eigen verhouding tot het geloof of tot God) werden gemist, net als expliciete ruimte voor twijfel.

In de beleving van de (oud-)leerlingen nodigde de school vooral uit tot geloofscommitment, mede versterkt door het christelijk karakter van de schoolgemeenschap.

Ten aanzien van de bijdrage van school aan geloofsovertuigingen zijn de respondenten vooral positief over versterking van het geloof kind van God te zijn, van vertrouwen op God, kennis en meningsvorming. Bij geloofsuitingen lag de focus op denken en voelen, minder op handelen (contact met en openheid naar God en 'christelijk gedrag'). De bijdrage aan geloofsverlangens werd minder expliciet ervaren (en is in interviews en reflectieopdrachten niet expliciet bevraagd), hoewel er wel aanwijzingen zijn dat de scholen bijdroegen aan het verlangen naar het goede en het volgen van Gods plan.

In **hoofdstuk 4** worden de resultaten van de vormende ervaringen ten aanzien van de relatie met zichzelf (deelvraag 2) besproken. Over talentontwikkeling, loopbaanoriëntatie en zelfstandige meningsvorming zijn de respondenten overwegend positief. Minder tevreden zijn zij over de aandacht voor zelfbeeld, zelfvertrouwen en zelfzorg. Er is behoefte aan meer aandacht voor psychisch welbevinden en grenzen stellen.

Sommige respondenten vinden dat hun school behoorlijk sterk gericht was op talentontwikkeling, terwijl andere dit minder sterk hebben ervaren en de indruk kregen dat school vooral met 'de vakken' en zo hoog mogelijke cijfers halen bezig was. De begeleiding in cognitieve ontwikkeling is meestal als goed beoordeeld. Loopbaanoriëntatie richtte zich vooral op de exploratie in de breedte ten aanzien van studiekeuzes; reflectie op interesses en diepere persoonlijke drijfveren bleef vaak onderbelicht. Over begeleiding bij het leren en de ontwikkeling op cognitief terrein zijn de respondenten over het algemeen positief.

De mate van keuzeruimte wisselde sterk per school, net als de ervaren prestatiedruk. Respondenten vertellen in het kwalitatief onderzoek over prestatiedruk en de inperkende werking daarvan op ontwikkeling. Leerlingen leerden overigens soms juist *door* deze druk te relativeren en prioriteiten te stellen richting welzijn en sociale relaties.

Naast ontwikkelingsgerichtheid spelen kenmerken van het schoolklimaat een rol in de mate waarin de school een vormende context is voor de relatie van leerlingen met zichzelf. Sommige respondenten voelden zich gesteund en gezien, andere juist niet. Verschillen zijn er in ervaren veiligheid, erkenning van talenten en participatie in besluitvorming. Hoewel veel respondenten aangeven dat zij zichzelf konden zijn op school, werd dit soms beperkt door specifieke situaties of groepsdynamiek.

De 'oogst' in termen van zelfwaardering en verantwoordelijkheid is gemengd. Over de bijdrage van de school aan zelfwaardering zijn (oud-)leerlingen kritisch, al komen in interviews en reflectieopdrachten ook positieve ervaringen naar voren, zoals opgedane levenslessen en meer zelfvertrouwen. Verantwoordelijkheid nemen voor zichzelf en de eigen ontwikkeling werd gestimuleerd in leerprestaties, gedrag en toekomstplanning, maar minder in emotionele zelfzorg zoals het serieus leren nemen van eigen gevoelens.

In **hoofdstuk 5** is de derde relatie aan de orde: de vorming van de relatie met anderen. Gemiddeld genomen ervoeren respondenten voldoende aandacht voor sociale relaties, al werden gesprekken over gevoelige onderwerpen soms vermeden. Door de vrij homogene populatie vonden weinig ontmoetingen plaats met mensen die wezenlijk anders waren.

De omgang met sociaal kwaad werd wisselend ervaren. Er zijn positieve voorbeelden van vergeving en correctie, maar er werd ook verteld over situaties waarin problemen



onopgemerkt bleven of verkeerd werden beoordeeld. Samenwerking met anderen werd vaak als vrijblijvend georganiseerd; opdrachten met vaste vriendengroepen beperkten de diversiteit aan contacten. Klasoverstijgende samenwerking was zeldzaam. Onderlinge dienstbaarheid is volgens een deel van de respondenten onbewust en bewust gestimuleerd. Een ander deel heeft deze stimulans niet zo ervaren of denkt dat dit vanwege het door hen niet zo als veilig ervaren schoolklimaat lastig is voor hun school. Discriminatie en racisme werd verschillend beleefd per school; ook viel op dat seksuele diversiteit op sommige scholen wel en op andere nauwelijks aandacht kreeg. Diverse respondenten nemen een trend naar meer inclusiviteit waar.

De school droeg volgens (oud-)leerlingen vooral impliciet bij aan sociale vaardigheden en attitudes, bijvoorbeeld via de dynamieken van het zoeken, vinden en onderhouden van vriendschappen op school of de schooldynamiek. Gerichte vorming van sociale vaardigheden werd nauwelijks genoemd. Maar in de beleving van de respondenten bood de school door de meer impliciete eigenschappen van een schoolomgeving daar dikwijls wel een stimulerende context voor. Ontmoetingen met anderen ontstaan, ondanks differentiatie naar leeftijd en schooltype, voor een deel immers 'vanzelf' door hoe het onderwijs functioneert. De vorming van sociale attitudes zoals respect, acceptatie en hulpbereidheid, werd door velen wel herkend als schoolbijdrage.

Hoofdstuk 6 behandelt de vierde vormingsrelatie: die met de wereld. Respondenten zijn overwegend positief over de aandacht die scholen gaven aan wereldactualiteiten. Toch werd er ook kritiek geuit op de beperkte aandacht hiervoor en op de oppervlakkigheid daarvan, bijvoorbeeld bij thema's als racisme, slavernij en klimaat. De mate van aandacht hiervoor was vaak docent- of profielafhankelijk. Kennis over andere culturen en religies werd vooral theoretisch aangeboden, vaak met een sterk christelijk perspectief ernaast of ertegenover. De eigen rol en betekenis in de wereld kreeg weinig expliciete aandacht. Opvallend is dat de helft van de respondenten vindt dat te weinig aandacht werd besteed aan hoe je als burger invloed kunt uitoefenen op beleid of maatschappelijke veranderingen.

Excursies en lesmateriaal brachten leerlingen in aanraking met andere culturen en religies, maar directe ontmoeting met mensen uit andere achtergronden bleef zeldzaam. Sommige respondenten vinden dat scholen creatiever hadden kunnen zijn in het organiseren van zulke ontmoetingen.

Hoewel kennis over de wereld en meningsvorming over maatschappelijke thema's en wereldvraagstukken toenam, bleef de bijdrage aan gedragsverandering of maatschappelijk engagement beperkt. Attitudes zoals een minder naïef wereldbeeld en openheid

naar andere culturen en religies en intentievorming om het goede te willen doen voor de wereld werden in iets sterkere mate gestimuleerd.

In **hoofdstuk 7** komen vragen en thema's met een meer relatieoverstijgend en overkoepelelnd karakter aan de orde. Deze bevindingen zijn niet specifiek onder een van de vier vormingsrelaties te scharen, maar evengoed van belang voor de beantwoording van deelvragen 5, 6 en 7 en van de centrale onderzoeksvraag naar de vormende ervaringen die (oud-)leerlingen van uitgesproken christelijke scholen voor voortgezet onderwijs daar hebben opgedaan.

Uit analyse van de onderlinge verhouding tussen de vier relaties (deelvraag 5) blijkt dat de relatie met de wereld steevast het laagst scoort, zowel qua aandacht en schoolkenmerken als ervaren bijdrage. De relatie met God scoort juist het hoogst op aandacht en ervaren bijdrage, terwijl bij de schoolkenmerken de ontwikkelingsgerichtheid (relatie met zichzelf) en de omgang met sociaal kwaad (relatie met anderen) als meest positief ervaren worden.

Onderlinge verschillen in de beleving en waardering van de vormende ervaringen op school kunnen gedeeltelijk worden verklaard vanuit diverse achtergrondkenmerken van de respondenten (deelvraag 6). Enkele opvallende uitkomsten:

- Samenhang tussen school, kerk en thuis: hoe groter de ervaren overeenstemming tussen deze drie contexten, hoe positiever de beleving van de school. Scholen doen er goed aan zich bewust te blijven van het belang van congruentie tussen deze drie invloedssferen van leerlingen en daar mogelijk (opnieuw) in te investeren.
- Schoolverschillen: respondenten van bepaalde scholen waarderen hun school positiever of juist negatiever op meerdere of enkele variabelen. Scholen verschillen in ruimte voor geloofstwifel en diversiteit, deels (mogelijk) verklaarbaar door bewuste keuzes of kenmerken van scholen, zoals omvang of regionale identiteit.
- Schooltype: in enkele gevallen is de trend dat respondenten kritischer of negatiever worden naarmate het schooltype meer theoretisch wordt. Wellicht worden de verwachtingen hoger naarmate het schooltype theoretischer van aard is en/of wordt in een meer theoretisch schooltype het kritisch denken en reflecteren meer gestimuleerd. Of misschien wordt bij meer praktische schooltypen in verhouding meer aandacht besteed aan en 'ingezet' op vormingsaspecten buiten kwalificatie voor het diploma.
- Leerlingen versus oud-leerlingen: oud-leerlingen waarderen de bijdrage van hun school vaak hoger. Mogelijk zijn zij, met de ervaringen die ze na de middelbare school hebben opgedaan, wat milder geworden en zijn zij de positieve kanten van de vormende waarde van hun middelbare school meer gaan beseffen en waarderen. Leerlingen scoren overigens hoger op enkele andere variabelen, zoals de ruimte voor



twijfel en exploratie en de ontwikkelingsgerichtheid van de school. Dat kan op veranderingen binnen het onderwijs wijzen.

Ook andere omstandigheden, personen of ervaringen speelden een rol in de vorming van de jongeren (deelvraag 7). Respondenten noemen ouders, vrienden, de eigen zoektocht, levenservaringen, muziek en (activiteiten van) de kerk als sterk vormend, dikwijls als invloedrijker dan (specifieke mensen of activiteiten van) de school zelf. Ook van de coronatijd werd door hen gezegd dat deze invloed had op de vorming.

Corona is tevens een van de twee thema's die tijdens het verzamelen en analyseren van de kwalitatieve data oplichtten als aanvulling op het conceptueel kader. Deze thema's hebben betrekking op meer dan een van de vier relaties en zijn van belang voor de beleving van de school als vormende context.

De coronacrisis had merkbare invloed op schoolervaringen. Met name de relatie met anderen leed onder het wegvallen van sociaal contact en groepsactiviteiten. Ook het persoonlijke en geestelijke welbevinden kwam onder druk te staan.

Het andere thema is de beleefde religieuze homogeniteit van de school. Deze werd door sommigen positief gewaardeerd, met name als veilige omgeving voor geloof en persoonlijke ontwikkeling, dus voor de vormingsrelaties met God en met zichzelf. Tegelijk werd deze 'bubbel' voornamelijk als beperkend ervaren voor sociale en maatschappelijke ontwikkeling, dus voor de vormingsrelaties met de ander en met de wereld.

Hoofdstuk 8 bevat de conclusie, discussie en aanbevelingen. De centrale onderzoeksvraag luidde: Welke vormende ervaringen hebben (oud-)leerlingen opgedaan op uitgesproken christelijke scholen voor voortgezet onderwijs? Op basis van de onderzoeksresultaten kan het volgende geconcludeerd worden.

Respondenten rapporteren overwegend positieve vormende ervaringen binnen deze onderwijscontext. Zij waarderen in het bijzonder de consistente aandacht voor geloofsontwikkeling, de rol van de school in het faciliteren en onderhouden van vriendschappen en – daarmee samenhangend – de ontwikkeling van sociale vaardigheden en attitudes, alsmede de geboden ruimte voor zelfstandige meningsvorming en oriëntatie op studietoelagen en loopbaankeuzes.

Tegelijkertijd wijzen de bevindingen op vier thematische aandachtsgebieden die voor de betrokken scholen ontwikkelkansen en -uitdagingen met zich meebrengen. Deze aandachtsgebieden (samenleven, exploratie, brede vorming en afstemming) zijn in hoofdstuk 8 nader beschouwd en van aanbevelingen voorzien. Alle vier hebben betrekking op het functioneren van de school als oefenplaats.

In de eerste plaats zouden scholen kunnen groeien in hun rol als oefenplaats voor samenleven. In de tussenruimte die de school is zouden leerlingen op deze scholen het samenleven in verschil meer moeten kunnen oefenen. Respondenten ervaren een tekort aan vormende ervaringen gericht op het samenleven in een pluriforme samenleving. Specifieke kritiek betreft het beperkte contact met personen uit andere culturen en religies, een gebrek aan diepgang in de behandeling van mondiale vraagstukken, het ontbreken van ruimte voor debat over gepolariseerde thema's, en de geringe aandacht voor het expliciet verwoorden van afwijkende standpunten binnen het maatschappelijk discours. (Oud-)leerlingen ervaren ambiguïteit rondom de levensbeschouwelijk homogene schoolpopulatie. Voor de vormingsrelaties met God en met zichzelf slaat de balans door naar de voordelen en voor de vorming van een relatie met anderen en de wereld naar de nadelen daarvan. De resultaten van het onderzoek prikkelen de betrokken scholen om meer werk te maken van het honoreren van en leren leven met verschil en van de zorg voor de wereld. Dit vraagt op diverse scholen een extra stap, gegeven de relatief (levensbeschouwelijk) homogene samenstelling van hun leerlingenpopulatie. Specifiek met het oog op het ontwikkelen van interlevensbeschouwelijke competenties zoals kennis van de eigen levensbeschouwing, inzicht in de publieke moraliteit en het juist taxeren en kunnen incasseren van kritiek op de eigen levensbeschouwing met het oog op een kritische of hermeneutische dialoog, wordt de provocatieve pedagogiek aangereikt. In deze benadering wordt de jongere en diens levensbeschouwing als uitgangspunt genomen. Begeleid door de docent wordt de jongere uitgedaagd om andere perspectieven te verkennen. Door de confrontatie met verschillen leren jongeren hun eigen identiteit en opvattingen beter begrijpen en doen zij nieuwe inzichten op.

Ten tweede blijken niet alle vormen van exploratie evenzeer te zijn gestimuleerd. Respondenten misten met name uitdaging tot exploratie in de breedte ten aanzien van de relatie met God, in de diepte ten aanzien van de relatie met zichzelf en reflectieve exploratie in beide vormingsrelaties. Het is te begrijpen dat scholen bepaalde accenten leggen in de vormen van exploratie die zij stimuleren. Tegelijk is bewustwording van deze accenten van belang, evenals reflectie op de redenen voor en de wenselijkheid van die accenten. De verschillende vormen van exploratie dragen gezamenlijk bij aan een gezonde identiteitsontwikkeling en leiden vaak tot sterkere commitments. De concepten van exploratie en commitment worden in verband gebracht met de doeldomeinen kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Vooral ten aanzien van de relatie met God lijkt met name de subjectificatie, die ruimte krijgt door vormen van exploratie in de breedte en van reflectieve exploratie, minder aan bod te zijn gekomen. Een benadering die in potentie recht doet aan zowel geloofsexploratie als geloofsoverdracht, aan de drie doeldomeinen en daarmee ook aan de verschillende vormen van exploratie en commitment, is de kinder- en jongerentheologie. De vanuit deze benadering ontwikkelde dimensies



van theologiseren door, voor en met jongeren worden toegelicht. Aanbevolen wordt om deze dimensies door te trekken naar de andere drie vormingsrelaties.

Een derde aandachtspunt betreft de door leerlingen ervaren nadruk op kwalificatie, hetgeen zich uit in een sterke focus op cijfers en toetsen. Respondenten relateren dit laatste aan prestatiedruk, een thema dat duidelijk aanwezig is. Deze ervaringen staan niet op zichzelf; allerlei onderzoeken de afgelopen jaren onder jongeren geven alarmsignalen op dit punt. Deze prestatiedruk wordt onder andere veroorzaakt door de wereldwijde tendens in het onderwijs om te streven naar effectiviteit en het zichtbaar maken van resultaten. Niet alleen de school, maar ook het kind zelf wordt daardoor verantwoordelijk gehouden voor eigen succes. Scholen hebben ruimte – soms meer dan zichzelf beseffen – om op basis van eigen ideeën over goed onderwijs creatieve keuzes te maken en weerstand te bieden. Dit vraagt visie, creativiteit en moed. Juist levensbeschouwelijke tradities bieden een schat aan mogelijkheden om jongeren te ondersteunen in hun zingeving. Daarin ontdekken jongeren hoe andere mensen omgaan en omgingen met tegenslagen, onvoorspelbaarheid en kwetsbaarheid, hoe zij hun eigen rol zien en zagen en welk moreel kompas hen daarin leidt en leidde. Ook wijzen diverse onderzoeken uit dat onderwijs jongeren kan voeden in hoop voor de toekomst, onder andere door zelf in de ‘echte wereld’ actie te ondernemen. Dan krijgen zij meer inzicht in de complexiteit van (wereld)problemen én gaan zij zich realiseren dat zij zelf een rol kunnen spelen in het aanpakken van problemen. Scholen kunnen dit vormgeven via concrete betrokkenheid bij een gemeenschap. Zo worden scholen steeds meer oefenplaatsen voor werkelijk brede vorming.

Het vierde en laatste aandachtsgebied heeft betrekking op afstemming tussen opvoeders. De bevindingen onderstrepen het belang van congruentie tussen school, thuissituatie en kerkelijke context als bepalende factor voor een positieve beleving van de school als vormingsomgeving. Zo bleek bij de analyse van de rol van (achtergrond)variabelen ter beantwoording van de zesde deelvraag de beleving van overeenstemming tussen school en kerk een belangrijke factor. Hoe meer congruentie wordt ervaren tussen de omgang met geloof op school en in de kerk, hoe positiever respondenten de school beoordelen als vormingscontext. Daarnaast hangt de mate waarin respondenten thuis exploratieruimte ervaren op het gebied van geloofs- en levensvragen in een aantal gevallen positief samen met hun vormende ervaringen, evenals de frequentie van kerkbezoek en van deelname aan jeugdactiviteiten die vanuit de kerk worden aangeboden. Ook in de resultaten van deelvraag 7 komt de invloed van andere opvoeders in het vizier, zoals die van ouders (en gezin), vrienden, muziek en (activiteiten en de ontmoeting met leeftijdsgenoten in) de kerk. Deze factoren blijken minstens zo belangrijk voor de vorming als de school. De school mag een oefenplaats zijn in afstemming met andere opvoeders uit de pedagogische basis. Hoe beter de afstemming binnen de pedagogische basis, hoe

beter jongeren zich kunnen ontwikkelen en hoe meer welzijn zij ervaren. Verkend wordt hoe een meer intensieve afstemming op of samenwerking met kerken, ouders en muziek eruit zou kunnen zien.

In hoofdstuk 8 is tevens gereflecteerd op het onderzoek. Een beperking van het onderzoek is dat een school in zekere zin altijd achterloopt op de ervaringen van (oud-) leerlingen, doordat docenten en schoolleiders doorgaans tot een andere generatie behoren. Ook worden beperkingen in het conceptueel kader behandeld. De schalen die de ervaren bijdrage van de school aan de vorming van de relatie met God meten, hebben een beperkte reikwijdte. Daarnaast hadden de processen van exploratie en commitment bij alle vormingsrelaties in beeld gebracht kunnen worden. Verder zouden thema's als seksuele diversiteit, discriminatie en toets- en cijferdruk een waardevolle toevoeging aan het conceptueel kader kunnen vormen.

In de bespreking van betrouwbaarheid en validiteit wordt gereflecteerd op de kwaliteit van het onderzoek. Over het geheel genomen blijkt dat de gekozen mixed-methods benadering een rijk en genuanceerd beeld van de ervaren werkelijkheid heeft opgeleverd. Het kwantitatieve deel bood inzicht in de vormende ervaringen van een grote groep respondenten, de rol van (achtergrond)variabelen en de relatie tussen school en andere vormende invloeden. De kwalitatieve data verdiepten en nuanceerden deze inzichten, brachten het 'verhaal achter de cijfers' in beeld, maakten moeilijk meetbare thema's zichtbaar en brachten relevante onderwerpen aan het licht die buiten het oorspronkelijke conceptueel kader vielen. Aan de eisen van betrouwbaarheid en validiteit is in hoge mate voldaan.

Tot slot worden suggesties gedaan voor vervolgonderzoek. Deze richten zich op een voortzetting van het onderzoek (al dan niet met aanpassingen), op verbreding van doelgroepen en op andere vormen van reflectie op vorming. Zowel herhaling als uitbreiding van het onderzoek biedt aanknopingspunten om de reflectie op vormende ervaringen binnen het uitgesproken christelijk onderwijs verder te versterken.



Summary

This study aims to answer the following central research question: *What formative experiences have (former) students of explicitly Christian secondary schools gained at these schools?*

In the introduction (**Chapter 1**), the background of this question is clarified, leading to the construction of a conceptual framework for reflection on formative experiences. It is described that (explicitly) Christian secondary schools aim to contribute to the broad formation of their students. This aspiration is apparent in vision statements and policy documents, and – so the schools hope – is also noticeable in everyday school practice. However, how students experience this often remains invisible. There is a need for insight into the formative experiences of students and alumni, supported by instruments that may foster such reflection. Based on prior research and visions developed within these Christian schools, literature study, and earlier research into (subdomains of) broad formation, a conceptual framework for reflection on formative experiences is developed. This concept ‘formative experiences’ comprises, on the one hand, experiences with the curriculum and school characteristics (the formative context) that the school provides, and on the other hand, the contribution of those experiences to the respondents’ formation as they have perceived it. The school is regarded as a place of practice for broad formation with the aim of the *imago Dei*: that students, as the image of God, are invited and nourished to reflect Jesus and His character. As a starting point for operationalizing formation, the experiences of (former) students at school are investigated with respect to four formative relationships: with God, with oneself, with others, and with the world. The aim of the study is, for each of these four relationships, to depict the formative experiences of (former) students (sub-questions 1 to 4).

With regard to the *relationship with God*, this involves the attention to the cores of faith from the multifocal narrative of living together in God’s kingdom (who God is, the world as God’s creation, speaking openly and honestly about sin, being pointed to Jesus, prayer for the Holy Spirit, and your contribution to the coming of God’s kingdom), the school characteristics encouragement of exploration, space for doubt and exploration, and help in reaching commitments, and the respondents’ perceived contribution of the school in terms of, respectively, faith beliefs, expressions of faith, and faith desires. Formative experiences in respect of the *relationship with oneself* that are identified encompass the attention to elements of this relationship, the school characteristics developmental orientation, school climate, freedom to be oneself, and study and career exploration, and the respondents’ experienced contribution of the school to self-esteem and responsibility for oneself and one’s personal development. Formative experiences in the realm of the *relationship with others* concern attention to aspects of that relationship, school characteristics

such as dealing with moral evil, servitude, engaging with difference, and encountering other students, and the experienced contribution of the school to the formation of social skills and attitudes toward others. Finally, in *relation to the world*, the research includes the attention that respondents report having been given to this relationship, school characteristics such as exposure to the world, moral exemplars in word and deed, and discovery of personal meaning in the world, and the perceived contribution to behaviour in the world and attitudes toward the world. In addition to each of these aspects per relationship, the study investigates how the formative experiences regarding the four different relationships relate to one another (sub-question 5), what differences are observable on the basis of various (background) variables (sub-question 6), and how school-based formative experiences relate to other formative influences (sub-question 7).

Chapter 2 describes the research methodology. The study was carried out at nine school locations of a total of four (historically) Reformed schools or school boards and one school for Evangelical secondary education. These schools are located in various parts of the Netherlands, predominantly within the region colloquially known as the 'Bible Belt'. The schools are distributed across larger cities and smaller towns. The research drew on both quantitative and qualitative methods. In total, 781 respondents (543 students and 238 alumni) completed a questionnaire. Eight group interviews were held (with around forty students in total), and thirteen alumni were interviewed individually. In addition, students were given the assignment by their school to reflect on their secondary school period in a way that appealed to them: they could produce a vlog, write a letter to themselves in eighth grade (year/grade 6 UK/USA), record a podcast, write an essay, create a visual artwork, or write and/or record a poem or song. In total, 167 reflect-assignment contributions could be used with permission.

The formative experiences in relation to the four formative relationships were analyzed using both the quantitative and qualitative data. The open approach of the qualitative research allowed room for new elements and additions to the conceptual framework. For answering sub-questions 5 through 7, the quantitative data were particularly used. In the collection and analysis of qualitative data, differences between schools were also addressed as part of sub-question 6. The role of other formative influences (sub-question 7) was introduced as a sensitizing concept in the qualitative analysis as well. The analysis of transcripts was conducted using ATLAS.ti, following steps of analytic techniques, tactics, and strategy. Both (predefined, mainly deductive) thematic codes and (emergent, inductive) open codes were used. For quantitative analyses, SPSS was applied. To answer sub-questions 1 through 4 and 7, descriptive and inferential analyses with item scores were conducted; scale scores were used for analyses addressing sub-questions 5 and 6. The research can be characterized as an educational, practice-oriented, mixed-methods study with features of formative evaluation, participatory research, and practical-theological research.



Chapter 2 concludes with a section in which the researcher accounts for her own positionality and how she dealt with it, including an affinity with the critical realist approach.

Following a reading guide to the results, five result chapters (Chapters 3 through 7) unfold.

Chapter 3 focuses on the first sub-question: What formative experiences have (former) students gained regarding their relationship with God? Respondents report that their school paid attention to all cores of faith in the multifocal narrative of the theology of Christian education. However, attention was unevenly distributed. Most emphasis was placed on who God is, perceiving the world as God's creation, and being pointed to Jesus. Themes such as prayer for the Holy Spirit, one's own contribution to God's kingdom, and speaking openly and honestly about sin received less attention. The relationship with God recurred in various contexts: morning devotions, religious celebrations, lessons in religious education, and other subjects. Religious education lessons were often experienced as rational, with considerable focus on biblical knowledge and church history.

Respondents indicate that there was to some degree space at school to explore the relationship with God, particularly within their own faith tradition. Free discussion within Christian boundaries was valued (at several participating schools), though some felt that alternative viewpoints were addressed too little. Interaction with classmates with different views sometimes offered more perspective than the official curriculum. Exploration in breadth (attention to (rational) arguments for believing or not believing) and reflective exploration (reflection on the personal relationship to faith or God) were being missed, as was explicit space for doubt.

In the respondents' experience, the school primarily invited faith commitment, bolstered by the Christian character of the school community.

Regarding the school's contribution to faith beliefs, respondents are mainly positive about reinforcement of belief in being a child of God, trust in God, religious knowledge, and opinion formation. The perceived contribution to expression of faith focused more on thinking and feeling, less on action (contact with and openness toward God and 'Christian behavior'). Contribution to faith desires was experienced less explicitly (and was not explicitly queried in interviews and reflective assignments), although indicators suggest that the schools contributed to the desire for the good and following God's purposes.

Chapter 4 addresses the second sub-question by examining the formative experiences of (former) students regarding their relationship with oneself. Respondents are generally positive about aspects such as talent development, career orientation, and autonomous opinion formation. However, they express dissatisfaction with the attention given to

self-image, self-confidence, and self-care. There is a desire for greater emphasis on psychological well-being and boundary setting.

Some respondents perceive their school as strongly committed to talent development, whereas others felt the institution focused predominantly on academic subjects and achieving top grades. Cognitive development support is usually rated positively. Career guidance was oriented primarily toward broader exploration of study options, while deeper reflection on personal interests and motivations often remained underemphasized. Performance pressure and choice autonomy varied significantly between schools. Respondents describe how academic stress sometimes hindered personal development, although some learned to relativize pressure and prioritize well-being and social life. Characteristics of the school climate also influences the extent to which the school functions as a formative environment for students' self-relation. While some students felt supported and seen, others did not. Experiences varied in perceived safety, recognition of personal talents, and involvement in decision-making. Although many respondents report that they could be themselves at school, certain social dynamics or specific situations occasionally restricted expression of personal authenticity.

Regarding the 'harvest', the perceived contribution of the school to self-worth and personal responsibility yields mixed results. Alumni and students offer critical assessments of the school's role in promoting self-esteem, although positive illustrations emerge in interviews and creative reflections, e.g. life lessons learned or increased confidence. While schools encouraged responsibility in academic performance, behaviour, and future planning, emotional self-care (e.g. taking one's feelings seriously) received less structured attention.

Chapter 5 considers the third relationship: the formation of the relationships with others. On average, respondents feel there was adequate attention to social relationships, although sensitive topics were sometimes avoided. The relatively homogeneous student population limited encounters with people from substantially different backgrounds.

Experiences with moral evil and conflict vary. Some respondents recount positive examples of forgiveness and correction; others describe situations where problems went unnoticed or were poorly handled. Collaboration with others was often organized in a non-committal manner; assignments carried out with fixed friendship groups limited the diversity of social interactions. Cross-class cooperation was rare. Elements of servitude were encouraged both consciously and unconsciously, though not universally felt by all students, particularly by those experiencing an unsafe school climate. Experiences of discrimination and racism vary by school, and attention to sexual diversity range from



minimal to more pronounced. Several respondents perceive a trend toward greater inclusivity.

Social skills and positive attitudes were largely fostered implicitly through everyday school life, e.g. the routines of friendship formation and group dynamics. Deliberate, targeted training of social skills is infrequently mentioned. Nevertheless, many respondents recognize the school's implicit contribution to cultivating respect, acceptance, and helpfulness toward others. Despite differentiation based on age and school type, encounters with others still emerge to some extent 'naturally' through the functioning of the educational system.

Chapter 6 focuses on the fourth relationship of formation: the one with the world. Respondents are generally positive about attention to world affairs (as racism, slavery, and climate), though critical regarding its superficiality or variability depending on individual teachers. Cultural and religious knowledge was delivered largely in theoretical modes, often framed within or contrasted against a Christian worldview. Explicit discussion of one's own role in society received scant attention. Notably, half of the respondents report insufficient coverage of civic engagement and how citizens can influence policy or societal change.

Although field trips and curricular materials provided exposure to other cultures and religions, opportunities for personal, direct encounters with individuals from different backgrounds remained scarce. Some respondents suggest that schools could have been more creative in facilitating such encounters.

Although knowledge about the world and the formation of opinions on social issues and global challenges increased, the contribution to behavioral change or civic engagement remained limited. Attitudes such as a less naive worldview and openness to other cultures and religions, as well as the intention to do good for the world, were stimulated to a slightly greater extent.

Chapter 7 addresses overarching themes not confined to a single relational dimension, yet central to answering sub-questions 5 through 7 and the primary research question about formative school experiences.

An analysis of the interrelationship between the four types of relationships (sub-question 5) reveals that the relationship with the world consistently receives the lowest scores in terms of attention, school characteristics, and perceived contribution. Conversely, the relationship with God scores highest in both attention and perceived impact, while some

domains of self (developmental orientation) and others (dealing with moral evil) are most positively experienced among school characteristics.

Differential experiences and evaluations of formative schooling could be partially explained through background variables (sub-question 6). Noteworthy findings include:

- Congruence among school, church, and home: greater perceived alignment among these contexts correlate with more positive student experiences. Schools are advised to remain cognizant of and invest in coherence across these spheres.
- Inter-school variation: respondents from certain schools rate their experience more positively or negatively across several variables. Such differences (possibly) related to conscious institutional choices or characteristics, e.g. school size or regional identity, especially concern openness to faith doubt and diversity.
- School type effects: there is a tendency for respondents at more theoretically oriented school types to be more critical, possibly due to elevated expectations or the promotion of critical thinking and reflection in such environments. Alternatively, more practically oriented school types may place relatively greater emphasis on developmental formation beyond academic qualification.
- Current students vs. alumni: alumni generally evaluate the school's contribution more positively, possibly due to retrospective reinterpretation and growing appreciation of formative benefits. Yet current students score higher on selected variables such as space for doubt and exploration, and developmental orientation, suggesting possible changes within schools over time.

Regarding other formative influences (sub-question 7), respondents frequently indicate that parents, friends, personal search, experiences, music, and church activities had at least as great an impact as the school itself. They also stated that the COVID-19 period had an impact on their formation.

COVID-19 is also one of two themes that emerged during the collection and analysis of the qualitative data as a supplement to the conceptual framework. These themes relate to more than one of the four relationships and are relevant to understanding the school as a formative context. The COVID-19 crisis had a noticeable impact on school experiences. In particular, the relationship with others suffered due to the loss of social contact and group activities. Personal and spiritual well-being also came under pressure.

The other theme is the perceived religious homogeneity of the school. Some value this positively, particularly as a safe environment for faith and personal development – that is, for the formative relationships with God and with oneself. At the same time, this 'bubble' is predominantly experienced as limiting for social and societal development, and thus for the formative relationships with others and with the world.



Chapter 8 presents the conclusion, discussion, and recommendations. The central research question was: What formative experiences have (former) students gained at explicitly Christian secondary schools? Based on the research findings, the following conclusions can be drawn.

Respondents predominantly report positive formative experiences within this educational context. They particularly appreciate the consistent attention to faith development, the role of the school in facilitating and maintaining friendships and – related to this – the development of social skills and attitudes, as well as the space provided for independent opinion formation and orientation towards study and career choices.

At the same time, the findings point to four thematic areas of attention that present both developmental opportunities and challenges for the schools involved. These areas of attention (living together, exploration, broad formation, and coordination) are examined in more detail in Chapter 8 and provided with recommendations. All four concern the functioning of the school as a place of practice.

First, schools should grow in their role as a formative space for learning to live together. In the in-between space that the school represents, students should be given more opportunities to practice together in difference. Respondents experience a shortage of formative experiences aimed at living amid plurality. Specific criticism pertains to limited contact with individuals from other cultures and religions, a lack of depth in addressing global issues, the absence of space for debate on polarized themes, and the little attention given to explicitly articulating dissenting positions in the public discourse. (Former) students perceive ambiguity surrounding the confessional homogeneity of the school population. For the formative relationships with God and with oneself, the balance tips toward advantages, whereas for the relationships with others and with the world it tends toward disadvantages. The research findings challenge the schools involved to do more to honour and learn to live with difference and to care for the world. This requires, at various schools, an additional step, given the relatively (confessionally) homogeneous composition of their student populations. Specifically, with a view to developing inter-confessional competencies such as knowledge of one's own worldview, insight into public morality, and the ability to assess and withstand criticism of one's worldview in the context of critical or hermeneutical dialogue, *provocative pedagogy* is introduced. In this approach, the young person and his or her worldview are taken as the starting point. Guided by the teacher, the young person is challenged to explore other perspectives. Through confrontation with difference, young people learn to understand their own identity and beliefs better and gain new insights.

Secondly, not all forms of exploration appear to have been equally stimulated. Respondents especially missed the challenge to explore broadly in relation to their relationship with God, in depth in relation to their relationship with oneself, and reflective exploration in both formative relationships. It is understandable that schools emphasize certain forms of exploration over others. At the same time, awareness of these emphases is important, as is reflection on the reasons for and (non-)desirability of those emphases. The various forms of exploration together contribute to healthy identity development and often lead to stronger commitments. The concepts of exploration and commitment are related to Biesta's domains of purpose qualification, socialization, and subjectification. Particularly in relation to the relationship with God, it seems that subjectification – which is enabled by forms of broad exploration and reflective exploration – has received relatively little attention. A pedagogical approach that potentially addresses both faith exploration and faith transmission, all three domains of purpose and thus the various forms of exploration and commitment is child and *youth theology*. The dimensions of theologizing through, for, and with young people developed from this approach are explained. It is recommended to extend these dimensions to the other three formative relationships.

A third point of attention concerns the emphasis experienced by students on qualification, which manifests itself in a strong focus on grades and tests. Respondents relate this to performance pressure, a theme that is clearly present. These experiences are not isolated; various studies in recent years among young people send warning signals on this point. This performance pressure is in part caused by the global trend in education to strive for efficiency and the visibility of results. Not only the school, but also the child itself is held responsible for its own success. Schools have room – sometimes more than they themselves realize – to make creative choices grounded in their own conceptions of good education, and to exercise resistance to dominant expectations. This requires vision, creativity, and courage. Religious and philosophical worldview traditions in particular offer a wealth of possibilities to support young people in their search for meaning. Within these traditions, young people discover how others deal or have dealt with challenges, unpredictability, and vulnerability, how they see and have seen their own role, and which moral compass guides or has guided them. Various studies also show that education can nourish hope for the future, among other things by engaging in 'real-world' action oneself. In that way, they gain more insight into the complexity of (world) problems and also realize that they themselves can play a role in addressing those problems. Schools can foster this through meaningful engagement within a community. In this way, schools increasingly become places of practice for truly broad formation.



The fourth and final area of attention concerns coordination among educators. The findings underscore the importance of congruence between school, home environment, and church context as a determining factor for a positive experience of the school as a formative environment. In the analysis of the role of (background) variables in answering the sixth sub-question, the experience of alignment between school and church emerged as an important factor. The more congruence is experienced between the handling of faith at school and in church, the more positively respondents evaluate the school as a formative context. In addition, the degree to which respondents experience space at home for exploration of faith and life questions is in some cases positively associated with their formative experiences, as is the frequency of church attendance and participation in church-sponsored youth activities. The influence of other educators also emerges in the findings of sub-question 7, such as those of parents (and family), friends, music, and (activities and interaction with peers in) church. These factors prove to be at least as important for formation as the school. The school may serve as a place of practice in alignment with other educators from the pedagogical foundation. The better the alignment within the pedagogical foundation, the better young people can develop and the more well-being they experience. Ways in which more intensive alignment with or cooperation among churches, parents, and music might look are explored.

Chapter 8 also reflects on the research. A limitation of the study is that, in a sense, a school always lags behind the experiences of (former) students, since teachers and school leaders generally belong to a different generation. Limitations of the conceptual framework are also addressed. The scales measuring the perceived contribution of the school to the formation of the relationship with God have a limited scope. Furthermore, the processes of exploration and commitment across all formative relationships could have been more thoroughly mapped. Moreover, topics such as sexual diversity, discrimination, and test and grade pressure could constitute a valuable addition to the conceptual framework.

In the discussion of reliability and validity, reflection is offered on the quality of the study. Overall, the chosen mixed-methods approach proved to yield a rich and nuanced picture of experienced reality. The quantitative component provided insight into the formative experiences of a large group of respondents, the role of (background) variables, and the relationship between school and other formative influences. The qualitative data deepened and nuanced these insights, revealed the 'story behind the numbers', made difficult-to-measure themes visible, and brought to light relevant topics that fell outside the original conceptual framework. High standards of reliability and validity were met to a great degree.

Finally, suggestions for follow-up research are offered. These focus on continuing the study (whether with modifications or not), broadening target groups, and exploring other forms of reflection on formation. Both replication and extension of the research provide opportunities to further strengthen reflection on formative experiences within explicitly Christian education.



Curriculum Vitae

Berber Vreugdenhil-Tolsma werd op 29 juli 1978 geboren in Ugchelen (gemeente Apeldoorn). Na het behalen van haar vwo-diploma studeerde zij van 1996 tot 2000 Onderwijskunde aan de Katholieke Universiteit Nijmegen (tegenwoordig Radboud Universiteit). Aansluitend werkte zij als junior onderzoeker en docent psychometrie aan deze universiteit.

Daarna maakte zij de stap naar praktijk- en beleidsgericht onderzoek door in dienst te treden bij IVA Beleidsonderzoek en Advies in Tilburg. Hier werkte zij onder andere mee aan de jaarlijkse ICT-onderwijsmonitor en deed zij onderzoek naar (Team)Onderwijs op Maat en de uitstroom van leerlingen uit het praktijkonderwijs.

Vanaf 2005 was zij werkzaam als onderwijskundig beleidsmedewerker bij de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. In 2010 nam zij vanuit het lectoraat Morele Vorming deel aan een onderzoek in opdracht van de Onderwijsraad naar taakopvattingen, onderwijspraktijken, competenties, belemmeringen en behoeften van docenten op het gebied van vorming en persoonsontwikkeling in het onderwijs.

In datzelfde jaar startte zij haar eigen onderzoeks- en adviesbureau: Vreugdenhil Onderzoek en Advies. Vanuit dit bureau adviseerde zij onder meer bij het opzetten en uitvoeren van onderzoek, en werkte zij als uitvoerend onderzoeker aan uiteenlopende onderwijskundige projecten. Zo deed zij onder andere onderzoek naar ouderbetrokkenheid, naar maatschappelijke veranderingen en pedagogische doelen van docenten en naar maatregelen ter bevordering van de instroom van 'Nieuwe Nederlanders' op een categoriaal gymnasium.

Als freelancer was zij ook actief als docent methodologie aan de theologische universiteiten van Apeldoorn en Kampen (nu: Utrecht). Eind 2015 werd zij aan laatstgenoemde universiteit lid van de onderzoeksgroep van het project Identiteit als Sterk Merk, dat later overging in het Expertisecentrum Onderwijs en Identiteit. Naast onderzoek naar vormende ervaringen van (oud-)leerlingen in het voortgezet onderwijs, houdt zij zich daar onder meer bezig met de redactie en coördinatie van het platform Identiteitsplein en met andere vormen van reflectie op vorming in het christelijk onderwijs, zoals de narratieve visitaties (een gezamenlijk project met Verus).

Berber woont met haar gezin in Arnhem.

Bijlagen

In dit proefschrift zijn meerdere bijlagen opgenomen ter ondersteuning van het onderzoek. Een aantal van deze bijlagen (specifiek: Bijlage A tot en met F) bevat door de auteur ontwikkelde meetinstrumenten waarop auteursrecht rust. Deze instrumenten mogen niet worden gereproduceerd, verspreid of hergebruikt zonder voorafgaande toestemming van de auteur.



Bijlage A

Vragenlijst leerlingen

Toelichting vooraf²²⁶

Beste leerling,

In het filmpje heb je al wat uitleg gekregen over dit onderzoek en het invullen van de vragenlijst.

De vragenlijst kan worden ingevuld door leerlingen van de deelnemende scholen, die in schooljaar 2019/2020 in het jaar vóór het eindexamenjaar zitten, en waarvan de ouders geen bezwaar hebben aangetekend tegen deelname aan het onderzoek.

Het invullen van de volledige vragenlijst kost naar verwachting 15 tot 30 minuten. Het kan dus afgerond worden in dit (online) lesuur. De meeste vragen zijn meerkeuze, bij enkele vragen kan bij een categorie 'anders, namelijk' en eigen antwoord worden ingetypt. Indien gewenst kunnen vragen worden overgeslagen. De voortgang is zichtbaar via een voortgangsbalk waarin het percentage voltooide vragen wordt weergegeven.

Alle antwoorden worden anoniem opgeslagen en verwerkt. Je antwoorden zijn anoniem. Je wordt gevraagd enige informatie over jezelf te geven, maar we zullen je niet naar je naam vragen of naar de naam van iemand anders.

De onderzoeksdata zullen in overeenstemming met de Nederlandse wet- en regelgeving beveiligd worden en volgens de privacywetgeving en het datamanagementbeleid van de universiteit worden behandeld.

Mocht je nog vragen hebben over dit onderzoek of de anonimiteit ervan, neem dan contact op met onderzoeker Berber Vreugdenhil (mailadres).

Alvast bedankt voor het invullen!

²²⁶ Deze bijlage bevat een door de auteur ontwikkeld meetinstrument waarop auteursrecht rust. Gebruik, reproductie of verspreiding is alleen toegestaan met voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur.

Achtergrondvragen

1. Op welke school zit je?
(namen deelnemende scholen + locatie)

2. Heb je de hele middelbare schoolperiode (tot nu toe) op deze school of een andere locatie van dezelfde school gezeten?
ja
nee, wel meer dan de helft van het totaal aantal jaren (let op: beantwoord de vragen die straks komen alleen over deze school)
nee, minder dan de helft van het totaal aantal jaren (let op: beantwoord de vragen die straks komen alleen over deze school waar je nu op zit)

3. Welke opleiding volg je?
havo
vmbo-bb
vmbo-kb
vmbo-tl
vmbo-gl
praktijkonderwijs
vwo (atheneum)
vwo (gymnasium)

4. Wat is je geslacht?
man
vrouw
overig
wil ik niet zeggen

5. Ik kan thuis terecht met (geloofs-/levens)vragen
helemaal mee oneens
meer oneens dan eens
meer eens dan oneens
helemaal mee eens
lastig te beantwoorden, omdat ik meerdere thuissituaties heb (bijv. door een scheiding)



6. Naar mijn idee staan mijn ouders achter de christelijke identiteit van de school
helemaal mee oneens
meer oneens dan eens
meer eens dan oneens
helemaal mee eens
mijn ouders verschillen hier dermate in, dat ik dit niet voor hen samen kan be-
antwoorden
7. Hoe vaak bezocht je afgelopen jaar een kerkdienst? (denk bij deze vraag maar
vooral aan de situatie vóórdát door corona samenkomsten in diensten niet
meer toegestaan werden)
nooit
1 tot 4 keer
5 tot 10 keer
ongeveer elke maand 1 keer
2 tot 3 keer per maand
(bijna) elke week 1 keer of vaker
8. Hoe vaak bezocht je het afgelopen jaar een bijeenkomst die gericht was op
jongeren in de kerk, bijv. jeugdclub, catechisatie, kerkelijk onderwijs? (ook hier:
denk maar aan de periode vóór de coronacrisis)
nooit
1 tot 4 keer
5 tot 10 keer
ongeveer elke maand 1 keer
2 tot 3 keer per maand
(bijna) elke week
9. Hoe er op school met geloof wordt omgegaan, past best goed bij hoe dat in
mijn kerk gaat
niet van toepassing; ik zit niet in een kerk/geloofsgemeenschap
helemaal mee oneens
meer oneens dan eens
meer eens dan oneens
helemaal mee eens
10. Kies het antwoord dat het meeste past bij de groep jongeren met wie jij (ook
buiten school) het meest omgaat:
ik ga bijna alleen met niet-christelijke jongeren om

mijn contacten/vrienden vormen een mix van christelijke en niet-christelijke jongeren
 ik ga vooral met christelijke jongeren/vrienden om
 ik heb alleen christelijke jongeren/vrienden met wie ik omga
 niet van toepassing

11. In welke kerk bezoek jij diensten? (meerdere antwoorden mogelijk)
- in geen enkele
 - Protestantse Kerk in Nederland (PKN)
 - Gereformeerde Kerken vrijgemaakt (GKv)
 - Christelijke Gereformeerde Kerken (CGK)
 - Nederlands Gereformeerde Kerken (NGK)
 - Een samenwerkingsgemeente van 2 of meer van bovenstaande kerken
 - Baptisten-/ABC-gemeente
 - Pinkstergemeente
 - Een evangelische gemeente
 - Kerk van de Nazarener
 - Vergadering van Gelovigen
 - Gereformeerde Gemeenten (GG, Gereformeerde Gemeenten in Nederland, Oud-Gereformeerde Gemeenten)
 - Hersteld Hervormde Kerk (HHK)
 - Gereformeerde Kerken Nederland (GKN)
 - Rooms-Katholieke Kerk
 - Moslimgemeenschap
 - Joodse gemeenschap
 - ik geef er de voorkeur aan om deze vraag niet te beantwoorden / ik weet het niet
 - overige, namelijk...

1. Vragen over JIJ EN GOD en de rol van de school

Nu komen er wat vragen over JIJ EN GOD. Hoe beleef jij geloof, welke aandacht was hier op school voor en wat heeft dat voor jou betekend?

Eerst volgen er steeds twee vragen over hetzelfde onderwerp. De eerste vraag gaat over jouzelf, over de mate waarin dat op jou van toepassing is. De tweede vraag gaat over de mate waarin school jou daarin heeft geholpen of gestimuleerd de afgelopen jaren. Dan gaat het om een *positieve* stimulans of bijdrage van school aan jouw ontwikkeling op dat punt. Dat kan bewust en doelgericht zijn gebeurd, maar ook bijvoorbeeld door 'toeval-lijke' ontmoetingen met docenten of medeleerlingen.



Antwoordcategorieën:

niet of nauwelijks
een beetje
in redelijke mate
in sterke mate

12. Ik geloof dat God bestaat
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou geholpen of gestimuleerd in dit geloof?
13. Ik zie God als groter dan ikzelf en deze wereld
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
14. Ik geloof dat God mij helpt
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou geholpen of gestimuleerd in dit geloof?
15. Ik geloof dat God zal doen wat Hij heeft beloofd
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou geholpen of gestimuleerd in dit geloof?
16. Ik geloof dat ik een kind van God ben
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou geholpen of gestimuleerd in dit geloof?
17. Je kunt aan mijn gedrag merken dat ik christen ben
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
18. Ik zoek contact met God
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou geholpen met of gestimuleerd in in dit contact zoeken?
19. Ik ben open naar God over wat mij bezig houdt
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou geholpen met of gestimuleerd in deze openheid?
20. Mijn waarden en normen komen voort uit het christelijk geloof

In welke mate is dit op jou van toepassing?

In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?

21. Ik ben dankbaar voor Gods liefde voor mij
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou geholpen met of gestimuleerd in deze dankbaarheid?
22. Ik wil Jezus' voorbeeld volgen
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
23. Ik wil graag leven als christen
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
24. Ik wil mijn talenten inzetten voor God en zijn wereld
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
25. Ik voel mij geroepen om het goede te doen
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
26. Wat vind jij van de hoeveelheid aandacht die er op school is en wordt besteed aan...

Antwoordcategorieën:

te weinig

goed

te veel

...wie God is?

...de wereld als schepping van God?

...open en eerlijk spreken over zonde?

...gewezen worden op Jezus?

...gebed om de heilige Geest?

...jouw bijdrage in de komst van Gods koninkrijk? (toelichting: dat jij al iets van God en van zijn koninkrijk kan laten zien en brengen in deze wereld)



27. Ik word op school uitgedaagd om...

Antwoordcategorieën:

helemaal mee oneens

meer oneens dan eens

meer eens dan oneens

helemaal mee eens

...na te denken of ik geloof in God

... bezig te zijn met mijn rol in Gods verhaal met deze wereld

...verschillende alternatieven over geloven te onderzoeken

...te schrijven, te praten of na te denken over mijn eigen gedachten en gevoelens over geloven

28. Er is op school ruimte om...

helemaal mee oneens

meer oneens dan eens

meer eens dan oneens

helemaal mee eens

...twijfels te uiten over de waarheid van de Bijbel.

...te twijfelen aan het christelijk geloof.

...niet te geloven.

...twijfels te uiten over mijn eigen geloof.

...me te verdiepen in een bepaald geloof als ik daarin geïnteresseerd ben.

2. Vragen over JIJ EN JIJ en de rol van de school

Huh, ik en ik? Ja, over hoe jij naar jezelf kijkt en met jezelf omgaat. En wat school daarin voor jou al dan niet betekend heeft.

Eerst volgen er weer series van twee vragen over hetzelfde onderwerp. De eerste vraag gaat over jouzelf, over de mate waarin dat op jou van toepassing is. De tweede vraag gaat over de mate waarin school jou daarin heeft geholpen of gestimuleerd de afgelopen jaren. Dan gaat het om een *positieve* stimulans of bijdrage van school aan jouw ontwikkeling op dat punt. Dat kan bewust en doelgericht zijn gebeurd, maar ook meer onbewust in het leven op school en de dagelijkse omgang met elkaar.

Antwoordcategorieën:

niet of nauwelijks
 een beetje
 in redelijke mate
 in sterke mate

29. Ik denk positief over mijzelf
 In welke mate is dit op jou van toepassing?
 In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
30. Ik durf mijzelf te zijn
 In welke mate is dit op jou van toepassing?
 In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
31. Ik heb zelfvertrouwen
 In welke mate is dit op jou van toepassing?
 In welke mate heeft school jou geholpen of gestimuleerd in dit zelfvertrouwen?
32. Ik heb me ontwikkeld tot een zelfstandig persoon
 In welke mate is dit op jou van toepassing?
 In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
33. Ik kan mijn eigen grenzen aangeven
 In welke mate is dit op jou van toepassing?
 In welke mate heeft school jou geholpen of gestimuleerd je eigen grenzen te kunnen aangeven?
34. Ik sta stevig in mijn schoenen
 In welke mate is dit op jou van toepassing?
 In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
35. Ik neem mijn eigen gevoelens serieus
 In welke mate is dit op jou van toepassing?
 In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
36. Ik vind het belangrijk om met mijn persoonlijke ontwikkeling bezig te zijn
 In welke mate is dit op jou van toepassing?
 In welke mate heeft school jou geholpen of gestimuleerd om dit belangrijk te vinden?



37. Ik vind het belangrijk om over mijn eigen toekomst na te denken
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou geholpen of gestimuleerd om dit belangrijk te vinden?
38. Ik voel me verantwoordelijk voor hoe ik mijn leven leid
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
39. Wat vind jij van de hoeveelheid aandacht die er op school is en wordt besteed aan...

Antwoordcategorieën:

te weinig

goed

te veel

...hoe je naar jezelf kunt kijken?

...het omgaan met jezelf?

...wat jij met jouw unieke eigenschappen zou kunnen betekenen in deze wereld?

...het ontdekken van je talenten?

...het leren vormen van een eigen mening?

40. Er is op school ruimte om...

Antwoordcategorieën:

helemaal mee oneens

meer oneens dan eens

meer eens dan oneens

helemaal mee eens

niet van toepassing

...talenten verder te ontwikkelen (ook buiten het normale programma om).

...me nader te verdiepen in een vervolgopleiding of beroep als ik daarin geïnteresseerd ben.

...te gaan praten of mee te lopen met mensen die werken in de richting waar ik ook in geïnteresseerd ben.

41. Bij mij op school...
 helemaal mee oneens
 meer oneens dan eens
 meer eens dan oneens
 helemaal mee eens
- ...wijzen mensen mij op talenten die ik (mogelijk) in mij heb.
 - ...leer ik te reflecteren op de ontwikkeling van mijn gaven en talenten.
 - ...hebben mensen goed in de gaten hoe het met mij gaat.
 - ...voel ik mij als leerling serieus genomen.
 - ...voel ik mij *niet* veilig.²²⁷
 - ...worden wij als leerlingen ingeschakeld als er beslissingen over de school genomen moeten worden.
 - ...sluiten de lessen vaak goed aan bij mijn eigen ervaringen en dagelijks leven.
 - ...worden leerlingen aangemoedigd met positieve woorden als het wat slechter met ze gaat.

3. Vragen over JIJ EN ANDEREN en de rol van de school

De volgende serie vragen heeft te maken met JIJ EN ANDEREN. Hoe zie jij andere mensen, hoe ga je met ze om en welke rol heeft school gespeeld in jouw ontwikkeling op dit punt?

Ook hier eerst weer een serietje vragen met steeds twee vragen bij elkaar. De eerste vraag gaat weer over jouzelf, over de mate waarin dat op jou van toepassing is. De tweede vraag gaat weer over de mate waarin school jou daarin heeft geholpen of gestimuleerd de afgelopen jaren. Dan gaat het om een *positieve* stimulans of bijdrage van school aan jouw ontwikkeling op dat punt. Dat kan bewust en doelgericht zijn gebeurd, maar ook bijvoorbeeld door 'toevallige' ontmoetingen met docenten of medeleerlingen. Gewoon, in het dagelijkse schoolleven.

Antwoordcategorieën:

- niet of nauwelijks
- een beetje
- in redelijke mate
- in sterke mate

²²⁷ Dit item maakt geen onderdeel uit van de schaal. Werd in de pilotvragenlijst te scheef ingevuld. Hier toegevoegd om te checken of respondenten niet gedachteloos steeds hetzelfde vakje aanvinken. Bewust negatief geformuleerd.



42. Ik ga goed om met mensen die heel anders zijn dan ik
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou geholpen of gestimuleerd goed om te gaan met mensen die heel anders zijn dan jij?
43. Ik kan goed omgaan met verschillen tussen mensen
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
44. Ik kan begrijpen wat iemand anders vindt
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
45. Ik kan begrijpen wat iemand anders voelt
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
46. Ik kan een oplossing verzinnen waarmee iedereen tevreden is
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou geholpen of gestimuleerd om dergelijke oplossingen te verzinnen?
47. Ik kan goed naar anderen luisteren
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou geholpen of gestimuleerd goed naar anderen te luisteren?
48. Ik laat anderen uitpraten
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
49. Ik probeer mild te denken en te spreken over andere mensen
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou geholpen of gestimuleerd om dit te proberen?
50. Ik probeer vanuit het gezichtspunt van iemand anders te denken
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou geholpen of gestimuleerd om dit te proberen?

51. Ik probeer mij in andere mensen in te leven
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou geholpen of gestimuleerd om dit te proberen?
52. Ik houd bij de keuzes die ik maak rekening met de gevolgen voor andere mensen
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
53. Ik probeer andere mensen te helpen
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
54. Wat vind jij van de hoeveelheid aandacht die er op school is en wordt besteed aan...

Antwoordcategorieën:

te weinig

goed

te veel

...hoe je omgaat met sociale media?

...je houding ten opzichte van andere mensen?

...het leren samenleven met mensen die anders zijn of denken dan jijzelf?

...sociale vaardigheden zoals naar elkaar luisteren of respect hebben?

...dienstbaarheid: anderen helpen bij wat zij nodig hebben?

...het omgaan met ruzies of conflicten?

55. Bij mij op school...

Antwoordcategorieën:

helemaal mee oneens

meer oneens dan eens

meer eens dan oneens

helemaal mee eens

niet van toepassing

...wordt er eerlijk over gesproken als er verkeerde dingen gebeuren.

...wordt er vergeven als er verkeerde dingen zijn gebeurd.

...wordt goed gereageerd wanneer er sprake is van pestgedrag.

...wordt voldoende aandacht besteed aan problemen in groepsapps.

...worden regelmatig schoolbrede muziek- of kunstactiviteiten georganiseerd (bijv. musical, grote avond, tentoonstelling).



4. Vragen over JIJ EN DE WERELD en de rol van de school

Dit blok vragen gaat over de laatste relatie, namelijk: JIJ EN DE WERELD. Wat bedoelen we met dat woordje 'wereld'? Dan denken we aan de planeet aarde met alles wat daarop groeit en leeft. Planten, bomen, dieren, zeeën, mensen, volken. Hoe kijk jij naar die wereld? Om een paar voorbeelden te noemen van hoe je naar de wereld kunt kijken: heeft de wereld een doel of gebeurt alles toevallig? Is de mens zelf koning van de wereld of geloof je in een God als Koning? Zal het in de wereld altijd vooruit blijven gaan, beter worden, of niet? Gedachten over dit soort vragen zeggen iets over jouw wereldbeeld.

Ook gaat het in dit blokje om de rol van jou als mens in die wereld: jouw omgang met de natuur, met dieren, met mensen dichtbij en ver weg.

De eerste serie vragen zijn weer de twee vragen over één onderwerp. De eerste vraag gaat over jouzelf, over de mate waarin dat op jou van toepassing is. De tweede vraag gaat over de mate waarin school jou daarin heeft geholpen of gestimuleerd de afgelopen jaren. Dan gaat het om een positieve stimulans of bijdrage van school aan jouw ontwikkeling op dat punt.

Dat kan bewust en doelgericht zijn gebeurd, maar ook bijvoorbeeld door de dagelijkse omgang met docenten of medeleerlingen.

Antwoordcategorieën:

- niet of nauwelijks
- een beetje
- in redelijke mate
- in sterke mate

56. Ik zet mijzelf in voor rechtvaardigheid in de wereld (toelichting: met 'rechtvaardigheid' wordt iets bedoeld als 'dat wat goed is voor mensen, dieren en natuur: vrede, vreugde en recht')
- In welke mate is dit op jou van toepassing?
- In welke mate heeft school jou geholpen of gestimuleerd je hiervoor in te zetten?
57. Ik houd bij wat ik koop rekening met fair trade (eerlijke en goede behandeling van mensen)
- In welke mate is dit op jou van toepassing?
- In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?

58. Ik houd bij wat ik koop rekening met de gevolgen voor natuur en klimaat
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
59. Ik laat in mijn leven zien dat ik probeer voor de wereld te zorgen
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
60. Ik zet mij in voor een beter klimaat
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou geholpen of gestimuleerd je hiervoor in te zetten?
61. Ik wil zorgen voor de wereld
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
62. Het wereldnieuws raakt mij
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou geholpen of gestimuleerd om geraakt te worden door het wereldnieuws?
63. Ik geloof dat een betere wereld bij mijzelf begint
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
64. Ik denk na over rijkdom en armoede in de wereld
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou geholpen of gestimuleerd hierover na te denken?
65. Wat vind jij van de hoeveelheid aandacht die er op school is en wordt besteed aan...



Antwoordcategorieën:

te weinig

goed

te veel

...kennismaking met andere culturen?

...wereldbeelden? (hoe je naar de wereld kunt kijken)

...journaals, documentaires of films over ontwikkelingen in de wereld?

...leren hoe je jouw eigen stem kan laten horen als je het niet eens bent met bepaalde wetten, regels of ontwikkelingen in ons land of in de wereld?

...hoe jij bij kan dragen aan rechtvaardigheid in de wereld?

...bewuster worden gemaakt van jouw rol en invloed in deze wereld?

66. Mijn school...

Antwoordcategorieën:

helemaal mee oneens

meer oneens dan eens

meer eens dan oneens

helemaal mee eens

...daagt mij uit om in contact te komen met mensen die een heel ander leven leiden dan ik.

...brengt mij regelmatig in aanraking met mensen van andere culturen of religies.

...brengt mij via excursies of reizen voldoende op andere plekken van de wereld.

...brengt mij via lesstof of bijvoorbeeld Internet regelmatig in aanraking met andere delen van de wereld.

5. Invloeden op jouw vorming

Tot slot. Natuurlijk levert niet alleen school een bijdrage aan jouw ontwikkeling. Verschillende mensen of ervaringen kunnen invloed hebben op jouw vormingsproces, op de ontwikkeling van jouw relatie met God, met jezelf, met anderen en met de wereld.

Geef van alle mensen, gebeurtenissen of ervaringen die nu volgen aan in welke mate deze naar jouw idee in de periode van de middelbare school een positieve bijdrage hebben geleverd aan jouw vorming/ontwikkeling, op een schaal van 1 tot 10. Sleep de schuifregelaar naar de gewenste positie of voer een numerieke waarde in het tekstvak in.

Daarna heb je de mogelijkheid om aan te geven of deze personen, gebeurtenissen of ervaringen vooral invloed hebben gehad op een bepaald onderdeel van jouw vorming, op één of meer van de relaties waarin je staat.

LET OP: als een vraag niet op jou van toepassing is, sla deze dan over. Bijvoorbeeld: als je niet betrokken bent bij een kerk, kan je de vraag in welke mate 'mensen uit de kerk' een rol hebben gespeeld in jouw vorming gewoon overslaan. Of als naar jouw beleving deze personen of ervaringen niet in het bijzonder op één of meer onderdelen van jouw ontwikkeling (een positieve) invloed hebben gehad, dan sla je die vraag ook over.

67. Mijn ouder(s)/verzorger(s)
0 – 10
68. Mijn ouder(s)/verzorger(s) heeft/hebben vooral positief bijgedragen aan de vorming van...
(meerdere antwoorden mogelijk)
mijn relatie met God
mijn relatie met mijzelf
mijn relatie met anderen
mijn relatie met de wereld
69. Andere familieleden
0 – 10
70. Andere familieleden hebben vooral positief bijgedragen aan de vorming van...
(meerdere antwoorden mogelijk)
mijn relatie met God
mijn relatie met mijzelf
mijn relatie met anderen
mijn relatie met de wereld
71. Mijn vrienden en kennissen
0 – 10
72. Mijn vrienden en kennissen hebben vooral positief bijgedragen aan de vorming van...
(meerdere antwoorden mogelijk)
mijn relatie met God
mijn relatie met mijzelf
mijn relatie met anderen



mijn relatie met de wereld

73. Mensen met wie ik omga door de hobby's die ik heb (sport, muziek, etc)
0 – 10
74. De mensen met wie ik omga door de hobby's die ik heb hebben vooral positief bijgedragen aan de vorming van...
(meerdere antwoorden mogelijk)
mijn relatie met God
mijn relatie met mijzelf
mijn relatie met anderen
mijn relatie met de wereld
75. Mensen op sociale media/Internet
0 – 10
76. Mensen op sociale media/Internet hebben vooral positief bijgedragen aan de vorming van...
(meerdere antwoorden mogelijk)
mijn relatie met God
mijn relatie met mijzelf
mijn relatie met anderen
mijn relatie met de wereld
77. Mensen uit de kerk
0 – 10
78. Mensen uit de kerk hebben vooral positief bijgedragen aan de vorming van...
(meerdere antwoorden mogelijk)
mijn relatie met God
mijn relatie met mijzelf
mijn relatie met anderen
mijn relatie met de wereld
79. Een preek of preken
0 – 10
80. Een preek heeft of preken hebben vooral positief bijgedragen aan de vorming van...
(meerdere antwoorden mogelijk)

- mijn relatie met God
 mijn relatie met mijzelf
 mijn relatie met anderen
 mijn relatie met de wereld
81. Catechisatie/jeugdclub van de kerk
 0 – 10
82. Catechisatie/jeugdclub heeft vooral positief bijgedragen aan de vorming van...
 (meerdere antwoorden mogelijk)
 mijn relatie met God
 mijn relatie met mijzelf
 mijn relatie met anderen
 mijn relatie met de wereld
83. Docent(en) op school
 0 – 10
84. Een docent heeft of docenten hebben vooral positief bijgedragen aan de vorming van...
 (meerdere antwoorden mogelijk)
 mijn relatie met God
 mijn relatie met mijzelf
 mijn relatie met anderen
 mijn relatie met de wereld
85. Een project/evenement/excursie of iets dergelijks vanuit school
 0 – 10
86. Een project/evenement/excursie o.i.d. vanuit school heeft vooral positief bijgedragen aan de vorming van...
 (meerdere antwoorden mogelijk)
 mijn relatie met God
 mijn relatie met mijzelf
 mijn relatie met anderen
 mijn relatie met de wereld
87. Dagopeningen en/of vieringen op school
 0 – 10



88. Dagopeningen en/of vieringen op school hebben vooral positief bijgedragen aan de vorming van...
(meerdere antwoorden mogelijk)
mijn relatie met God
mijn relatie met mijzelf
mijn relatie met anderen
mijn relatie met de wereld
89. School in het algemeen
0 – 10
90. School in het algemeen heeft vooral positief bijgedragen aan de vorming van...
(meerdere antwoorden mogelijk)
mijn relatie met God
mijn relatie met mijzelf
mijn relatie met anderen
mijn relatie met de wereld
91. Mijn eigen zoektocht
0 – 10
92. Mijn eigen zoektocht heeft vooral positief bijgedragen aan de vorming van...
(meerdere antwoorden mogelijk)
mijn relatie met God
mijn relatie met mijzelf
mijn relatie met anderen
mijn relatie met de wereld
93. Een bepaald evenement buiten school om (congres, vakantiecamp, festival, jongerendag etc.)
0 – 10
94. Een bepaald evenement buiten school om heeft vooral positief bijgedragen aan de vorming van...
(meerdere antwoorden mogelijk)
mijn relatie met God
mijn relatie met mijzelf
mijn relatie met anderen
mijn relatie met de wereld

95. Muziek (liederen bijvoorbeeld)
0 – 10
96. Muziek heeft vooral positief bijgedragen aan de vorming van...
(meerdere antwoorden mogelijk)
mijn relatie met God
mijn relatie met mijzelf
mijn relatie met anderen
mijn relatie met de wereld
97. Kunst of drama
0 – 10
98. Kunst of drama heeft vooral positief bijgedragen aan de vorming van...
(meerdere antwoorden mogelijk)
mijn relatie met God
mijn relatie met mijzelf
mijn relatie met anderen
mijn relatie met de wereld
99. (Bijzondere) gebeurtenissen/levenservaringen
0 – 10
100. (Bijzondere) gebeurtenissen of levenservaringen hebben vooral positief bijgedragen aan de vorming van...
(meerdere antwoorden mogelijk)
mijn relatie met God
mijn relatie met mijzelf
mijn relatie met anderen
mijn relatie met de wereld
101. Wat ik las, zag of hoorde in media zoals kranten, journaals, documentaires
0 – 10



102. Wat ik las, zag of hoorde in media heeft vooral positief bijgedragen aan de vorming van...
(meerdere antwoorden mogelijk)
mijn relatie met God
mijn relatie met mijzelf
mijn relatie met anderen
mijn relatie met de wereld
103. Anders (geef toelichting hieronder)
0 – 10
104. Toelichting bij 'anders'
105. Ik geef toestemming om deze geanonimiseerde data voor dit onderzoek te gebruiken; deze data worden in overeenstemming met de AVG en datamanagementvoorschriften verwerkt en bewaard.
Ik geef toestemming (*aanvink-knop*)
106. Dit is het einde van de vragenlijst. Heb je opmerkingen of vragen? Die hoor ik graag!
Dankjewel voor het invullen!

Bijlage B

Vragenlijst oud-leerlingen

Toelichting vooraf²²⁸

Beste oud-leerling,

Fijn dat je mee wilt werken aan dit onderzoek! In de mail heb je al wat uitleg gekregen over het onderzoek en het invullen van de vragenlijst.

De vragenlijst kan worden ingevuld door oud-leerlingen van de deelnemende scholen (namen deelnemende scholen), die in 2016, 2017 of 2018 eindexamen hebben gedaan op één van deze scholen.

Het invullen van de volledige vragenlijst kost naar verwachting 15 tot 30 minuten. De meeste vragen zijn meerkeuze, bij enkele vragen kan een eigen antwoord of toelichting worden ingetypt. Indien gewenst kunnen vragen worden overgeslagen. De voortgang is zichtbaar via een voortgangsbalk waarin het percentage voltooide vragen wordt weergegeven.

Alle antwoorden worden anoniem opgeslagen en verwerkt. Je wordt gevraagd enige informatie over jezelf te geven, maar we zullen je niet naar je naam vragen of naar de naam van iemand anders. Aan het eind van de vragenlijst wordt je gevraagd of je bereid bent hier verder over in gesprek te gaan in een interview. Zo ja, dan laat je daar je mailadres achter. Deze contactgegevens worden alleen gebruikt om een afspraak met je te maken voor een interview.

De onderzoeksdata zullen in overeenstemming met de Nederlandse wet- en regelgeving beveiligd worden en volgens de privacywetgeving en het datamanagementbeleid van de universiteit worden behandeld.

Mocht je nog vragen hebben over dit onderzoek of de anonimiteit ervan, neem dan contact op met onderzoeker Berber Vreugdenhil (mailadres).

Alvast bedankt voor het invullen!

Achtergrondvragen

²²⁸ Deze bijlage bevat een door de auteur ontwikkeld meetinstrument waarop auteursrecht rust. Gebruik, reproductie of verspreiding is alleen toegestaan met voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur.



1. Graag bevestigen dat je 16 jaar of ouder bent, door het rondje aan te vinken
Hierbij bevestig ik dat ik 16 jaar of ouder ben
2. Heb je je hele middelbare schoolperiode op dezelfde school (of meerdere locaties van dezelfde school) gezeten?
ja
nee (let op: beantwoord de vragen die komen alleen over de school waar je de laatste jaren op hebt gezeten)
3. Op welke school heb je gezeten?
(namen deelnemende scholen + locatie)
4. Wanneer heb je (het laatste) eindexamen op deze school gedaan?
in 2018
in 2017
in 2016
anders, namelijk...
5. Op welk niveau heb je (het laatste) eindexamen gedaan?
havo
vmbo-bb
vmbo-kb
vmbo-tl
vmbo-gl
praktijkonderwijs
vwo (atheneum)
vwo (gymnasium)
6. Wat doe je momenteel als hoofdbezigheid?
ik werk
ik doe een opleiding in het mbo
ik doe een opleiding in het hbo
ik doe een opleiding aan een universiteit
ik heb een tussenjaar
anders, namelijk...

7. Wat is je geslacht?
man
vrouw
overig
wil ik niet zeggen
8. Ik kon in mijn middelbare schoolperiode thuis terecht met (geloofs-/levens) vragen
helemaal mee oneens
meer oneens dan eens
meer eens dan oneens
helemaal mee eens
lastig te beantwoorden, omdat ik meerdere thuissituaties had/heb (bijv. door een scheiding)
9. Naar mijn idee stonden mijn ouders achter de christelijke identiteit van de school
helemaal mee oneens
meer oneens dan eens
meer eens dan oneens
helemaal mee eens
mijn ouders verschilden hier dermate in, dat ik dit niet voor hen samen kan beantwoorden
10. Hoe vaak bezocht je in de jaren van de middelbare school een kerkdienst?
nooit
1 tot 4 keer
5 tot 10 keer
ongeveer elke maand 1 keer
2 tot 3 keer per maand
(bijna) elke week 1 keer of vaker
11. Hoe vaak bezocht je in de jaren van de middelbare school een bijeenkomst die gericht was op jongeren in de kerk, bijv. jeugdclub, catechisatie, kerkelijk onderwijs?
nooit
1 tot 4 keer
5 tot 10 keer
ongeveer elke maand 1 keer
2 tot 3 keer per maand



(bijna) elke week

12. Hoe er op mijn middelbare school met geloof werd omgegaan, paste best goed bij hoe dat in mijn kerk ging
niet van toepassing; ik zit/zat niet in een kerk/geloofsgemeenschap
helemaal mee oneens
meer oneens dan eens
meer eens dan oneens
helemaal mee eens
13. Kies het antwoord dat het meeste past bij de groep jongeren met wie jij (ook buiten school) het meest omging in de jaren van de middelbare school:
ik ging bijna alleen met niet-christelijke jongeren om
mijn contacten/vrienden vormden een mix van christelijke en niet-christelijke jongeren
ik ging vooral met christelijke jongeren/vrienden om
ik had alleen christelijke jongeren/vrienden met wie ik omging
niet van toepassing
14. In welke kerk bezoek jij diensten? (meerdere antwoorden mogelijk)
in geen enkele
Protestantse Kerk in Nederland (PKN)
Gereformeerde Kerken vrijgemaakt (GKv)
Christelijke Gereformeerde Kerken (CGK)
Nederlands Gereformeerde Kerken (NGK)
Een samenwerkingsgemeente van 2 of meer van bovenstaande kerken
Baptisten-/ABC-gemeente
Pinkstergemeente
Een evangelische gemeente
Kerk van de Nazarener
Vergadering van Gelovigen
Gereformeerde Gemeenten (GG, Gereformeerde Gemeenten in Nederland, Oud-Gereformeerde Gemeenten)
Hersteld Hervormde Kerk (HHK)
Gereformeerde Kerken Nederland (GKN)
Rooms-Katholieke Kerk
Moslimgemeenschap
Joodse gemeenschap
ik geef er de voorkeur aan om deze vraag niet te beantwoorden / ik weet het niet

overige, namelijk...

1. Vragen over JIJ EN GOD en de rol van de school

Nu komen er wat vragen over JIJ EN GOD. Hoe beleef jij geloof, welke aandacht was hier op school voor en wat heeft dat voor jou betekend?

Eerst volgen er steeds twee vragen over hetzelfde onderwerp. De eerste vraag gaat over jouzelf, over de mate waarin dat op jou van toepassing is. De tweede vraag gaat over de mate waarin jouw middelbare school jou daarin heeft geholpen of gestimuleerd. Dan gaat het om een *positieve* stimulans of bijdrage van school aan jouw ontwikkeling op dat punt. Dat kan bewust en doelgericht zijn gebeurd, maar ook bijvoorbeeld door 'toeval-lige' ontmoetingen met docenten of medeleerlingen.

Antwoordcategorieën:

niet of nauwelijks
een beetje
in redelijke mate
in sterke mate

15. Ik geloof dat God bestaat
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou geholpen of gestimuleerd in dit geloof?
16. Ik zie God als groter dan ikzelf en deze wereld
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
17. Ik geloof dat God mij helpt
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou geholpen of gestimuleerd in dit geloof?
18. Ik geloof dat God zal doen wat Hij heeft beloofd
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou geholpen of gestimuleerd in dit geloof?
19. Ik geloof dat ik een kind van God ben
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou geholpen of gestimuleerd in dit geloof?



20. Je kunt aan mijn gedrag merken dat ik christen ben
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
21. Ik zoek contact met God
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou geholpen met of gestimuleerd in in dit contact zoeken?
22. Ik ben open naar God over wat mij bezig houdt
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou geholpen met of gestimuleerd in deze openheid?
23. Mijn waarden en normen komen voort uit het christelijk geloof
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
24. Ik ben dankbaar voor Gods liefde voor mij
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou geholpen met of gestimuleerd in deze dankbaarheid?
25. Ik wil Jezus' voorbeeld volgen
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
26. Ik wil graag leven als christen
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
27. Ik wil mijn talenten inzetten voor God en zijn wereld
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
28. Ik voel mij geroepen om het goede te doen
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
29. Wat vind jij van de hoeveelheid aandacht die er op school werd besteed aan...

Antwoordcategorieën:

te weinig

goed

te veel

...wie God is?

...de wereld als schepping van God?

...open en eerlijk spreken over zonde?

...gewezen worden op Jezus?

...gebed om de heilige Geest?

...jouw bijdrage in de komst van Gods koninkrijk? (toelichting: dat jij al iets van God en van zijn koninkrijk kan laten zien en brengen in deze wereld)

30. Ik werd op school uitgedaagd om...

Antwoordcategorieën:

helemaal mee oneens

meer oneens dan eens

meer eens dan oneens

helemaal mee eens

...na te denken of ik geloof in God

... bezig te zijn met mijn rol in Gods verhaal met deze wereld

...verschillende alternatieven over geloven te onderzoeken

...te schrijven, te praten of na te denken over mijn eigen gedachten en gevoelens over geloven

31. Er was op school ruimte om...

helemaal mee oneens

meer oneens dan eens

meer eens dan oneens

helemaal mee eens

...twijfels te uiten over de waarheid van de Bijbel.

...te twijfelen aan het christelijk geloof.

...niet te geloven.

...twijfels te uiten over mijn eigen geloof.

...me te verdiepen in een bepaald geloof als ik daarin geïnteresseerd ben.



2. Vragen over JIJ EN JIJ en de rol van de school

Huh, ik en ik? Ja, over hoe jij naar jezelf kijkt en met jezelf omgaat. En wat school daarin voor jou al dan niet betekend heeft.

Eerst volgen er weer series van twee vragen over hetzelfde onderwerp. De eerste vraag gaat over jouzelf, over de mate waarin dat op jou van toepassing is. De tweede vraag gaat over de mate waarin jouw middelbare school jou daarin heeft geholpen of gestimuleerd. Dan gaat het om een *positieve* stimulans of bijdrage van school aan jouw ontwikkeling op dat punt. Dat kan bewust en doelgericht zijn gebeurd, maar ook meer onbewust in het leven op school en de dagelijkse omgang met elkaar.

Antwoordcategorieën:

niet of nauwelijks
een beetje
in redelijke mate
in sterke mate

32. Ik denk positief over mijzelf
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
33. Ik durf mijzelf te zijn
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
34. Ik heb zelfvertrouwen
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou geholpen of gestimuleerd in dit zelfvertrouwen?
35. Ik heb me ontwikkeld tot een zelfstandig persoon
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
36. Ik kan mijn eigen grenzen aangeven
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou geholpen of gestimuleerd je eigen grenzen te kunnen aangeven?

37. Ik sta stevig in mijn schoenen
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
38. Ik neem mijn eigen gevoelens serieus
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
39. Ik vind het belangrijk om met mijn persoonlijke ontwikkeling bezig te zijn
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou geholpen of gestimuleerd om dit belangrijk te vinden?
40. Ik vind het belangrijk om over mijn eigen toekomst na te denken
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou geholpen of gestimuleerd om dit belangrijk te vinden?
41. Ik voel me verantwoordelijk voor hoe ik mijn leven leid
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
42. Wat vind jij van de hoeveelheid aandacht die er op school werd besteed aan...

Antwoordcategorieën:

te weinig

goed

te veel

...hoe je naar jezelf kunt kijken?

...het omgaan met jezelf?

...wat jij met jouw unieke eigenschappen zou kunnen betekenen in deze wereld?

...het ontdekken van je talenten?

...het leren vormen van een eigen mening?

43. Er was op school ruimte om...



Antwoordcategorieën:

helemaal mee oneens
meer oneens dan eens
meer eens dan oneens
helemaal mee eens
niet van toepassing

...talenten verder te ontwikkelen (ook buiten het normale programma om).

...me nader te verdiepen in een vervolgopleiding of beroep als ik daarin geïnteresseerd was.

...te gaan praten of mee te lopen met mensen die werken in de richting waar ik ook in geïnteresseerd was.

44. Bij mij op school...

helemaal mee oneens
meer oneens dan eens
meer eens dan oneens
helemaal mee eens

...wezen mensen mij op talenten die ik (mogelijk) in mij heb.

...leerde ik te reflecteren op de ontwikkeling van mijn gaven en talenten.

...hadden mensen goed in de gaten hoe het met mij ging.

...voel ik mij als leerling serieus genomen.

...voel ik mij *niet* veilig.²²⁹

...werden wij als leerlingen ingeschakeld als er beslissingen over de school genomen moesten worden.

...sloten de lessen vaak goed aan bij mijn eigen ervaringen en dagelijks leven.

...werden leerlingen aangemoedigd met positieve woorden als het wat slechter met ze ging.

229 Dit item maakt geen onderdeel uit van de schaal. Werd in de pilotvragenlijst te scheef ingevuld. Hier toegevoegd om te checken of respondenten niet gedachteloos steeds hetzelfde vakje aanvinken. Bewust negatief geformuleerd.

3. Vragen over JIJ EN ANDEREN en de rol van de school

De volgende serie vragen heeft te maken met JIJ EN ANDEREN. Hoe zie jij andere mensen, hoe ga je met ze om en welke rol heeft school gespeeld in jouw ontwikkeling op dit punt?

Ook hier eerst weer een serietje vragen met steeds twee vragen bij elkaar. De eerste vraag gaat weer over jouzelf, over de mate waarin dat op jou van toepassing is. De tweede vraag gaat weer over de mate waarin de middelbare school jou daarin heeft geholpen of gestimuleerd. Dan gaat het om een *positieve* stimulans of bijdrage van school aan jouw ontwikkeling op dat punt. Dat kan bewust en doelgericht zijn gebeurd, maar ook bijvoorbeeld door 'toevallige' ontmoetingen met docenten of medeleerlingen. Gewoon, in het dagelijkse schoolleven.

Antwoordcategorieën:

- niet of nauwelijks
- een beetje
- in redelijke mate
- in sterke mate

45. Ik ga goed om met mensen die heel anders zijn dan ik
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou geholpen of gestimuleerd goed om te gaan met mensen die heel anders zijn dan jij?
46. Ik kan goed omgaan met verschillen tussen mensen
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
47. Ik kan begrijpen wat iemand anders vindt
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
48. Ik kan begrijpen wat iemand anders voelt
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
49. Ik kan een oplossing verzinnen waarmee iedereen tevreden is
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou geholpen of gestimuleerd om dergelijke oplossingen te verzinnen?



50. Ik kan goed naar anderen luisteren
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou geholpen of gestimuleerd goed naar anderen te luisteren?
51. Ik laat anderen uitpraten
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
52. Ik probeer mild te denken en te spreken over andere mensen
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou geholpen of gestimuleerd om dit te proberen?
53. Ik probeer vanuit het gezichtspunt van iemand anders te denken
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou geholpen of gestimuleerd om dit te proberen?
54. Ik probeer mij in andere mensen in te leven
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou geholpen of gestimuleerd om dit te proberen?
55. Ik houd bij de keuzes die ik maak rekening met de gevolgen voor andere mensen
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
56. Ik probeer andere mensen te helpen
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
57. Wat vind jij van de hoeveelheid aandacht die er op school werd besteed aan...

Antwoordcategorieën:

te weinig

goed

te veel

...hoe je omgaat met sociale media?

...je houding ten opzichte van andere mensen?

...het leren samenleven met mensen die anders zijn of denken dan jijzelf?

...sociale vaardigheden zoals naar elkaar luisteren of respect hebben?

...dienstbaarheid: anderen helpen bij wat zij nodig hebben?
 ...het omgaan met ruzies of conflicten?

58. Bij mij op school...

Antwoordcategorieën:

helemaal mee oneens
 meer oneens dan eens
 meer eens dan oneens
 helemaal mee eens
 niet van toepassing

...werd er eerlijk over gesproken als er verkeerde dingen gebeurden.
 ...werd er vergeven als er verkeerde dingen waren gebeurd.
 ...werd goed gereageerd wanneer er sprake was van pestgedrag.
 ...werd voldoende aandacht besteed aan problemen in groepsapps.
 ...werden regelmatig schoolbrede muziek- of kunstactiviteiten georganiseerd (bijv. musical, grote avond, tentoonstelling).

4. Vragen over JIJ EN DE WERELD en de rol van de school

Dit blok vragen gaat over de laatste relatie, namelijk: JIJ EN DE WERELD. Wat bedoelen we met dat woordje 'wereld'? Dan denken we aan de planeet aarde met alles wat daarop groeit en leeft. Planten, bomen, dieren, zeeën, mensen, volken. Hoe kijk jij naar die wereld? Om een paar voorbeelden te noemen van hoe je naar de wereld kunt kijken: heeft de wereld een doel of gebeurt alles toevallig? Is de mens zelf koning van de wereld of geloof je in een God als Koning? Zal het in de wereld altijd vooruit blijven gaan, beter worden, of niet? Gedachten over dit soort vragen zeggen iets over jouw wereldbeeld.

Ook gaat het in dit blokje om de rol van jou als mens in die wereld: jouw omgang met de natuur, met dieren, met mensen dichtbij en ver weg.

De eerste serie vragen zijn weer de twee vragen over één onderwerp. De eerste vraag gaat over jouzelf, over de mate waarin dat op jou van toepassing is. De tweede vraag gaat over de mate waarin de middelbare school jou daarin heeft geholpen of gestimuleerd. Dan gaat het om een positieve stimulans of bijdrage van school aan jouw ontwikkeling op dat punt.

Dat kan bewust en doelgericht zijn gebeurd, maar ook bijvoorbeeld door de dagelijkse omgang met docenten of medeleerlingen.



Antwoordcategorieën:

niet of nauwelijks
een beetje
in redelijke mate
in sterke mate

59. Ik zet mijzelf in voor rechtvaardigheid in de wereld (toelichting: met 'rechtvaardigheid' wordt iets bedoeld als 'dat wat goed is voor mensen, dieren en natuur: vrede, vreugde en recht')
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou geholpen of gestimuleerd je hiervoor in te zetten?
60. Ik houd bij wat ik koop rekening met fair trade (eerlijke en goede behandeling van mensen)
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
61. Ik houd bij wat ik koop rekening met de gevolgen voor natuur en klimaat
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
62. Ik laat in mijn leven zien dat ik probeer voor de wereld te zorgen
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
63. Ik zet mij in voor een beter klimaat
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou geholpen of gestimuleerd je hiervoor in te zetten?
64. Ik wil zorgen voor de wereld
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
65. Het wereldnieuws raakt mij
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou geholpen of gestimuleerd om geraakt te worden door het wereldnieuws?

66. Ik geloof dat een betere wereld bij mijzelf begint
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou hierin geholpen of gestimuleerd?
67. Ik denk na over rijkdom en armoede in de wereld
In welke mate is dit op jou van toepassing?
In welke mate heeft school jou geholpen of gestimuleerd hierover na te denken?
68. Wat vind jij van de hoeveelheid aandacht die er op school werd besteed aan...

Antwoordcategorieën:

te weinig

goed

te veel

...kennismaking met andere culturen?

...wereldbeelden? (hoe je naar de wereld kunt kijken)

...journaals, documentaires of films over ontwikkelingen in de wereld?

...leren hoe je jouw eigen stem kan laten horen als je het niet eens bent met bepaalde wetten, regels of ontwikkelingen in ons land of in de wereld?

...hoe jij bij kan dragen aan rechtvaardigheid in de wereld?

...bewuster worden gemaakt van jouw rol en invloed in deze wereld?

69. Mijn school...

Antwoordcategorieën:

helemaal mee oneens

meer oneens dan eens

meer eens dan oneens

helemaal mee eens

...daagde mij uit om in contact te komen met mensen die een heel ander leven leiden dan ik.

...bracht mij regelmatig in aanraking met mensen van andere culturen of religies.

...bracht mij via excursies of reizen voldoende op andere plekken van de wereld.

...bracht mij via lesstof of bijvoorbeeld Internet regelmatig in aanraking met andere delen van de wereld.



5. Invloeden op jouw vorming

Tot slot. Natuurlijk leverde niet alleen school een bijdrage aan jouw ontwikkeling. Verschillende mensen of ervaringen kunnen invloed hebben gehad op jouw vormingsproces, op de ontwikkeling van jouw relatie met God, met jezelf, met anderen en met de wereld.

Geef van alle mensen, gebeurtenissen of ervaringen die nu volgen aan in welke mate deze naar jouw idee in de periode van de middelbare school een positieve bijdrage hebben geleverd aan jouw vorming/ontwikkeling, op een schaal van 1 tot 10. Sleep de schuifregelaar naar de gewenste positie of voer een numerieke waarde in het tekstvak in.

Daarna heb je de mogelijkheid om aan te geven of deze personen, gebeurtenissen of ervaringen vooral invloed hebben gehad op een bepaald onderdeel van jouw vorming, op één of meer van de relaties waarin je staat.

LET OP: als een vraag niet op jou van toepassing is, sla deze dan over. Bijvoorbeeld: als je niet betrokken bent bij een kerk, kan je de vraag in welke mate 'mensen uit de kerk' een rol hebben gespeeld in jouw vorming gewoon overslaan. Of als naar jouw beleving deze personen of ervaringen niet in het bijzonder op één of meer onderdelen van jouw ontwikkeling (een positieve) invloed hebben gehad, dan sla je die vraag ook over.

70. Mijn ouder(s)/verzorger(s)
0 – 10

71. Mijn ouder(s)/verzorger(s) heeft/hebben vooral positief bijgedragen aan de vorming van...
(meerdere antwoorden mogelijk)
mijn relatie met God
mijn relatie met mijzelf
mijn relatie met anderen
mijn relatie met de wereld

72. Andere familieleden
0 – 10

73. Andere familieleden hebben vooral positief bijgedragen aan de vorming van...
(meerdere antwoorden mogelijk)
mijn relatie met God
mijn relatie met mijzelf

- mijn relatie met anderen
mijn relatie met de wereld
74. Mijn vrienden en kennissen
0 – 10
75. Mijn vrienden en kennissen hebben vooral positief bijgedragen aan de vorming van...
(meerdere antwoorden mogelijk)
mijn relatie met God
mijn relatie met mijzelf
mijn relatie met anderen
mijn relatie met de wereld
76. Mensen met wie ik omga door de hobby's die ik heb (sport, muziek, etc)
0 – 10
77. De mensen met wie ik omga door de hobby's die ik heb hebben vooral positief bijgedragen aan de vorming van...
(meerdere antwoorden mogelijk)
mijn relatie met God
mijn relatie met mijzelf
mijn relatie met anderen
mijn relatie met de wereld
78. Mensen op sociale media/Internet
0 – 10
79. Mensen op sociale media/Internet hebben vooral positief bijgedragen aan de vorming van...
(meerdere antwoorden mogelijk)
mijn relatie met God
mijn relatie met mijzelf
mijn relatie met anderen
mijn relatie met de wereld
80. Mensen uit de kerk
0 – 10



81. Mensen uit de kerk hebben vooral positief bijgedragen aan de vorming van...
(meerdere antwoorden mogelijk)
mijn relatie met God
mijn relatie met mijzelf
mijn relatie met anderen
mijn relatie met de wereld
82. Een preek of preken
0 – 10
83. Een preek heeft of preken hebben vooral positief bijgedragen aan de vorming van...
(meerdere antwoorden mogelijk)
mijn relatie met God
mijn relatie met mijzelf
mijn relatie met anderen
mijn relatie met de wereld
84. Catechisatie/jeugdclub van de kerk
0 – 10
85. Catechisatie/jeugdclub heeft vooral positief bijgedragen aan de vorming van...
(meerdere antwoorden mogelijk)
mijn relatie met God
mijn relatie met mijzelf
mijn relatie met anderen
mijn relatie met de wereld
86. Docent(en) op school
0 – 10
87. Een docent heeft of docenten hebben vooral positief bijgedragen aan de vorming van...
(meerdere antwoorden mogelijk)
mijn relatie met God
mijn relatie met mijzelf
mijn relatie met anderen
mijn relatie met de wereld

88. Een project/evenement/excursie of iets dergelijks vanuit school
0 – 10
89. Een project/evenement/excursie o.i.d. vanuit school heeft vooral positief bijgedragen aan de vorming van...
(meerdere antwoorden mogelijk)
mijn relatie met God
mijn relatie met mijzelf
mijn relatie met anderen
mijn relatie met de wereld
90. Dagopeningen en/of vieringen op school
0 – 10
91. Dagopeningen en/of vieringen op school hebben vooral positief bijgedragen aan de vorming van...
(meerdere antwoorden mogelijk)
mijn relatie met God
mijn relatie met mijzelf
mijn relatie met anderen
mijn relatie met de wereld
92. School in het algemeen
0 – 10
93. School in het algemeen heeft vooral positief bijgedragen aan de vorming van...
(meerdere antwoorden mogelijk)
mijn relatie met God
mijn relatie met mijzelf
mijn relatie met anderen
mijn relatie met de wereld
94. Mijn eigen zoektocht
0 – 10

95. Mijn eigen zoektocht heeft vooral positief bijgedragen aan de vorming van...
(meerdere antwoorden mogelijk)
mijn relatie met God
mijn relatie met mijzelf
mijn relatie met anderen
mijn relatie met de wereld
96. Een bepaald evenement buiten school om (congres, vakantiecamp, festival, jongerendag etc.)
0 – 10
97. Een bepaald evenement buiten school om heeft vooral positief bijgedragen aan de vorming van...
(meerdere antwoorden mogelijk)
mijn relatie met God
mijn relatie met mijzelf
mijn relatie met anderen
mijn relatie met de wereld
98. Muziek (liederen bijvoorbeeld)
0 – 10
99. Muziek heeft vooral positief bijgedragen aan de vorming van...
(meerdere antwoorden mogelijk)
mijn relatie met God
mijn relatie met mijzelf
mijn relatie met anderen
mijn relatie met de wereld
100. Kunst of drama
0 – 10
101. Kunst of drama heeft vooral positief bijgedragen aan de vorming van...
(meerdere antwoorden mogelijk)
mijn relatie met God
mijn relatie met mijzelf
mijn relatie met anderen
mijn relatie met de wereld

102. (Bijzondere) gebeurtenissen/levenservaringen
0 – 10
103. (Bijzondere) gebeurtenissen of levenservaringen hebben vooral positief bijgedragen aan de vorming van...
(meerdere antwoorden mogelijk)
mijn relatie met God
mijn relatie met mijzelf
mijn relatie met anderen
mijn relatie met de wereld
104. Wat ik las, zag of hoorde in media zoals kranten, journaals, documentaires
0 – 10
105. Wat ik las, zag of hoorde in media heeft vooral positief bijgedragen aan de vorming van...
(meerdere antwoorden mogelijk)
mijn relatie met God
mijn relatie met mijzelf
mijn relatie met anderen
mijn relatie met de wereld
106. Anders (geef toelichting hieronder)
0 – 10
107. Toelichting bij 'anders'
108. Ik geef toestemming om deze geanonimiseerde data voor dit onderzoek te gebruiken; deze data worden in overeenstemming met de AVG en datamanagementvoorschriften verwerkt en bewaard.
Ik geef toestemming (*aanvink-knop*)

109. Ben je bereid om in een interview meer te vertellen over jouw ervaringen op je middelbare school en de rol die deze school naar jouw beleving heeft gespeeld in jouw vorming? Laat dan hier jouw mailadres achter. Dan neemt de onderzoeker contact met je op. (Je mailadres wordt alléén hiervoor gebruikt en zal niet worden gepubliceerd of op andere wijze worden verspreid.)
Emailadres:
110. Dit is het einde van de vragenlijst. Heb je opmerkingen of vragen? Die hoor ik graag!

Dankjewel voor het invullen!

Bijlage C

Schalen vragenlijsten

Deze bijlage²³⁰ geeft een overzicht van de schalen binnen de vragenlijsten voor leerlingen en oud-leerlingen. De psychometrische waarden van de leerlingenvragenlijst staan hier weergegeven. In sommige gevallen zijn items die zwakkere scores vertoonden in deze analyses toch meegenomen in de schalen. Soms op inhoudelijke gronden en soms omdat de items of een hele schaal beter functioneerde(n) bij de pilotvragenlijst en/of de oud-leerlingen. De communaliteiten en factorladingen van de pilotvragenlijst en van de definitieve vragenlijst voor oud-leerlingen zijn opvraagbaar bij de onderzoeker.

Relatie met God

Ervaringen op school

Mening over hoeveelheid aandacht op school

De uitgangsvraag bij de items in deze schaal is:

Wat vind jij van de hoeveelheid aandacht die er op school is en wordt besteed aan... (leerlingen)

Wat vond jij van de hoeveelheid aandacht die er op school werd besteed aan... (oud-leerlingen)

Antwoordcategorieën: te weinig – goed – te veel

Tabel C1.

Schaal Mening over hoeveelheid aandacht voor de relatie met God – elementen uit multifocaal verhaal (verklaarde variantie 41,8%, Cronbach's alpha .72)

Item	Communaliteit	Factorlading
...wie God is?	.482	.694
...de wereld als schepping van God?	.358	.598
...open en eerlijk spreken over zonde?	.347	.589
...gewezen worden op Jezus?	.442	.665
...gebed om de Heilige Geest?	.505	.711
...jouw bijdrage in de komst van Gods koninkrijk?*	.373	.610

* met als toelichting: dat jij al iets van God en van zijn koninkrijk kan laten zien en brengen in deze wereld.

²³⁰ Deze bijlage bevat elementen uit een door de auteur ontwikkeld meetinstrument waarop auteursrecht rust. Gebruik, reproductie of verspreiding is alleen toegestaan met voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur.

Schoolkenmerken

Antwoordcategorieën: helemaal mee oneens – meer oneens dan eens – meer eens dan oneens – helemaal mee eens

Tabel C2.

Schaal Bevorderende schoolkenmerken relatie met God 1: uitdaging tot exploratie (verklaarde variantie 60,6%, Cronbach's alpha .78)

Item	Communaliteit	Factorlading
Ik word ²³¹ op school uitgedaagd om na te denken of ik geloof in God	.639	.799
Ik word op school uitgedaagd om bezig te zijn met mijn rol in Gods verhaal met deze wereld	.637	.798
Ik word op school uitgedaagd om verschillende alternatieven over geloven te onderzoeken	.497	.705
Ik word op school uitgedaagd om te schrijven, te praten of na te denken over mijn eigen gedachten en gevoelens over geloven	.650	.806

Tabel C3.

Schaal Bevorderende schoolkenmerken relatie met God 2: ruimte voor twijfel en exploratie (verklaarde variantie 60,1%, Cronbach's alpha .83)

Item	Communaliteit	Factorlading
Er is ²³² op school ruimte om twijfels te uiten over de waarheid van de Bijbel.	.659	.812
Er is op school ruimte om te twijfelen aan het christelijk geloof.	.756	.870
Er is op school ruimte om niet te geloven.	.396	.629
Er is op school ruimte om twijfels te uiten over mijn eigen geloof.	.699	.836
Er is op school ruimte om me te verdiepen in een bepaald geloof als ik daarin geïnteresseerd ben. ²³³	.493	.702

231 Bij oud-leerlingen: ik werd (geldt voor deze en vergelijkbare formuleringen).

232 Bij oud-leerlingen: was.

233 Idem.

Ervaren bijdrage van de school

Paarsgewijs zijn steeds twee items als volgt aan leerlingen voorgelegd. De stelling, gevolgd door twee subvragen:

In welke mate is dit op jou van toepassing?

In welke mate heeft school jou hierin in positieve zin geholpen of gestimuleerd?²³⁴

Antwoordcategorieën: niet of nauwelijks – een beetje – in redelijke mate – in sterke mate

De data uit de eerste subvraag zijn uiteindelijk vanwege beperkte kwaliteit niet meegenomen in de analyses en rapportage. Alleen de schalen met betrekking tot de tweede subvraag, de ervaren bijdrage van de school, worden hier gepresenteerd.

Tabel C4.

Schaal Ervaren bijdrage school vorming relatie met God 1: geloofsovertuigingen (verklaarde variantie 76,5%, Cronbach's alpha .92)

Item	Communaliteit	Factorlading
Ik geloof dat God bestaat	.751	.867
Ik zie God als groter dan ikzelf en deze wereld	.773	.879
Ik geloof dat God mij helpt	.760	.872
Ik geloof dat God zal doen wat Hij heeft beloofd	.797	.893
Ik geloof dat ik een kind van God ben	.743	.862

Tabel C5.

Schaal Ervaren bijdrage school vorming relatie met God 2: geloofsuitingen (verklaarde variantie 68,7%, Cronbach's alpha .89)

Item	Communaliteit	Factorlading
Je kunt aan mijn gedrag merken dat ik christen ben	.650	.806
Ik zoek contact met God	.714	.845
Ik ben open naar God over wat mij bezig houdt	.714	.845
Mijn waarden en normen komen voort uit het christelijk geloof	.660	.812
Ik ben dankbaar voor Gods liefde voor mij	.696	.835

²³⁴ Deze vraag is soms specifieker gemaakt. Om te verhelderen en om leerlingen 'erbij te houden' en te blijven motiveren. Bijvoorbeeld: In welke mate heeft school jouw geholpen of gestimuleerd in dit geloof? Of: In welke mate heeft school jou geholpen of gestimuleerd je hiervoor in te zetten?

Tabel C6.

Schaal: Ervaren bijdrage school vorming relatie met God 3: geloofsverlangens (verklaarde variantie 75,6%, Cronbach's alpha .89)

Item	Communaliteit	Factorlading
Ik wil Jezus' voorbeeld volgen	.784	.885
Ik wil graag leven als christen	.805	.897
Ik wil mijn talenten inzetten voor God en zijn wereld	.718	.847
Ik voel mij geroepen om het goede te doen	.717	.847

Relatie met zichzelf

Ervaringen op school

Mening over hoeveelheid aandacht op school

De uitgangsvraag bij de items in deze schaal is:

Wat vind jij van de hoeveelheid aandacht die er op school is en wordt besteed aan... (leerlingen)

Wat vond jij van de hoeveelheid aandacht die er op school werd besteed aan... (oud-leerlingen)

Antwoordcategorieën: te weinig – goed – te veel

Tabel C7.

Schaal Mening over hoeveelheid aandacht voor elementen relatie met zichzelf (verklaarde variantie 51,2%, Cronbach's alpha .76)

Item	Communaliteit	Factorlading
...hoe je naar jezelf kunt kijken?	.610	.781
...het omgaan met jezelf?	.644	.803
...wat jij met jouw unieke eigenschappen zou kunnen betekenen in deze wereld?	.548	.740
...het ontdekken van je talenten?	.441	.664
...het leren vormen van een eigen mening?	.316	.562

Schoolkenmerken

Antwoordcategorieën: helemaal mee oneens – meer oneens dan eens – meer eens dan oneens – helemaal mee eens (en 'niet van toepassing' bij de eerste drie items)

Tabel C8.

Schaal Bevorderende schoolkenmerken relatie met zichzelf 1: ontwikkelingsgerichtheid (verklaarde variantie 48%, Cronbach's alpha .72)

Item	Communaliteit	Factorlading
Er is ²³⁵ op school ruimte om talenten verder te ontwikkelen (ook buiten het normale programma om).	.457	.676
Er is op school ruimte om me nader te verdiepen in een vervolgopleiding of beroep als ik daarin geïnteresseerd ben.	.406	.637
Er is op school ruimte om te gaan praten of mee te lopen met mensen die werken in de richting waar ik ook in geïnteresseerd ben.	.381	.617
Bij mij op school wijzen mensen mij op talenten die ik (mogelijk) in mij heb.	.555	.745
Bij mij op school leer ik te reflecteren op de ontwikkeling van mijn gaven en talenten.	.601	.775

Tabel C9.

Schaal Bevorderende schoolkenmerken relatie met zichzelf 2: Schoolklimaat (verklaarde variantie 49,2%, Cronbach's alpha .74)

Item	Communaliteit	Factorlading
Bij mij op school hebben mensen goed in de gaten hoe het met mij gaat.	.510	.714
Bij mij op school voel ik mij als leerling serieus genomen.	.604	.777
Bij mij op school worden wij als leerlingen ingeschakeld als er beslissingen over de school genomen moeten worden.	.342	.585
Bij mij op school sluiten de lessen vaak goed aan bij mijn eigen ervaringen en dagelijks leven.	.461	.679
Bij mij op school worden leerlingen aangemoedigd met positieve woorden als het wat slechter met ze gaat.	.545	.738

²³⁵ Ook deze en volgende items zijn in de vragenlijst voor oud-leerlingen retrospectief geformuleerd, dus in (voltooid) verleden tijd.

Ervaren bijdrage van de school

Paarsgewijs zijn steeds twee items als volgt aan leerlingen voorgelegd. De stelling, gevolgd door twee subvragen:

In welke mate is dit op jou van toepassing?

In welke mate heeft school jou hierin in positieve zin geholpen of gestimuleerd?²³⁶

Antwoordcategorieën: niet of nauwelijks – een beetje – in redelijke mate – in sterke mate

De data uit de eerste subvraag zijn vanwege beperkte kwaliteit niet meegenomen in de analyses en rapportage. Alleen de schalen met betrekking tot de tweede subvraag, de ervaren bijdrage van de school, worden hier gepresenteerd.

Tabel C10.

Schaal Ervaren bijdrage school vorming relatie met zichzelf 1: zelfwaardering (verklaarde variantie 70,3%, Cronbach's alpha .92)

Item	Communaliteit	Factorlading
Ik denk positief over mijzelf	.688	.829
Ik durf mijzelf te zijn	.741	.861
Ik heb zelfvertrouwen	.760	.872
Ik heb me ontwikkeld tot een zelfstandig persoon	.603	.777
Ik kan mijn eigen grenzen aangeven	.671	.819
Ik sta stevig in mijn schoenen	.752	.867

Tabel C11.

Schaal Ervaren bijdrage school vorming relatie met zichzelf 2: verantwoordelijkheid voor zichzelf en de eigen ontwikkeling (verklaarde variantie 67,2%, Cronbach's alpha .84)

Item	Communaliteit	Factorlading
Ik neem mijn eigen gevoelens serieus	.670	.818
Ik vind het belangrijk om met mijn persoonlijke ontwikkeling bezig te zijn	.735	.857
Ik vind het belangrijk om over mijn eigen toekomst na te denken	.573	.757
Ik voel me verantwoordelijk voor hoe ik mijn leven leid	.712	.844

²³⁶ Om te verhelderen en om leerlingen 'erbij te houden' en te blijven motiveren is deze vraag af en toe specifiek geformuleerd.

Relatie met anderen

Ervaringen op school

Mening over hoeveelheid aandacht op school

De uitgangsvraag bij de items in deze schaal is:

Wat vind jij van de hoeveelheid aandacht die er op school is en wordt besteed aan... (leerlingen)

Wat vond jij van de hoeveelheid aandacht die er op school werd besteed aan... (oud-leerlingen)

Antwoordcategorieën: te weinig – goed – te veel

Tabel C12.

Schaal Mening over hoeveelheid aandacht voor elementen relatie met anderen (verklaarde variantie 39,3%, Cronbach's alpha .68)

Item	Communaliteit	Factorlading
...hoe je omgaat met sociale media?	.269	.518
...je houding ten opzichte van andere mensen?	.437	.661
...het leren samenleven met mensen die anders zijn of denken dan jijzelf?	.298	.631
...sociale vaardigheden zoals naar elkaar luisteren of respect hebben?	.351	.593
...dienstbaarheid: anderen helpen bij wat zij nodig hebben?	.506	.711
...het omgaan met ruzies of conflicten?	.400	.632

Schoolkenmerken

Antwoordcategorieën: helemaal mee oneens – meer oneens dan eens – meer eens dan oneens – helemaal mee eens – niet van toepassing



Tabel C13.

Schaal Bevorderende schoolkenmerken voor vorming relatie met anderen: omgang met het kwaad (verklaarde variantie 52,1%, Cronbach's alpha .69)

Item	Communaliteit	Factorlading
Bij mij op school wordt er eerlijk over gesproken als er verkeerde dingen gebeuren.	.578	.760
Bij mij op school wordt er vergeven als er verkeerde dingen zijn gebeurd.	.437	.661
Bij mij op school wordt goed gereageerd wanneer er sprake is van pestgedrag.	.541	.736
Bij mij op school wordt voldoende aandacht besteed aan problemen in groepsapps.	.528	.727

Ervaren bijdrage van de school

Paarsgewijs zijn steeds twee items als volgt aan leerlingen voorgelegd. De stelling, gevolgd door twee subvragen:

In welke mate is dit op jou van toepassing?

In welke mate heeft school jou hierin in positieve zin geholpen of gestimuleerd?²³⁷

Antwoordcategorieën: niet of nauwelijks – een beetje – in redelijke mate – in sterke mate

De data uit de eerste subvraag zijn vanwege beperkte kwaliteit niet meegenomen in de analyses en rapportage. Alleen de schalen met betrekking tot de tweede subvraag, de ervaren bijdrage van de school, worden hier gepresenteerd.

Tabel C14.

Schaal Ervaren bijdrage school vorming relatie met anderen 1: sociale vaardigheden (verklaarde variantie 69,6%, Cronbach's alpha .93)

Item	Communaliteit	Factorlading
Ik ga goed om met mensen die heel anders zijn dan ik	.663	.814
Ik kan goed omgaan met verschillen tussen mensen	.752	.867
Ik kan begrijpen wat iemand anders vindt	.738	.859
Ik kan begrijpen wat iemand anders voelt	.750	.866
Ik kan een oplossing verzinnen waarmee iedereen tevreden is	.631	.794
Ik kan goed naar anderen luisteren	.687	.829
Ik laat anderen uitpraten	.649	.806

²³⁷ Om te verhelderen en om leerlingen 'erbij te houden' en te blijven motiveren is deze vraag af en toe specifiek geformuleerd.

Tabel C15.

Schaal Ervaren bijdrage school vorming relatie met anderen 2: attitudes richting anderen (verklaarde variantie 75,6%, Cronbach's alpha .92)

Item	Communaliteit	Factorlading
Ik probeer mild te denken en te spreken over andere mensen	.719	.848
Ik probeer vanuit het gezichtspunt van iemand anders te denken	.777	.881
Ik probeer mij in andere mensen in te leven	.796	.892
Ik houd bij de keuzes die ik maak rekening met de gevolgen voor andere mensen	.763	.874
Ik probeer andere mensen te helpen	.723	.850

Relatie met de wereld

Ervaringen op school

Mening over hoeveelheid aandacht op school

De uitgangsvraag bij de items in deze schaal is:

Wat vind jij van de hoeveelheid aandacht die er op school is en wordt besteed aan... (leerlingen)

Wat vond jij van de hoeveelheid aandacht die er op school werd besteed aan... (oud-leerlingen)

Antwoordcategorieën: te weinig – goed – te veel

Tabel C16.

Schaal Mening over hoeveelheid aandacht voor elementen relatie met de wereld (verklaarde variantie 46,3%, Cronbach's alpha .77)

Item	Communaliteit	Factorlading
... kennismaking met andere culturen?	.408	.639
...wereldbeelden? (hoe je naar de wereld kunt kijken)	.466	.683
...journaals, documentaires of films over ontwikkelingen in de wereld?	.351	.592
...leren hoe je jouw eigen stem kan laten horen als je het niet eens bent met bepaalde wetten, regels of ontwikkelingen in ons land of in de wereld?	.478	.691
...hoe jij bij kan dragen aan rechtvaardigheid in de wereld?	.567	.753
...bewuster worden gemaakt van jouw rol en invloed in deze wereld?	.509	.713



Schoolkenmerken

Antwoordcategorieën: helemaal mee oneens – meer oneens dan eens – meer eens dan oneens – helemaal mee eens

Tabel C17.

Schaal Bevorderende schoolkenmerken voor vorming relatie met de wereld: aanraking met de wereld (verklaarde variantie 53,3%, Cronbach's alpha .70)

Item	Communaliteit	Factorlading
Mijn school daagt mij uit om in contact te komen met mensen die een heel ander leven leiden dan ik	.661	.813
Mijn school brengt mij regelmatig in aanraking met mensen van andere culturen of religies	.600	.775
Mijn school brengt mij via excursies of reizen voldoende op andere plekken van de wereld	.382	.618
Mijn school brengt mij via lesstof of bijvoorbeeld internet regelmatig in aanraking met andere delen van de wereld	.496	.705

Ervaren bijdrage van de school

Paarsgewijs zijn steeds twee items als volgt aan leerlingen voorgelegd. De stelling, gevolgd door twee subvragen:

In welke mate is dit op jou van toepassing?

In welke mate heeft school jou hierin in positieve zin geholpen of gestimuleerd?²³⁸

Antwoordcategorieën: niet of nauwelijks – een beetje – in redelijke mate – in sterke mate

De data uit de eerste subvraag zijn vanwege beperkte kwaliteit niet meegenomen in de analyses en rapportage. Alleen de schalen met betrekking tot de tweede subvraag, de ervaren bijdrage van de school, worden hier gepresenteerd.

²³⁸ Om te verhelderen en om leerlingen 'erbij te houden' en te blijven motiveren is deze vraag af en toe specifiek geformuleerd.

Tabel C18.

Schaal Ervaren bijdrage school vorming relatie met de wereld 1: gedrag in de wereld (verklaarde variantie 72,4%, Cronbach's alpha .90)

Item	Communaliteit	Factorlading
Ik zet mijzelf in voor rechtvaardigheid in de wereld (toelichting: met 'rechtvaardigheid' wordt iets bedoeld als 'dat wat goed is voor mensen, dieren en natuur: vrede, vreugde en recht')	.589	.767
Ik houd bij wat ik koop rekening met fair trade (eerlijke en goede behandeling van mensen)	.674	.821
Ik houd bij wat ik koop rekening met de gevolgen voor natuur en klimaat	.781	.884
Ik laat in mijn leven zien dat ik probeer voor de wereld te zorgen	.784	.885
Ik zet mij in voor een beter klimaat	.792	.890

Tabel C19.

Schaal Ervaren bijdrage school vorming relatie met de wereld 2: attitudes richting de wereld (verklaarde variantie 71,9%, Cronbach's alpha .87)

Item	Communaliteit	Factorlading
Ik wil zorgen voor de wereld	.738	.859
Het wereldnieuws raakt mij	.702	.838
Ik geloof dat een betere wereld bij mijzelf begint	.723	.850
Ik denk na over rijkdom en armoede in de wereld	.713	.845

Bijlage D

Leidraad groepsinterviews

Toestemming, voorstellen en introductie²³⁹

Rondje maken: wie ben je, in welke klas zit je en waar denk je dat dit gesprek over zal gaan?

Introductie: mijzelf voorstellen, iets vertellen over het onderzoek, aansluiten bij wat gezegd is over hun verwachtingen (bevestigen, bijsturen etc.). Benoemen: open gesprek, je mag alles zeggen, je naam wordt niet genoemd in rapportages hierover.

Toestemming vragen voor opnemen gesprek (met aparte toestemmingsformulieren: meenemen!), naast geluid ook beeld. Wordt enkel gebruikt voor het kunnen uittypen van wat er gezegd is.

Van tevoren zijn mogelijke schoolspecifieke aandachtspunten genoteerd.²⁴⁰

Thema 1: ideaal en realiteit

Als het doel is dat jonge mensen zich kunnen ontwikkelen op allerlei gebieden (talenten ontdekken en ontwikkelen, omgaan met elkaar, geloven, de wereld leren kennen en liefhebben, ... etc.).

1. Op welke manier denk je dat dat het beste gestimuleerd zou kunnen worden?

Wat is daarvoor nodig, helpend, stimulerend? (minuutje de tijd geven) Roep eens wat (brainstorm).

Indien nodig: Je hebt – door je eigen ervaringen – al een bepaald beeld bij wat en hoe ‘school’ is. Een paar voorbeelden: bij ‘school’ denk je al gauw aan vakken, klassen op leertijd en niveau, roosters, lokalen, docenten, toetsen, examens, cijfers, leren in een gebouw, huiswerk et cetera. Probeer dat allemaal eens los te laten. En dan na te denken over hoe je jonge mensen het beste zou kunnen ondersteunen in hun ontwikkeling op allerlei gebieden.

239 Deze bijlage bevat een door de auteur ontwikkeld meetinstrument waarop auteursrecht rust. Gebruik, reproductie of verspreiding is alleen toegestaan met voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur.

240 Voor school-specifiek doorvragen geldt steeds: alleen doen als niet al vanuit de leerlingen zelf iets in deze richting wordt gezegd of als ze juist een beeld schetsen wat niet met ‘de cijfers’ strookt; voorafgaand aan het groepsinterview bij elke school nader bekijken wat er uit de cijfers naar voren komt, in deze leidraad staan slechts de hoofdpunten/kernwoorden.

Indien nodig (als het 'loslaten' niet goed lukt): Stel dat je directeur van een school zou zijn. Welke keuzes zou jij dan maken? Hoe zou jij het onderwijs op jouw school willen organiseren en inrichten?

Indien nodig/mogelijk helpend: kaarten op tafel-kaartjes neerleggen. Leerlingen uitdagen om iets te kiezen wat volgens hen iets zegt over de ideale manier om vorming te stimuleren.

Nu terug naar de realiteit.

2. Als je jouw ervaringen hier op school spiegelt aan het ideaalplaatje dat we net hebben besproken, wat zie je dan?

Hoe verhouden jouw ervaringen hier op school zich tot wat in jouw ogen goed zou zijn voor het stimuleren van jouw ontwikkeling?

Mogelijke doorvraag-vragen:

- Weet je nog waarom je voor deze school hebt gekozen? Wat waren toen jouw verwachtingen?
- Kwam de school een beetje overeen met wat je verwachtte? Waarin wel, waarin niet?
- Wat vind je dat school echt goed heeft gedaan? Waarin heeft school echt bijgedragen aan jouw vormingsproces?
- En wat heb je juist echt gemist?
- Of wat werkte jouw vorming op één of meerdere gebieden zelfs tegen?

Thema 2: de vier relaties

De afbeelding met de vier relaties weer even laten zien of ergens ophangen.

We gaan nu wat meer inzoomen op vier kanten van jouw vorming waar jouw school graag aan wil bijdragen. Je zou kunnen zeggen dat je als mens in vier relaties staat (wijzen op afbeelding): een relatie tot andere mensen, tot jezelf, tot God (of 'iets hogers') en tot de wereld.

Relatie met jezelf

Eerst eens over jou zelf. En dan vooral over het ontdekken en ontwikkelen van jouw talenten.

3. Hoe vind jij dat jouw school jou heeft geholpen om je talenten te ontdekken en te ontwikkelen?



Mogelijke doorvraag-vragen:

- a. Op welke manier heeft school jou daarin gestimuleerd? Geef eens een voorbeeld.
- b. Wat maakte dat jij hierdoor je talenten ontdekte of verder kon ontwikkelen? Waar zat 'm dat in? Bepaalde activiteiten, gedrag of woorden van docenten, sfeer, lesinhoud, ...?
- c. Wat heb je hierin gemist? Waar zou je graag meer aandacht voor hebben gehad?
- d. Of wat werkte het ontdekken en ontwikkelen van jezelf en je talenten op school juist tegen?
- e. Om jezelf te ontdekken en verder te ontwikkelen is een basisvoorwaarde dat je je veilig voelt op school en dat je kunt zijn wie je bent. In hoeverre ervaar jij hier op school ruimte om echt te zijn wie je bent?
- f. Kun je daar wat voorbeelden van geven? Bijvoorbeeld: hoe wordt er hier op school omgegaan met verschillende vormen van seksuele geaardheid? Of met leerlingen met verschillende achtergronden of huidskleuren? Wordt daar over gesproken en hoe dan?
- g. Wat heb jij aan school gehad als het gaat om het leren houden of waarderen van jezelf?
- h. En in het nemen van verantwoordelijkheid voor jezelf en voor je eigen ontwikkeling en toekomst?
- i. Heb je hier op school wel eens ervaren dat jij persoonlijk misschien wel ergens toe geroepen bent? Dat jij een bepaalde roeping ergens voor hebt? Vertel eens.

Relatie met anderen

Naast het ontdekken en ontwikkelen van jouzelf vindt school het ook belangrijk om jouw sociale kant te stimuleren, je relatie met anderen. Bijvoorbeeld dat je je gaat inzetten voor andere leerlingen. Hen helpen, steunen en dat soort dingen.

- 4. **Terugkijkend op je periode hier op school, wat heeft school voor jou betekend in het je leren inzetten voor andere leerlingen?**

Mogelijke doorvraag-vragen:

- a. Op welke manier heeft school jou daarin gestimuleerd? Geef eens een voorbeeld.
- b. Wat maakte dat jij je hierdoor meer of anders ging inzetten voor een andere leerling? Waar zat 'm dat in? Bepaalde activiteiten, gedrag of woorden van docenten, sfeer, lesinhoud, ...?
- c. Wat heb je hierin gemist? Waar zou je graag meer aandacht voor hebben gehad?
- d. Of wat werkte het juist tegen? Waardoor ging jij je juist alleen maar minder inzetten voor andere leerlingen?
- e. Om je voor iemand te kunnen inzetten of gewoon goed met iemand te kunnen omgaan is het ook belangrijk dat je goed kan omgaan met verschillen. Welke aandacht was hier op school voor, voor hoe andere mensen kunnen denken, leven of zich voelen, en hoe jij daar dan mee om kan gaan?
- f. In de omgang met elkaar gaat er ook wel eens wat mis. Pesten, ruzies, gedoe op social media en zo. Hoe ging jouw school om met dat soort dingen?
- g. In welke mate zorgde school ervoor dat je met andere leerlingen in aanraking kwam? Bijvoorbeeld door schoolbrede activiteiten, samenwerkingsopdrachten en hoe groepen worden gevormd?

Relatie met God

Ieder mens denkt ook wel eens na over of er meer is tussen hemel en aarde, of er een doel is met je leven, over wat je gelooft en zo. Jij zit op een christelijke school. Dan gaat het daar zeker ook wel eens over en vaak vanuit het christelijke perspectief. Jouw school hoopt ook dat je hier hebt kunnen nadenken over hoe jij staat ten opzichte van het christelijk geloof en God.

5. Wat heeft deze school betekend voor het ontdekken van jouw relatie met God?*Mogelijke doorvraag-vragen:*

- a. Op welke manier heeft school jou gestimuleerd om bezig te zijn met jouw relatie met God? Geef eens een voorbeeld.
- b. Wat maakte dat jij je hierdoor meer of anders ging nadenken of voelen over het christelijk geloof? Of dat je gedrag veranderde? Waar zat 'm dat in? Bepaalde activiteiten, gedrag of woorden van docenten, sfeer, lesinhoud, ...?
- c. Wat heb je hierin gemist? Waar zou je graag meer aandacht voor hebben gehad?
- d. Of wat werkte het juist tegen? Waardoor ging jij je juist alleen maar minder bezighouden met jouw geloof?
- e. Was er op school ook ruimte om niet te geloven? Of om een ander geloof dan het christelijk geloof te ontdekken of aan te nemen? Waaraan merkte je dat?



- f. Heb je naast kunnen zoeken en vragen op school ook iets van geloof gevonden? Heeft school jou geholpen om tot eigen keuzes over geloven te komen? Hoe?

Relatie met de wereld

De laatste relatie waarin jij als mens staat en waarin school jou graag wil stimuleren is jouw relatie met de wereld. Je hoort wel eens de uitspraak 'een betere wereld begint bij jezelf'.

6. Wat heb jij op of door school geleerd over hoe jij van betekenis kunt zijn in deze wereld?

Mogelijke doorvraag-vragen:

- a. Op welke manier heeft school jou gestimuleerd om bezig te zijn met jouw betekenis in deze wereld? Geef eens een voorbeeld.
- b. Wat maakte dat jij je hierdoor meer of anders ging nadenken over hoe jij van betekenis kunt zijn in de wereld? Waar zat 'm dat in? Bepaalde activiteiten, gedrag of woorden van docenten, sfeer, lesinhoud, ...?
- c. Wat heb je hierin gemist? Waar zou je graag meer aandacht voor hebben gehad?
- d. Of wat werkte het juist tegen? Waardoor ging jij je juist alleen maar minder bezighouden met jouw rol en betekenis in de wereld?
- e. Om te ontdekken wat j  uw rol kan zijn in de wereld is het belangrijk om ook te leren wat er allemaal speelt in de wereld. Bijvoorbeeld welke verschillen er zijn in cultuur, religie, rijkdom en armoede, welke problemen er spelen, zoals klimaatverandering etc.. Hoe kwam jij op school in aanraking met 'de wereld' en wat daar gebeurt?
- f. De uitkomsten van het vragenlijstonderzoek wezen er op dat, vergeleken met de andere relaties, de relatie met de wereld eigenlijk minder aan bod is gekomen op school. Dat jullie als leerlingen minder tevreden zijn over wat school hierin voor jullie heeft betekend dan bij de andere relaties. Herkennen jullie dit? Hoe komt dat? Wat is er aan de hand?

Thema 3: docenten

Neem eens een docent in gedachten die jij hoog hebt: een docent waar je positief over denkt. Zo'n leraar die je je waarschijnlijk over 25 jaar nog met een glimlach herinnert. (even de tijd geven)

7. Vertel eens iets over deze docent en waarom hij of zij voor jou een goede docent is.

Mogelijke doorvraag-vragen:

- a. Wat kan, doet of weet deze docent wat hem of haar voor jou zo'n fijne leraar maakt?
- b. Waarin heeft hij of zij jou vooral verder geholpen?
- c. Hoe hebben jullie jullie docenten hier op school ervaren? *Evt. verder doorvragen op persoonlijke leraar-leerlingrelaties, beschikbaarheid voor leerlingen als ze de stof niet begrijpen, bescheidenheid/nederigheid bij docenten ('ik weet ook niet alles'), complimenten (kenmerken schoolklimaat tbv identiteitsontwikkeling)*
- d. Waaraan merkte jij dat de docenten hier op school christen zijn? Hoe geven zij daar invulling aan?
- e. Wat vonden docenten hier op school nou echt belangrijk om jou mee te geven, jou aan te reiken, waar daagden zij jou uit om een zelfstandig antwoord op te geven?

Afsluiting

Eventueel: Kaarten op tafel-kaartjes neerleggen. Vragen: als jij nu terug kijkt op jouw periode hier op school en de rol die school in jouw ontwikkeling heeft gespeeld, welk kaartje zou dat karakteriseren? En waarom?

Vragen of er nog 'nabranders' zijn, dingen die niet aan bod zijn gekomen, maar volgens de leerlingen wel belangrijk zijn. En bedanken voor het gesprek.



Bijlage E

Interviewleidraad oud-leerlingen

Voorafgaand aan het interview: individuele antwoorden van de geïnterviewde op de vragenlijst bekijken, meenemen in voorbereiding, evt. inbrengen tijdens gesprek.²⁴¹ Oud-leerling vragen om een of meerdere foto's van zichzelf in de periode van de middelbare school mee te nemen naar het gesprek.²⁴²

Toestemming, voorstellen en introductie

Start van het gesprek: mijzelf voorstellen, korte toelichting op het onderzoek geven en toestemming vragen, o.a. voor maken geluidsopname (d.m.v. ondertekenen toestemmingsformulier).

1. Wil jij wat meer over jezelf vertellen? Wat doe je in het dagelijks leven, wat is je woon-situatie, et cetera?

Algemene terugblik

2. Je hebt een of meer foto's uit je middelbare schooltijd meegenomen. Laten we daar eens naar kijken. Hoe zou jij jezelf in die periode typeren? (evt. doorvragen: Waar hield je je mee bezig, waar besteedde je je tijd en aandacht aan? En wat hield je bezig, waar dacht je over na, gaf je vreugde of juist zorgen? Hoe voelde je je? Wat of wie was belangrijk voor je?)
3. Op welke vlakken heb je je in die periode het meest ontwikkeld? Hoe is naar jouw idee die ontwikkeling tot stand gekomen of gestimuleerd? En waar ben jij op of door school naar jouw idee vooral in gevormd? Kan je je bijvoorbeeld herinneren wanneer je op school in je hart geraakt werd?
4. We zijn nu een paar jaar verder. Als je naar je leven nu kijkt, zijn er dan vragen of situaties in je leven waar je graag beter voor toegerust had willen worden in de jaren van de middelbare school? Zo ja, welke en waarom?

241 Dit kan bijv. betekenen dat bij sommige relaties de vragen in andere volgorde worden gesteld. Als uit de vragenlijst bleek dat de leerling bijvoorbeeld niet (meer) gelooft en kritisch was op hoe de school met geloof omging, dan zal ik eerder starten met dat voorleggen en dan vragen meer toelichting op die negatieve ervaringen te geven. Vervolgens kan dan ook nog gevraagd worden naar evt. positieve ervaringen.

242 Deze bijlage bevat een door de auteur ontwikkeld meetinstrument waarop auteursrecht rust. Gebruik, reproductie of verspreiding is alleen toegestaan met voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur.

De vier relaties

Graag kijk ik nu wat specifiek met je terug op bepaalde aspecten van jouw vorming en de rol die de middelbare school daar naar jouw beleving in heeft gespeeld. (Uitleg kapstok 4 relaties)

5. Wat heb jij op school geleerd of ervaren dat jou verder heeft geholpen in jouw *relatie met jezelf*? (evt. toelichting op/doorvraagvragen m.b.t. relatie met jezelf: (aandacht op school voor) zelfwaardering/-vertrouwen, zelfstandigheid, verantwoordelijkheid nemen voor jezelf en je ontwikkeling, jouw betekenis voor je omgeving of de wereld, talentontwikkeling; bevorderende kenmerken als ruimte voor talentontwikkeling, LOB, positief schoolklimaat, gezien worden, persoonlijke aandacht, betekenisvol leren, keuzemogelijkheden, eigenaarschap; NB ook negatieve ervaringen op dit vlak kunnen bijdragen aan vorming, vorming door weerbarstigheid heen)
6. Waar had je graag meer of andere aandacht voor gehad als het gaat om de vorming van je relatie met jezelf? Waar is de school naar jouw idee in tekortgeschoten? Wat werkte belemmerend? (Of heb jij als negatief ervaren, terwijl je er tegelijkertijd door jouw eigen reactie (bijvoorbeeld gedachten daarover of verkennen van alternatieven) daarop heeft bijgedragen aan jouw eigen vorming op dit punt?)
7. Welke stimulerende (leer)ervaringen heb je op school opgedaan op het gebied van jouw *relatie met anderen*? Wat heb je meegemaakt of heeft school gedaan wat jou hierin verder heeft geholpen?
(evt. toelichting op/doorvraagvragen m.b.t. relatie met anderen: (aandacht op school voor) sociale vaardigheden als inleven in anderen, goed omgaan met verschillen, respect, oplossingen verzinnen, luisteren; attitudes als mildheid, openheid, rekening willen houden met anderen, proberen te helpen, dienstbaarheid; bevorderende kenmerken als eerlijkheid over en vergeving bij zonde en kwaad, goede omgang met pestgedrag, veiligheid, liefdevolle omgang, stimuleren van ontmoeting door bijv. schoolbrede activiteiten, heterogene groepen, samenwerkend leren; NB ook negatieve ervaringen op dit vlak kunnen bijdragen aan vorming, vorming door weerbarstigheid heen)
8. Wat heb je op dit vlak gemist? Wat had beter gekund, waar had je graag meer aandacht voor gehad, wat werkte de vorming van jouw relatie met anderen misschien juist tegen? (Of wat heb jij op school ervaren op dit punt waar jij anders over dacht of moeite mee had en wat jou daardoorheen juist persoonlijk gevormd heeft?)
9. Wat heeft op de middelbare school bijgedragen aan de vorming van jouw *relatie met God*? Welke positieve ervaringen kan je hierover delen?



(evt. toelichting op/doorvraagvragen m.b.t. relatie met God: (aandacht op school voor) geloofsinhouden (multifocale verhaal), de doorwerking van geloof in je leven, bevorderende factoren als uitdaging tot exploratie en commitment, ruimte voor twijfel en ongeloof, 'bidden, vieren en treuren' rondom shalom; NB ook negatieve ervaringen op dit vlak kunnen bijdragen aan vorming, vorming door weerbarstigheid heen)

10. Wat heb je op dit vlak als minder positief ervaren op school? Wat heb je gemist, pakte school naar jouw idee verkeerd aan, heeft jouw relatie met God wellicht juist negatief beïnvloed of belemmerd? (Of wat heb je weliswaar als niet positief ervaren vanuit school, maar heeft jou zelf wellicht daardoor juist gevormd in jouw eigen positie ten opzichte van het geloof of je relatie met God, jou bijvoorbeeld gestimuleerd om andere overtuigingen, benaderingen of praktijken te gaan onderzoeken?)

11. Tot slot de *relatie met de wereld*. Welke positieve (leer)ervaringen heb je op school opgedaan op jouw relatie met de wereld?

(evt. toelichting op/doorvraagvragen m.b.t. relatie met de wereld: (aandacht voor) rechtvaardigheid, wereldbeelden, zorg voor de wereld, klimaat/duurzaamheid, fair trade, wereldnieuws/-vraagstukken, andere culturen, religies, democratisch en kritisch burgerschap, je eigen rol en invloed in de wereld; bevorderende kenmerken als in aanraking komen met mensen uit andere culturen en religies, in woord en daad goede voorbeelden van burgerschap en shalom; NB ook negatieve ervaringen op dit vlak kunnen bijdragen aan vorming, vorming door weerbarstigheid heen)

12. Wat heb je op school gemist als stimulans voor jouw relatie met de wereld? Waar had je graag meer aandacht voor gewild, of een andere benadering/aanpak? Wat werkte belemmerend? (Of wat in wat je miste of als negatief hebt ervaren opende jouw ogen voor wat jij zelf ten aanzien van jouw relatie met de wereld juist belangrijk vindt en eventueel verder bent gaan ontwikkelen?)

Docenten

13. Pickwick heeft van die vragen op de labeltjes van theezakjes gezet. Eén van die vragen wil ik jou ook graag stellen: 'Van welke docent heb je het meest geleerd?' Wat leerde deze docent jou dan?

14. En welke docent zal jij je altijd met een glimlach herinneren? Aan welke docent denk jij op een positieve manier terug? Vertel eens iets over deze docent, wat maakte hem of haar voor jou speciaal, waardevol?

15. Hoe merkte jij aan de docenten op deze school dat ze christen waren?

16. Welke minder goede ervaringen heb je op deze school met docenten opgedaan? Wat deed dit met jou?

Afsluiting

Kaarten op tafel-kaartjes neerleggen of in een bakje aan geïnterviewde geven. Online: foto van 16 van deze kaartjes via scherm delen laten zien.

17. Als jij nu terugkijkt op jouw periode hier op school en de rol die school in jouw ontwikkeling heeft gespeeld, welk kaartje zou dat karakteriseren? En waarom?

Vragen of er nog 'nabranders' zijn, dingen die niet aan bod zijn gekomen, maar volgens de oud-leerling wel belangrijk zijn. En bedanken voor het gesprek.



Bijlage F

Omschrijving reflectieopdrachten



In deze opdracht²⁴³ kijk je terug op jouw middelbare schoolperiode. Je hebt – als het goed is ;) – veel geleerd over de vakken van jouw profiel. Zodat je aan het einde van dit jaar slaagt voor je examen. Maar bewust en onbewust heb je veel meer geleerd. Over wie jij bent als persoon, over hoe je met anderen omgaat, over de wereld waarin we leven, over jouw geloof, enzovoorts. In deze opdracht ga je juist bij dát soort dingen stilstaan. Waarin ben jij gevormd, gegroeid, en hoe ben jij daarin gevormd, gegroeid?

Hierna volgt een lijst van opdrachten waar je er één uit kan kiezen die bij jou past. Volg de omschrijving van de opdracht en lever deze uiterlijk (*datum en tijdstip*) in via (*naam elo*). Met je leerlingnummer in de bestandsnaam.

Wij vinden het als school waardevol om jullie ervaringen en meningen over dit soort dingen te horen en vinden het belangrijk dat je hierop reflecteert. (*Evt. iets toevoegen als de school er verder nog iets mee gaat doen*) Daarnaast maken deze opdrachten ook deel uit van een onderzoek dat Berber Vreugdenhil vanuit de Theologische Universiteit Kampen

243 Deze bijlage bevat een door de auteur ontwikkeld meetinstrument waarop auteursrecht rust. Gebruik, reproductie of verspreiding is alleen toegestaan met voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur.

doet op onze school en andere christelijke middelbare scholen. Daarom is het noodzakelijk dat je bij het inleveren van de opdracht ook het toestemmingsformulier dat je bij deze opdracht vindt (*als apart document in de elo*) invult. Als je 16 of ouder bent, mag je dit zelf doen. Als je 15 of jonger bent, moet je een ouder of verzorger vragen dit voor je in te vullen. Zet ook hier je leerlingnummer in de bestandsnaam.

Je kan kiezen uit de volgende opdrachten (zie de uitwerking per opdracht):

1. Maak een vlog
2. Schrijf een brief aan je jongere zelf
3. Schrijf een opstel
4. Neem een podcast op
5. Maak een beeldend kunstwerk
6. Schrijf een gedicht of lied

Opdrachtomschrijving keuze 1: Maak een vlog

Neem een video op, waarin je vertelt of laat zien welke (leer)ervaringen jij hebt opgedaan in of door school. Over hoe je naar jezelf mag kijken of wat je hebt ontdekt over jezelf, of over wat belangrijk is in de omgang met andere mensen, of over wie God voor je is of wat je hebt meegemaakt in jouw geloofsontwikkeling, of over hoe je naar de wereld waarin wij leven kijkt en hoe je van betekenis kunt zijn voor die wereld, of

Hulpvragen: Wat zal je nooit vergeten? Wat heeft diepe indruk op je gemaakt? Waar ben je dankbaar voor? Waarin ben je gegroeid? Waarin ben je veranderd? Wanneer ging er een wereld voor je open? Wie vond jij een top-docent en wat heeft deze docent voor jou betekend? Welke 'les' neem je de rest van je leven mee?

- Voer deze opdracht individueel uit. Je mag natuurlijk anderen wel vragen om je te helpen of om mee te werken aan je vlog.
- De vlog moet minimaal 2 minuten duren en mag maximaal 10 minuten duren.
- Uiterlijke inleverdatum: *datum tijdstip* uploaden in *naam elo*
- Bestandsnaam: reflectieopdracht 1 [leerlingnummer]
- Vergeet niet om het toestemmingsformulier ook in te (laten) vullen en mee in te leveren: toestemmingsformulier [leerlingnummer]



Opdrachtschrijving keuze 2: Schrijf een brief aan je jongere zelf

Denk eens terug aan hoe je was toen je in groep 8 zat en bijna naar de middelbare school ging. Hoe stond je toen in het leven? Wat waren je verwachtingen, waar hoopte je op? En waar zag je misschien wel huizenhoog tegenop? Wat was toen je beeld van jezelf, van de wereld, van andere mensen, van God?

Schrijf dan, met de (leer)ervaringen die je de afgelopen jaren in of door school hebt opgedaan, een brief aan jezelf van toen. Wat heb je op of door school geleerd of ontdekt wat je dat meisje of die jongen van toen graag mee zou willen geven? Over hoe je naar jezelf mag kijken of wie je zelf bent, of over wat belangrijk is in de omgang met andere mensen, of over wie God voor je is of wat je hebt meegemaakt in jouw geloofsontwikkeling, of over hoe je naar de wereld waarin wij leven kijkt en hoe je van betekenis kunt zijn voor die wereld, of

- Voer deze opdracht individueel uit.
- Minimaal 200 woorden, maximaal 1000 woorden.
- Uiterlijke inleverdatum: *datum tijdstip* uploaden in *naam elo*
- Bestandsnaam: reflectieopdracht 2 [leerlingnummer]
- Vergeet niet om het toestemmingsformulier ook in te (laten) vullen en mee in te leveren: toestemmingsformulier [leerlingnummer]

Opdrachtschrijving keuze 3: Schrijf een opstel

Schrijf een opstel, waarin je terugkijkt op je middelbare schoolcarrière. Over (leer)ervaringen die je in of door school hebt opgedaan over hoe je naar jezelf mag kijken of wie je zelf bent, of over wat belangrijk is in de omgang met andere mensen, of over wie God voor je is of wat je hebt meegemaakt in jouw geloofsontwikkeling, of over hoe je naar de wereld waarin wij leven kijkt en hoe je van betekenis kunt zijn voor die wereld, of

Je kan bijvoorbeeld uiteenzetten waarom een bepaalde docent zoveel impact op jou heeft gehad. Of welke levensles je hier hebt geleerd. Of wanneer de wereld voor jou geopend werd op school of door school. Of waarover je dankbaar bent.

- Voer deze opdracht individueel uit.
- Minimaal 200 woorden, maximaal 1000 woorden.
- Uiterlijke inleverdatum: *datum tijdstip* uploaden in *naam elo*
- Bestandsnaam: reflectieopdracht 3 [leerlingnummer]
- Vergeet niet om het toestemmingsformulier ook in te (laten) vullen en mee in te leveren: toestemmingsformulier [leerlingnummer]

Opdrachtschrijving keuze 4: Neem een podcast op

Neem een geluidsbestand op in de vorm van een podcast waarin je vertelt welke (leer)ervaringen jij hebt opgedaan in of door school. Over hoe je naar jezelf mag kijken of wat je hebt ontdekt over jezelf, of over wat belangrijk is in de omgang met andere mensen, of over wie God voor je is of wat je hebt meegemaakt in jouw geloofsontwikkeling, of over hoe je naar de wereld waarin wij leven kijkt en hoe je van betekenis kunt zijn voor die wereld, of

Hulpvragen: Wat zal je nooit vergeten? Wat heeft diepe indruk op je gemaakt? Waar ben je dankbaar voor? Waarin ben je gegroeid? Waarin ben je veranderd? Wanneer ging er een wereld voor je open? Wie vond jij een top-docent en wat heeft deze docent voor jou betekend? Welke 'les' neem je de rest van je leven mee?

- Voer deze opdracht individueel uit. Je mag natuurlijk anderen wel vragen om je te helpen of om mee te werken aan je podcast, bijvoorbeeld als je het in interviewvorm wilt doen.
- De podcast moet minimaal 2 minuten duren en mag maximaal 10 minuten duren.
- Uiterlijke inleverdatum: *datum tijdstip* uploaden in *naam elo*
- Bestandsnaam: reflectieopdracht 4 [leerlingnummer]
- Vergeet niet om het toestemmingsformulier ook in te (laten) vullen en mee in te leveren: toestemmingsformulier [leerlingnummer]

Opdrachtschrijving keuze 5: Maak een beeldend kunstwerk

Optie a:

Maak een beeldend werk dat iets laat zien van de (leer)ervaringen die jij hebt opgedaan op of door school. Bijvoorbeeld over hoe je naar jezelf mag kijken of wat je hebt ontdekt over jezelf, of over wat belangrijk is in de omgang met andere mensen, of over wie God voor je is of wat je hebt meegemaakt in jouw geloofsontwikkeling, of over hoe je naar de wereld waarin wij leven kijkt en hoe je van betekenis kunt zijn voor die wereld, of....

Dat kan bijvoorbeeld een tekenwerk, schilderwerk, beeldhouwwerk, houtwerk of iets dergelijks zijn.

Schrijf er vervolgens een korte toelichting bij. Welke boodschap wil je met dit kunstwerk overbrengen?

Optie b:

Je mag er ook voor kiezen om een collage te maken van door jouzelf gemaakte (kunst)werken van de afgelopen jaren. Dan is het wel belangrijk dat je die werken nog hebt en ze kunt fotograferen en/of dat je beeldmateriaal hebt gemaakt van die werken.



Beschrijf vervolgens kort bij deze collage wat deze werken zeggen over jouw (leer)ervaringen hier op school. Wat je bijvoorbeeld hebt geleerd, ontdekt of ontwikkeld over jezelf, over omgaan met anderen, over de wereld, over je geloof, of....

- Voer deze opdracht individueel uit.
- Maak een scherpe foto van je kunstwerk(en). Plaats die in een document, waar je de toelichting onder zet.
- De toelichting op het kunstwerk moet minimaal 40 woorden bevatten en maximaal 250.
- Uiterlijke inleverdatum: *datum tijdstip* uploaden in *naam elo*
- Bestandsnaam: reflectieopdracht 5 [leerlingnummer]
- Vergeet niet om het toestemmingsformulier ook in te (laten) vullen en mee in te leveren: toestemmingsformulier [leerlingnummer]

Opdrachtomschrijving keuze 6: Schrijf een gedicht of lied

Schrijf een gedicht of lied waarin je laat doorschemeren hoe jij terugkijkt op jouw vorming in en door je periode op de middelbare school. Over (leer)ervaringen die je hebt opgedaan over hoe je naar jezelf mag kijken of wie je zelf bent, of over wat belangrijk is in de omgang met andere mensen, of over wie God voor je is of wat je hebt meegemaakt in jouw geloofsontwikkeling, of over hoe je naar de wereld waarin wij leven kijkt en hoe je van betekenis kunt zijn voor die wereld, of

Hulpvragen: Wat zal je nooit vergeten? Wat heeft diepe indruk op je gemaakt? Waar ben je dankbaar voor? Waarin ben je gegroeid? Waarin ben je veranderd? Wanneer ging er een wereld voor je open? Wie vond jij een top-docent en wat heeft deze docent voor jou betekend? Welke 'les' neem je de rest van je leven mee?

Als je er een lied van maakt, is het tof als je ook een geluids- of video-opname maakt terwijl je het zingt of laat zingen.

- Voer deze opdracht individueel uit. Je mag natuurlijk desgewenst anderen wel vragen om je te helpen bij het spelen en/of zingen van het lied.
- Uiterlijke inleverdatum: *datum tijdstip* uploaden in *naam elo*
- Bestandsnaam: reflectieopdracht 6 [leerlingnummer]. Let op: als je een opname maakt van het lied, maak dan twee bestanden: 1. de tekst van het gedicht/lied: reflectieopdracht 6 tekst [leerlingnummer] en 2. de geluids- of video-opname: reflectieopdracht 6 opname [leerlingnummer]
- Vergeet niet om het toestemmingsformulier ook in te (laten) vullen en mee in te leveren: toestemmingsformulier [leerlingnummer]

Bijlage G Overzicht methoden per variabele

Tabel G1.

Variabelen per (onderdeel van) deelvraag naar methoden

	Vragenlijst leerlingen en oud-leerlingen	Groepsinterviews leerlingen	Reflectieopdrachten leerlingen	Individuele interviews oud-leerlingen
<i>Deelvraag 1: Vormende ervaringen relatie met God</i>				
Aandacht	Schaal 'mening over hoeveelheid aandacht voor de relatie met God - elementen uit multifocaal verhaal'	<i>Sensitizing concept</i> bij vraag naar betekenis school bij ontdekken van relatie met God en subvragen	<i>Sensitizing concept</i>	<i>Sensitizing concept</i> en subvragen positieve ervaringen & wat heb je (evt.) gemist t.a.v. aandacht op school voor geloofsinhouden
Schoolkenmerken	Schalen 'uitdaging tot exploratie' en 'ruimte voor twijfel en exploratie'	<i>Codes</i> T God, T aandacht, T godsdienst, T relatie geloof curr, O dagopeningen en vieringen <i>Sensitizing concepts</i> en subvragen: - Op welke manier heeft school jou gestimuleerd om bezig te zijn met jouw relatie met God? Geef eens een voorbeeld. - Was er op school ook ruimte om niet te geloven? Of om een ander geloof dan het christelijk geloof te ontdekken of aan te nemen? Waaraan merkte je dat? - (m.b.t. commitment) Heb je naast kunnen zoeken en vragen op school ook iets van geloof gevonden? Heeft school jou geholpen om tot eigen keuzes over geloven te komen? Hoe?	<i>Sensitizing concepts</i> <i>Sensitizing concepts</i>	<i>Sensitizing concepts</i> en elementen subvragen positieve en minder positieve ervaringen rondom uitdaging tot exploratie en commitment en ruimte voor twijfel en ongelooft
		<i>Codes</i> T God, T schoolkenmerken, T uitdaging geloofsexploratie, T exploratieruimte, T stimulans commitment		



Variabelen per (onderdeel van) deelvraag naar methoden (vervolg)

	Vragenlijst leerlingen en oud-leerlingen	Groepsinterviews leerlingen	Reflectieopdrachten leerlingen	Individuele interviews oud-leerlingen
Ervaren bijdrage	Schaal 'geloofsovertuigingen', 'geloofsuitingen' en 'geloofsverlangens'	Sensitizing concepts en subvragen bij vraag naar betekenis school bij ontdekken relatie met God, bijv. Wat maakte dat jij door school meer of anders ging nadenken of voelen over het christelijk geloof? Of dat je gedrag veranderde?	Sensitizing concepts	Sensitizing concepts en vragen: - Wat heeft op de middelbare school bijgedragen aan de vorming van jouw relatie met God? Welke positieve ervaringen kan je hierover delen? - Wat heb je op dit vlak als minder positief ervaren op school? Wat (...) heeft jouw relatie met God wellicht juist negatief beïnvloed of belemmerd? (met subvragen)
		Codes T God, T ervaren bijdrage, T geloofsovertuigingen, T geloofsverlangens		
Deelvraag 2: <i>Vormende ervaringen relatie met zichzelf</i>				
Aandacht	Schaal 'mening over hoeveelheid aandacht voor elementen relatie met zichzelf'	Sensitizing concept bij vraag naar hulp van school bij ontdekken en ontwikkelen van talenten en subvragen	Sensitizing concept	Sensitizing concept en subvragen wat op school geleerd t.a.v. relatie met zichzelf; vraag Waar had je graag meer of andere aandacht voor gehad als het gaat om de vorming van je relatie met jezelf?
		Codes T zelf, T aandacht		

Variabelen per (onderdeel van) deelvraag naar methoden (vervolg)

Vragenlijst leerlingen en oud-leerlingen		Groepsinterviews leerlingen	Reflectieopdrachten leerlingen	Individuele interviews oud-leerlingen
Schoolkenmerken	Schalen 'ontwikkelingsgerichtheid' en 'schoolklimaat'	<i>Sensitizing concepts</i> en vraag: - Hoe vind jij dat jouw school jou heeft geholpen om je talenten te ontdekken en te ontwikkelen? In subvragen o.a.: - Om jezelf te ontdekken en verder te ontwikkelen is een basisvoorwaarde dat je je veilig voelt op school en dat je kunt zijn wie je bent. In hoe verre ervaar jij hier op school ruimte om echt te zijn wie je bent? - Kun je daar wat voorbeelden van geven? Bijvoorbeeld: hoe wordt er hier op school omgegaan met verschillende vormen van seksuele geaardheid? Of met leerlingen met verschillende achtergronden of huidskleuren? Wordt daar over gesproken en hoe dan? Codes T zelf, T schoolkenmerken, T ontwikkelingsgericht, T schoolklimaat, T ruimte jezelf zijn, T LOB, T keuzemogelijkheden, O gezien worden, O moeite benoemen talent, O prestatiedruk	<i>Sensitizing concepts</i>	<i>Sensitizing concepts</i> en elementen subvragen: bevorderende kenmerken als ruimte voor talentontwikkeling, LOB, positief schoolklimaat, gezien worden, persoonlijke aandacht, betekenisvol leren, keuzemogelijkheden, eigenaarschap.
Ervaren bijdrage	Schalen 'zelfwaardering' en 'verantwoordelijkheid voor zichzelf en de eigen ontwikkeling'	<i>Sensitizing concepts</i> en subvragen: - Wat heb jij aan school gehad als het gaat om het leren houden of waarderen van jezelf? - En in het nemen van verantwoordelijkheid voor jezelf en voor je eigen ontwikkeling en toekomst? Codes T zelf, T ervaren bijdrage, T zelfwaardering, T verantwoordelijkheid zelf	<i>Sensitizing concepts</i>	<i>Sensitizing concepts</i> en vraag Wat heb jij op school geleerd of ervaren dat jou verder heeft geholpen in jouw relatie met jezelf?



Variabelen per (onderdeel van) deelvraag naar methoden (vervolg)

Deelvraag 3: <i>Vormende ervaringen relatie met anderen</i>				
Vragenlijst leerlingen en oud-leerlingen	Groepsinterviews leerlingen	Reflectieopdrachten leerlingen	Individuele interviews oud-leerlingen	
Aandacht	Schaal 'mening over hoeveelheid aandacht voor elementen relatie met anderen'	<i>Sensitizing concept</i> bij vraag naar betekenis van school bij het zich leren inzetten voor andere leerlingen en subvragen	<i>Sensitizing concept</i> , subvragen bij stimulerende (leer)ervaringen op school opgedaan op het gebied van de relatie met anderen, en vraag Waar had je graag meer aandacht voor gehad?	
Schoolkenmerken	Schaal 'omgang met het kwaad'	<i>Codes</i> T ander, T aandacht <i>Sensitizing concepts</i> en subvragen bij betekenis school voor ontwikkelen van dienstbaarheid: - Om je voor iemand te kunnen inzetten of gewoon goed met iemand te kunnen omgaan is het ook belangrijk dat je goed kan omgaan met verschillen. Welke aandacht was hier op school voor, voor hoe andere mensen kunnen denken, leven of zich voelen, en hoe jij daar dan mee om kan gaan? - In de omgang met elkaar gaat er ook wel eens wat mis. Pesten, ruzies, gedoe op social media en zo. Hoe ging jouw school om met dat soort dingen? - In welke mate zorgde school ervoor dat je met andere leerlingen in aanraking kwam? Bijvoorbeeld door schoolbrede activiteiten, samenwerkingsopdrachten en hoe groepen worden gevormd?	<i>Sensitizing concepts</i> en elementen subvragen: bevorderende kenmerken als eerlijkheid over en vergeving bij zonde en kwaad, goede omgang met pestgedrag, veiligheid, liefdevolle omgang, stimuleren van ontmoeting door bijv. schoolbrede activiteiten, heterogene groepen, samenwerkend leren	
<i>Codes</i> T ander, T schoolkenmerken, T omgang kwaad, T dienstbaarheid, T omgaan verschillen, T anderen ontmoeten, O discriminatie				

Variabelen per (onderdeel van) deelvraag naar methoden (vervolg)

Vragenlijst leerlingen en oud-leerlingen		Groepsinterviews leerlingen	Reflectieopdrachten leerlingen	Individuele interviews oud-leerlingen
Ervaren bijdrage	Schalen 'sociale vaardigheden' en 'attitudes richting anderen'	Sensitizing concepts en subvragen bij vraag naar betekenis school bij het leren inzetten voor anderen (dienstbaarheid), bijv.: - Op welke manier heeft school jou daarin gestimuleerd? Geef eens een voorbeeld. - Wat maakte dat jij je hierdoor meer of anders ging inzetten voor een andere leerling? Codes T ander, T ervaren bijdrage, T sociale vaardigheden, T attitudes anderen, O vrienden	Sensitizing concepts	Sensitizing concepts en vragen: - Welke stimulerende (leer) ervaringen heb je op school opgedaan op het gebied van jouw relatie met anderen? Wat heb je meegemaakt of heeft school gedaan wat jou hierin verder heeft geholpen? - Wat werkte de vorming van jouw relatie met anderen misschien juist tegen?
Deelvraag 4: Vormende ervaringen relatie met de wereld				
Aandacht	Schaal 'mening over hoeveelheid aandacht voor elementen relatie met de wereld'	Sensitizing concept bij vraag wat op of door school geleerd is over het van betekenis kunnen zijn in deze wereld. Codes T wereld, T aandacht, T aanraking wereld, T eigen betekenis wereld, T wereldvraagstukken	Sensitizing concept	Sensitizing concept, subvragen bij positieve (leer)ervaringen op school t.a.v. de relatie met de wereld en vraag Waar had je graag meer aandacht voor geweld?

Variabelen per (onderdeel van) deelvraag naar methoden (vervolg)

	Vragenlijst leerlingen en oud-leerlingen	Groepsinterviews leerlingen	Reflectieopdrachten leerlingen	Individuele interviews oud-leerlingen
Schoolkenmerken	Schaal 'aanraking met de wereld'	<i>Sensitizing concepts</i> en subvraag: Om te ontdekken wat jouw rol kan zijn in de wereld is het belangrijk om ook te leren wat er allemaal speelt in de wereld. Bijvoorbeeld welke verschillen er zijn in cultuur, religie, rijkdom en armoede, welke problemen er spelen, zoals klimaatverandering etc... Hoe kwam jij op school in aanraking met 'de wereld' en wat daar gebeurt? Codes T wereld, T schoolkenmerken, T aanraking wereld, T shalom goed voorbeeld	<i>Sensitizing concepts</i>	<i>Sensitizing concepts</i> en elementen subvragen: bevorderende kenmerken als in aanraking komen met mensen uit andere culturen en religies, in woord en daad goede voorbeelden van burgerschap en shalom
Ervaren bijdrage	Schalen 'gedrag in de wereld' en 'attitudes richting de wereld'	<i>Sensitizing concepts</i> en subvragen bij vraag naar wat op school geleerd over betekenis in de wereld, bijv.: - Op welke manier heeft school jou gestimuleerd om bezig te zijn met jouw betekenis in deze wereld? Geef eens een voorbeeld. - Wat maakte dat jij je hierdoor meer of anders ging nadenken over hoe jij van betekenis kunt zijn in de wereld? - Of wat werkte het juist tegen? Waar door ging jij je juist alleen maar minder bezighouden met jouw rol en betekenis in de wereld? Codes T wereld, T ervaren bijdrage, T gedrag, T attitudes wereld	<i>Sensitizing concepts</i> <i>Sensitizing concepts</i>	<i>Sensitizing concepts</i> en vragen: - Welke positieve (leer)ervaringen heb je op school opgedaan op jouw relatie met de wereld? - Wat heb je op school gemist als stimulans voor jouw relatie met de wereld?

Variabelen per (onderdeel van) deelvraag naar methoden (vervolg)

Vragenlijst leerlingen en oud-leerlingen	Groepsinterviews leerlingen	Reflectieopdrachten leerlingen	Individuele interviews oud-leerlingen
<i>Deelvraag 5: Verhouding</i>			
Vier relaties tot elkaar	Hierboven genoemde schalen, analyses per categorie (aandacht, schoolkenmerken, ervaren bijdrage)		
School tot andere vormende invloeden	Serie vragen 67-104 leerlingen en 70-107 oud-leerlingen 'Invloeden op jouw vorming'	Sensitizing concept	
<i>Deelvraag 6: Verschillen naar (achtergrond)variabelen</i>			
Code O ervaren bijdrage anderen			
Achtergrondvragen (leerlingen/oud-leerlingen):			
- Op welke school zit je/heb je gezeten?			
- Heb je de hele middelbareschoolperiode (tot nu toe) op deze school of een andere locatie van dezelfde school gezeten?			
- Welke opleiding volg je/Op welk niveau heb je (het laatste) eindexamen gedaan?			
- Wat is je geslacht?			
- Ik kan/kon in mijn middelbareschoolperiode thuis terecht met (geloofs-/levens)vragen			
- Naar mijn idee staan/stonden mijn ouders achter de christelijke identiteit van de school			
Verschillen tussen scholen aandachtspunt/sensitizing concept tijdens kwalitatieve analyse			



Variabelen per (onderdeel van) deelvraag naar methoden (vervolg)

Vragenlijst leerlingen en oud-leerlingen	Groepsinterviews leerlingen	Reflectieopdrachten leerlingen	Individuele interviews oud-leerlingen
- Hoe vaak bezocht je afgelopen jaar/in de jaren van de middelbare school een kerkdienst? - Hoe vaak bezocht je het afgelopen jaar/in de jaren van de middelbare school een bijeenkomst die gericht was op jongeren in de kerk, bijv. jeugdclub, catechisatie, kerkelijk onderwijs? - Hoe er op school met geloof wordt/werd omgegaan, past/paste best goed bij hoe dat in mijn kerk gaat/ging - Kies het antwoord dat het meeste past bij de groep jongeren met wie jij (ook buiten school) het meest omgaat/omging in de jaren van de middelbare school - In welke kerk bezocht jij diensten? - (oud-leerlingen) Wanneer heb je (het laatste) eindexamen op deze school gedaan? - (oud-leerlingen) Wat doe je momenteel als hoofdbezigheid?			

Bijlage H

Overzicht pilotvragenlijst

De pilotvragenlijst is, uitgesplitst in de verschillende varianten (zie onderstaande tabel), aan circa 450 leerlingen voorgelegd. De vragenlijst is ingevuld door 417 leerlingen. Dit waren leerlingen van het Mozart College en het Händel Lyceum, die in 2019-2020 in het examenjaar zaten.

Er zijn in totaal zeven varianten van de pilotvragenlijst uitgezet. In alle versies zijn de achtergrondvragen en de slotvraag opgenomen. Versie 1 bevatte daarnaast de vragen over 'jouw school', versie 2 over 'jij en God', versie 3 een deel van 'jouw school' en een deel van 'jij en God', versie 4 een deel van 'jouw school' en de vragen over 'jij en jij', versie 5 een deel van 'jouw school' en de items over 'jij en de ander' en 'jij en de wereld', versie 6 een deel van 'jij en God' en daarnaast alle items over 'jij en jij', 'jij en de ander' en 'jij en de wereld'. Versie 7 was de totale vragenlijst.

Bij de keuze van de items uit de categorie 'jouw school' is bij de versies 3 tot en met 6 steeds gekozen voor die items daaruit die naar verwachting te maken hebben met de respectievelijke relaties die verder in die versie centraal stonden.

Tabel H1.

Verdeling thema's over varianten pilotvragenlijst

Hoofdthema	m.b.t.	variant						
		1	2	3	4	5	6	7
Achtergrondvragen		x	x	x	x	x	x	x
Jouw school	de levensbeschouwelijke identiteit van de school	x		x				x
	het stimuleren van persoonlijke ontwikkeling	x			x			x
	het stimuleren van omgaan met anderen	x				x		x
	het stimuleren van omgaan met de wereld	x				x		x
	schoolklimaat	x						x
	didactiek en vormen	x						x
	eigen opvattingen over een goede christelijke school	x						x
Jij en God	zelfreflectie op de relatie met God		x	x			x	x
	de ervaren hulp/stimulans van school daarbij		x	x			x	x
	exploratie ²⁴⁴		x	x				x
	de ervaren hulp/stimulans van school daarbij		x	x				x

244 Incl. 13 items o.b.v. de Utrecht Management of Identity Commitments Scale (U-MICS; Crocetti et al., 2010).

Verdeling thema's over varianten pilotvragenlijst (vervolg)

Hoofdthema	m.b.t.	variant						
	vruchten van de Geest in het eigen leven	x						x
	de hulp van school/oefening op school daarin	x						x
	gaven van de Geest in het eigen leven	x						x
	de school als stimulerende plek voor groei daarin	x						x
	de bijdrage van specifieke schoolactiviteiten	x	x					x
	aandacht op school voor elementen van het multifocale verhaal	x	x			x		x
	andere invloeden op de vorming van de relatie met God	x	x			x		x
Jij en jij	zelfreflectie op de relatie met jezelf					x	x	x
	de ervaren hulp/stimulans van school daarbij					x	x	x
	motivatiereflexie / kwaliteitenreflectie ²⁴⁵					x	x	x
	aandacht op school voor elementen van de relatie met jezelf					x	x	x
	andere invloeden op de vorming van de relatie met jezelf					x	x	x
Jij en anderen	zelfreflectie op de relatie met anderen						x	x
	de ervaren hulp/stimulans van school daarbij						x	x
	aandacht op school voor elementen van de relatie met anderen						x	x
	andere invloeden op de vorming van de relatie met anderen						x	x
Jij en de wereld	zelfreflectie op de relatie met de wereld						x	x
	de ervaren hulp/stimulans van school daarbij						x	x
	aandacht op school voor elementen van de relatie met de wereld						x	x
	andere invloeden op de vorming van de relatie met de wereld						x	x
Slotvraag	opmerkingen of vragen over de vragenlijst	x	x	x	x	x	x	x
<i>n</i>	aantal (oud-)leerlingen ingevuld en toestemming gegeven om data te gebruiken	66	61	50	73	30	78	15*

* Variant 7 was de totale pilotvragenlijst. Deze is ingevuld door 15 oud-leerlingen, in november 2019 masterstudenten aan de Theologische Universiteit Kampen.

²⁴⁵ Vragenlijst Vernieuwenderwijs (2017)

Bijlage I

Schaalscores vragenlijsten

Deze bijlage geeft een overzicht van de scores van leerlingen en oud-leerlingen op de schalen. Afgezien van de schalen die betrekking hebben op de mening over de hoeveelheid aandacht op school geldt voor alle schalen een (theoretisch) minimum van 1 en maximum van 4. De schalen 'mening over hoeveelheid aandacht' hebben een minimum van 1 en een maximum van 3. Per schaal zijn de aantallen respondenten, gemiddelde scores en de standaarddeviaties weergegeven.

Relatie met God

Tabel I1.

Beschrijvende statistieken schalen Relatie met God (aantal respondenten, gemiddelde, standaarddeviatie)

Variabele	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
Mening over hoeveelheid aandacht voor de relatie met God	779	1.78	0.34
Bevorderende schoolkenmerken 1: uitdaging tot exploratie	780	2.61	0.65
Bevorderende schoolkenmerken 2: ruimte voor twijfel en exploratie	779	2.66	0.66
Ervaren bijdrage school 1: geloofsovertuigingen	777	2.56	0.84
Ervaren bijdrage school 2: geloofsuitingen	779	2.34	0.79
Ervaren bijdrage school 3: geloofsverlangens	778	2.48	0.85

Relatie met zichzelf

Tabel I2.

Beschrijvende statistieken schalen Relatie met zichzelf (aantal respondenten, gemiddelde en standaarddeviatie)

Variabele	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
Mening over hoeveelheid aandacht voor de relatie met zichzelf	776	1.67	0.36
Bevorderende schoolkenmerken 1: ontwikkelingsgerichtheid	777	2.84	0.63
Bevorderende schoolkenmerken 2: schoolklimaat	776	2.61	0.58
Ervaren bijdrage school 1: zelfwaardering	778	2.27	0.80
Ervaren bijdrage school 2: verantwoordelijkheid voor zichzelf en de eigen ontwikkeling	778	2.36	0.77

Relatie met anderen

Tabel I3.

Beschrijvende statistieken schalen Relatie met anderen (aantal respondenten, gemiddelde en standaarddeviatie)

Variabele	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
Mening over hoeveelheid aandacht voor de relatie met anderen	770	1.72	0.32
Bevorderende schoolkenmerken: omgang met het kwaad	757	2.89	0.65
Ervaren bijdrage school 1: sociale vaardigheden	775	2.29	0.76
Ervaren bijdrage school 2: attitudes richting anderen	772	2.36	0.80

Relatie met de wereld

Tabel I4.

Beschrijvende statistieken schalen Relatie met de wereld (aantal respondenten, gemiddelde en standaarddeviatie)

Variabele	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
Mening over hoeveelheid aandacht voor de relatie met wereld	773	1.60	0.36
Bevorderende schoolkenmerken: aanraking met de wereld	772	2.27	0.60
Ervaren bijdrage school 1: gedrag in de wereld	770	1.94	0.74
Ervaren bijdrage school 2: attitudes richting de wereld	770	2.19	0.78

Bijlage J

Toestemmingsformulieren

Toestemmingsformulier groepsinterviews

TOESTEMMINGSFOMULIER (informed consent)

Betreft: onderzoek naar mijn (leer)ervaringen op school

Ik verklaar hierbij op voor mij duidelijke wijze te zijn ingelicht over de aard, methode en doel van

het onderzoek.

Ik begrijp dat:

☐ ik mijn medewerking aan dit onderzoek kan stoppen op ieder moment en zonder opgave van reden

☐ gegevens anoniem worden verwerkt, zonder herleidbaar te zijn tot de persoon

☐ de opname nog 10 jaar wordt bewaard

Ik verklaar dat ik:

☐ geheel vrijwillig bereid ben aan dit onderzoek mee te doen

☐ toestemming geef dat de uitkomsten van dit interview verwerkt worden in een verslag of wetenschappelijke publicatie

☐ toestemming geef om het interview op te laten nemen door middel van een voice-recorder

Handtekening:

Naam:

Datum:

TOESTEMMINGSFORMULIER (informed consent) – online focusgroep

Betreft: onderzoek naar mijn (leer)ervaringen op school

Beste leerling,

Fijn dat je meedoet aan dit onderzoek en mee wilt praten in de focusgroep! Vanwege de huidige situatie zal dit gesprek online plaatsvinden. Om de gegevens te kunnen verwerken en analyseren moet dit gesprek opgenomen worden. Met de beelden hiervan zal niets worden gedaan. En wat jij zegt zal anoniem worden verwerkt. De data zullen nog 10 jaar worden bewaard, dat is verplicht, zodat het onderzoek eventueel gecontroleerd kan worden.

Aan het begin van het gesprek zal meer toelichting worden gegeven op het onderzoek.

Hieronder staat de toestemmingsverklaring. Ik wil je vragen om deze voor het bezoek goed door te lezen. Aan het begin van het gesprek zal meer toelichting worden gegeven op het onderzoek. Tijdens het online interview zal ik alle deelnemers aan het gesprek vragen om vooraf (na de toelichting) en na afloop mondeling toestemming te geven.

Toestemmingsverklaring

Ik ben naar tevredenheid over het onderzoek geïnformeerd. Daarnaast ben ik in de gelegenheid geweest om vragen over het onderzoek te stellen en zijn mijn vragen naar tevredenheid beantwoord. Ik weet dat ik vrijwillig deelneem aan het onderzoek en dat mijn medewerking aan het onderzoek kan stoppen op ieder moment en zonder opgave van reden.

Alle gegevens zullen 10 jaar in een beveiligde netwerkomgeving bewaard worden waar alleen de onderzoekers van dit project toegang toe hebben. De gegevens zullen anoniem worden verwerkt, zonder herleidbaar te zijn naar de persoon.

Ik geef toestemming voor deelname aan dit onderzoek, waaronder het maken van beeld- en geluidsopnames voor het onderzoek en voor verwerking van de uitkomsten in een verslag of wetenschappelijke publicatie.

Mailtekst voor ouders (leerlingen jonger dan 16 jaar)

Beste ouder(s)/verzorger(s),

Onze school werkt mee aan een onderzoek vanuit de Theologische Universiteit Kampen, dat wordt uitgevoerd door Berber Vreugdenhil. In dit onderzoek worden leerlingen en oud-leerlingen van christelijke middelbare scholen bevraagd op hun ervaringen op deze scholen en de rol die de school naar hun idee heeft gespeeld in hun vorming in brede zin. Het onderzoek bestaat uit een enquête en uit interviews en andere vormen van kwalitatief onderzoek. [datum] is er in dit kader een groepsinterview op school, waarvoor uw zoon of dochter is benaderd en heeft toegezegd. De gegevens zullen anoniem worden verwerkt, zonder herleidbaar te zijn tot de persoon. De data zullen overeenkomstig de privacy wetgeving en het datamanagementbeleid van de TU Kampen worden behandeld.

Omdat uw kind jonger dan 16 jaar is, wordt u hierover geïnformeerd. Als u het goed vindt dat uw kind meedoet aan het onderzoek, hoeft u verder niets te doen. Als u niet wilt dat uw kind meedoet, kunt u het aan de school laten weten. Dan kunt u dat kenbaar maken bij [contactpersoon school].

Als u meer wilt weten over het onderzoek, dan kunt u de onderzoeker via mail bereiken: (mailadres)

Toestemmingsformulier reflectieopdrachten

Toestemmingsformulier gebruik data t.b.v. onderzoek – *verplicht invullen en mee inleveren!*
Opslaan als 'toestemmingsformulier [leerlingnummer]'

Leerlingnummer: *hier invullen*

Ben je 16 of ouder? Vul dan zelf dit formulier in en kies uit één van de eerste drie opties. Ben je jonger dan 16? Laat dan een ouder/verzorger één van de laatste drie opties aanvinken.

Je/u geeft eigenlijk al dan niet toestemming voor twee verschillende soorten van gebruik van de data:

- om de data – vanzelfsprekend geanonimiseerd – te gebruiken in het onderzoek
- om eventueel beeld- of geluidsmateriaal (bijvoorbeeld vlogfragmenten, foto's van kunstwerken, delen uit een podcast of opnames van liederen) te gebruiken in communicatie daarover, door de TU Kampen (bijvoorbeeld in presentaties of publicaties over het onderzoek) of door de eigen school.



Lees eerst alle opties door en vink dan de gewenste keuze aan.

Ben je 16 jaar of ouder? Maak hieronder je keuze:

- ☐ Ik ben 16 jaar of ouder en geef toestemming dat deze data mogen worden gebruikt ten behoeve van het onderzoek vanuit de TU Kampen en dat eventueel beeld- of geluidsmateriaal mag worden gebruikt in communicatie-uitingen van de school en vanuit de TU Kampen. De data zullen niet worden gebruikt voor andere doeleinden dan hierboven genoemde. De data zullen 10 jaar worden bewaard.
- ☐ Ik ben 16 jaar of ouder en geef toestemming dat deze data mogen worden gebruikt ten behoeve van het onderzoek vanuit de TU Kampen. Deze data zullen 10 jaar worden bewaard. Ik geef *geen* toestemming voor gebruik van eventueel beeld- of geluidsmateriaal in communicatie-uitingen van de school en in communicatie-uitingen van het onderzoek vanuit de TU Kampen.
- ☐ Ik ben 16 jaar of ouder en geef *geen* toestemming dat deze data mogen worden gebruikt ten behoeve van het onderzoek vanuit de TU Kampen en in communicatie-uitingen van de school.

Is uw zoon/dochter jonger dan 16 jaar? Maak hieronder uw keuze:

- ☐ Mijn zoon/dochter is jonger dan 16 jaar. Ik geef als ouder/verzorger toestemming dat deze data mogen worden gebruikt ten behoeve van het onderzoek vanuit de TU Kampen en dat eventueel beeld- of geluidsmateriaal mag worden gebruikt in communicatie-uitingen van de school en vanuit de TU Kampen. De data zullen niet worden gebruikt voor andere doeleinden dan hierboven genoemde. De data zullen 10 jaar worden bewaard.
- ☐ Mijn zoon/dochter is jonger dan 16 jaar. Ik geef als ouder/verzorger toestemming dat deze data mogen worden gebruikt ten behoeve van het onderzoek vanuit de TU Kampen. Deze data zullen 10 jaar worden bewaard. Ik geef *geen* toestemming voor gebruik van eventueel beeld- of geluidsmateriaal in communicatie-uitingen van de school en in communicatie-uitingen van het onderzoek vanuit de TU Kampen.
- ☐ Mijn zoon/dochter is jonger dan 16 jaar. Ik geef als ouder/verzorger *geen* toestemming dat deze data mogen worden gebruikt ten behoeve van het onderzoek vanuit de TU Kampen en in communicatie-uitingen van de school.

Toestemmingsformulier interviews

TOESTEMMINGSFOMULIER (informed consent)

Betreft: onderzoek naar mijn (leer)ervaringen op school

Ik verklaar hierbij op voor mij duidelijke wijze te zijn ingelicht over de aard, methode en doel van het onderzoek.

Ik begrijp dat:

- O ik mijn medewerking aan dit onderzoek kan stoppen op ieder moment en zonder opgave van reden
- O gegevens anoniem worden verwerkt, zonder herleidbaar te zijn tot de persoon
- O de opname nog 10 jaar wordt bewaard

Ik verklaar dat ik:

O geheel vrijwillig bereid ben aan dit onderzoek mee te doen

O toestemming geef dat de uitkomsten van dit interview verwerkt worden in een verslag of wetenschappelijke publicatie

O toestemming geef om het interview op te laten nemen door middel van een voice-recorder

Handtekening:

Naam:

Datum:

TOESTEMMINGSFORMULIER (informed consent) – online interview

Betreft: onderzoek naar mijn (leer)ervaringen op school

Beste oud-leerling,

Fijn dat je meedoet aan dit onderzoek en geïnterviewd wil worden! Dit interview zal online plaatsvinden. Om de gegevens te kunnen verwerken en analyseren moet dit gesprek opgenomen worden. Met de beelden hiervan zal niets worden gedaan. En wat jij zegt zal anoniem worden verwerkt. De data zullen nog 10 jaar worden bewaard, dat is verplicht, zodat het onderzoek eventueel gecontroleerd kan worden.

Aan het begin van het gesprek zal meer toelichting worden gegeven op het onderzoek.

Hieronder staat de toestemmingsverklaring. Ik wil je vragen om deze voor het bezoek goed door te lezen. Aan het begin van het gesprek zal meer toelichting worden gegeven op het onderzoek. Tijdens het online interview zal ik je aan het gesprek vragen om vooraf (na de toelichting) en na afloop mondeling toestemming te geven.



Toestemmingsverklaring

Ik ben naar tevredenheid over het onderzoek geïnformeerd. Daarnaast ben ik in de gelegenheid geweest om vragen over het onderzoek te stellen en zijn mijn vragen naar tevredenheid beantwoord. Ik weet dat ik vrijwillig deelneem aan het onderzoek en dat mijn medewerking aan het onderzoek kan stoppen op ieder moment en zonder opgave van reden.

Alle gegevens zullen 10 jaar in een beveiligde netwerkomgeving bewaard worden waar alleen de onderzoekers van dit project toegang toe hebben. De gegevens zullen anoniem worden verwerkt, zonder herleidbaar te zijn naar de persoon.

Ik geef toestemming voor deelname aan dit onderzoek, waaronder het maken van beeld- en geluidsopnames voor het onderzoek en voor verwerking van de uitkomsten in een verslag of wetenschappelijke publicatie.

Bijlage K

Parameters en regressievergelijkingen

Tabel K1.

Parameters en regressievergelijkingen multiële regressieanalyses per afhankelijke variabele met (achtergrond)variabelen als onafhankelijke variabelen

Afhankelijke variabele	Parameters/ toetsuitkomsten	Regressievergelijking
Mening over hoeveelheid aandacht voor de relatie met God	Adj. $R^2 = .107$; $F(8, 748) = 12.278$, $p < .001$	Mening over hoeveelheid aandacht voor de relatie met God = $1,8890 - 0,049 * \text{frequentie kerkbezoek} + 0,059 * \text{lengte periode op school} - 0,090 * \text{vrouw} + 0,112 * \text{PKN} - 0,144 * \text{J.S. Bach} - 0,143 * \text{Händel} - 0,114 * \text{Felix Mendelssohn} + 0,278 * \text{vmbo-bb}$.
Schoolkenmerk relatie met God 1: uitdaging tot exploratie	Adj. $R^2 = .159$; $F(11, 720) = 13.582$, $p < .001$	Uitdaging tot exploratie = $1,512 + 0,226 * \text{overeenstemming tussen school en kerk} + 0,112 * \text{geloofsexploratie thuis} - 0,075 * \text{ouders achter identiteit} - 0,350 * \text{C.Ph.E. Bach} - 0,248 * \text{J.S. Bach} - 0,319 * \text{Händel} - 0,146 * \text{Felix Mendelssohn} + 0,534 * \text{vmbo-bb} + 0,310 * \text{vmbo-tl} + 0,180 * \text{havo} + 0,229 * \text{PKN}$.
Schoolkenmerk relatie met God 2: ruimte voor twijfel en exploratie ²⁴⁴	Adj. $R^2 = .118$; $F(6, 741) = 17.609$, $p < .001$	Ruimte voor twijfel en exploratie = $1,370 + 0,129 * \text{frequentie kerkbezoek} + 0,119 * \text{overeenstemming tussen school en kerk} + 0,491 * \text{Fanny Mendelssohn} + 0,131 * \text{vmbo-tl} + 0,235 * \text{man} - 0,134 * \text{oud-leerling}$.
Ervaren bijdrage geloofsovertuigingen	Adj. $R^2 = .148$; $F(7, 732) = 19.372$, $p < .001$	Ervaren bijdrage geloofsovertuigingen = $0,994 + 0,231 * \text{overeenstemming tussen school en kerk} + 0,119 * \text{geloofsexploratie thuis} + 0,404 * \text{Mozart} + 0,142 * \text{havo} + 0,320 * \text{oud-leerling} - 0,536 * \text{geen kerk} - 0,343 * \text{NGK}$.
Ervaren bijdrage geloofsuitingen	Adj. $R^2 = .121$; $F(6, 751) = 18.325$, $p < .001$	Ervaren bijdrage geloofsuitingen = $1,459 + 0,295 * \text{overeenstemming tussen school en kerk} - 0,307 * \text{J.S. Bach} - 0,227 * \text{Händel} - 0,280 * \text{Felix Mendelssohn} + 0,269 * \text{oud-leerling} - 0,465 * \text{NGK}$.
Ervaren bijdrage geloofsverlangens	Adj. $R^2 = .118$; $F(6, 730) = 17.450$, $p < .001$	Ervaren bijdrage geloofsverlangens = $1,126 + 0,272 * \text{overeenstemming tussen school en kerk} + 0,106 * \text{samenstelling vriendengroep} + 0,288 * \text{Mozart} + 0,178 * \text{havo} - 0,196 * \text{leerling} - 0,322 * \text{NGK}$.
Mening over hoeveelheid aandacht voor de relatie met zichzelf	Adj. $R^2 = .083$; $F(4, 740) = 17.788$, $p < .001$	Mening over hoeveelheid aandacht voor de relatie met zichzelf = $1,427 + 0,037 * \text{overeenstemming tussen school en kerk} + 0,316 * \text{vmbo-bb} + 0,127 * \text{vmbo-tl} + 0,167 * \text{man}$.
Schoolkenmerk relatie met zichzelf 1: ontwikkelingsgerichtheid	Adj. $R^2 = .141$; $F(9, 718) = 14.214$, $p < .001$	Ontwikkelingsgerichtheid = $1,292 + 0,160 * \text{overeenstemming tussen school en kerk} + 0,087 * \text{geloofsexploratie thuis} + 0,058 * \text{frequentie van kerkbezoek} + 0,271 * \text{Mozart} + 0,205 * \text{Felix Mendelssohn} + 0,134 * \text{vmbo-tl} + 0,111 * \text{man} + 0,114 * \text{leerling} + 0,142 * \text{PKN}$.

²⁴⁴ Aanvullende analyses met predictoren die alleen voor oud-leerlingen van toepassing zijn maken duidelijk dat oud-leerlingen die een mbo-opleiding volgen eveneens significant hoger op deze variabele scoren.

Parameters en regressievergelijkingen (vervolg)

Schoolkenmerk relatie met zichzelf 2: schoolklimaat ²⁴⁵	Adj. R ² = .086; F(3, 752) = 24.704, p < .001	Schoolklimaat = 1,746 + 0,206 * overeenstemming tussen school en kerk + 0,177 * J.C.F. Bach + 0,409 * vmbo-bb.
Ervaren bijdrage zelfwaardering	Adj. R ² = .080; F(4, 743) = 17.270, p < .001	Ervaren bijdrage zelfwaardering = 1,081 + 0,220 * overeenstemming tussen school en kerk + 0,043 * frequentie deelname jeugdwerk + 0,225 * Mozart + 0,127 * man.
Ervaren bijdrage verantwoordelijkheid voor zichzelf en de eigen ontwikkeling	Adj. R ² = .078; F(3, 753) = 22.238, p < .001	Ervaren bijdrage verantwoordelijkheid = 1,515 + 0,199 * overeenstemming tussen school en kerk + 0,266 * Mozart - 0,394 * NGK.
Mening over hoeveelheid aandacht voor de relatie met anderen	Adj. R ² = .126; F(8, 731) = 14.287, p < .001	Mening over hoeveelheid aandacht voor de relatie met anderen = 1,460 + 0,048 * overeenstemming tussen school en kerk - 0,084 * J.S. Bach + 0,066 * Mozart + 0,233 * vmbo-bb + 0,139 * vmbo-tl + 0,079 * havo + 0,089 * man - 0,120 * oud-leerling.
Schoolkenmerk relatie met anderen: omgang met het kwaad	Adj. R ² = .076; F(4, 733) = 16.081, p < .001	Omgang met het kwaad = 2,129 + 0,174 * overeenstemming tussen school en kerk + 0,281 * J.C.F. Bach + 0,139 * Mozart + 0,497 * vmbo-bb.
Ervaren bijdrage sociale vaardigheden	Adj. R ² = .102; F(6, 745) = 15.256, p < .001	Ervaren bijdrage sociale vaardigheden = 0,965 + 0,188 * overeenstemming tussen school en kerk + 0,072 * frequentie kerkbezoek + 0,309 * Mozart + 0,126 * havo + 0,213 * oud-leerling - 0,337 * NGK.
Ervaren bijdrage attitudes richting anderen	Adj. R ² = .080; F(5, 730) = 13.803, p < .001	Ervaren bijdrage attitudes richting anderen = 1,131 + 0,201 * overeenstemming tussen school en kerk + 0,092 * geloofsexploratie thuis + 0,562 * vmbo-bb + 0,297 * oud-leerling - 0,294 * NGK.
Mening over hoeveelheid aandacht voor de relatie met de wereld ²⁴⁶	Adj. R ² = .147; F(10, 727) = 13.658, p < .001	Mening over hoeveelheid aandacht voor relatie met de wereld = 1,445 - 0,029 * samenstelling vriendengroep + 0,040 * overeenstemming tussen school en kerk - 0,128 * J.S. Bach + 0,381 * vmbo-bb + 0,116 * vmbo-tl + 0,078 * havo + 0,167 * man - 0,076 * oud-leerling - 0,164 * NGK - 0,107 * meerdere kerken.
Schoolkenmerk relatie met de wereld: aanraking met de wereld	Adj. R ² = .111; F(8, 732) = 12.528, p < .001	Bevorderende schoolkenmerken relatie met de wereld = 1,559 + 0,119 * overeenstemming tussen school en kerk + 0,202 * Mozart + 0,215 * Händel + 0,695 * vmbo-bb + 0,178 * vmbo-tl + 0,198 * havo + 0,118 * man - 0,241 * NGK.
Ervaren bijdrage gedrag in de wereld ²⁴⁷	Adj. R ² = .064; F(4, 735) = 13.607, p < .001	Ervaren bijdrage gedrag in de wereld = 1,080 + 0,192 * overeenstemming tussen school en kerk + 0,502 * C.Ph.E. Bach + 0,740 * vmbo-bb + 0,126 * man.
Ervaren bijdrage attitudes richting de wereld	Adj. R ² = .087; F(8, 741) = 9.929, p < .001	Ervaren bijdrage attitudes richting de wereld = 0,914 + 0,239 * overeenstemming tussen school en kerk + 0,041 * frequentie deelname jeugdwerk + 0,387 * C.Ph.E. Bach + 0,195 * Mozart + 0,126 * havo + 0,247 * oud-leerling - 0,133 * GKv - 0,302 * NGK.

247 Aanvullende analyses met predictoren die alleen voor oud-leerlingen van toepassing zijn maken duidelijk dat oud-leerlingen die een mbo-opleiding volgen eveneens significant hoger op deze variabele scoren.

248 Aanvullende analyses met predictoren die alleen voor oud-leerlingen van toepassing zijn maken duidelijk dat eveneens oud-leerlingen die een mbo-opleiding volgen of werken significant hoger op deze variabele scoren dan de oud-leerlingen met andere hoofdbezigheden.

249 Aanvullende regressieanalyses met predictoren die alleen voor oud-leerlingen van toepassing zijn maken duidelijk dat oud-leerlingen die in 2017 of 2018 examen hebben gedaan significant lager dan gemiddeld op deze variabele scoren.

Bijlage L

Codes

Tabel L1.

Thematische codes

Code	Definitie
<i>hoofdcategorieën</i>	
T God	Uitspraak die betrekking heeft op de (vorming van de) relatie met God.
T zelf	Uitspraak die betrekking heeft op de (vorming van de) relatie met jezelf.
T ander	Uitspraak die betrekking heeft op de (vorming van de) relatie met anderen.
T wereld	Uitspraak die betrekking heeft op de (vorming van de) relatie met de wereld.
T aandacht	Uitspraak die iets zegt over de hoeveelheid aandacht die er op school was ergens voor, hoeveel of welk aanbod er was op dat gebied.
T schoolkenmerken	Uitspraak die betrekking heeft op de kenmerken van de school, al dan niet bevooroderend voor de vorming.
T zelfreflectie nu	Uitspraak waarin een (oud)leerling reflecteert op de huidige eigen kennis, vaardigheden of attitudes t.a.v. een (vormings)aspect.
T zelfreflectie retrospectief	Uitspraak waarin een (oud)leerling reflecteert op de eigen kennis, vaardigheden of attitudes t.a.v. een (vormings)aspect in het verleden.
T ervaren bijdrage	Uitspraak over de stimulans van of bijdrage aan de eigen vorming die de (oud) leerling vanuit de school heeft ervaren.
<i>schoolkenmerken – relatie God</i>	
T uitdaging geloofsexploratie	Uitspraak over de mate waarin of wijze waarop de school de (oud)leerling(en) uitdaagde om bezig te zijn met hun relatie met God en/of daarbinnen te exploreren.
T exploratieruimte	Uitspraak over de ervaren ruimte om te twijfel over geloofszaken en te exploreren.
T godsdienst	Uitspraak over de invulling van het godsdienstonderwijs/de godsdienstlessen of lessen levensbeschouwing.
T relatie geloof curr	Uitspraak over de relatie tussen (christelijk) geloof en het curriculum; verbanden die al dan niet door docenten werden gelegd tussen de christelijke identiteit en lesinhouden.
T stimulans commitment	Uitspraak die iets zegt over de wijze waarop of mate waarin (oud)leerlingen door school werden gestimuleerd tot commitment aan het christelijk geloof.
T gericht op shalom	Uitspraak waarin iets doorklinkt over gerichtheid van de school op shalom (vrede, liefde, recht, gerechtigheid etc.) bijv. door werken aan herstel disfunctionerende relaties, gebed om de komst van shalom, genieten/vieren van shalom en klagen over de afwezigheid ervan.
<i>schoolkenmerken – relatie zelf</i>	
T ontwikkelingsgericht	Uitspraak die betrekking heeft op de mate waarin of wijze waarop er op school ontwikkelingsgericht werd gewerkt (talentontwikkeling, aansluiten bij (on)mogelijkheden en behoeften, etc.).



Thematische codes (vervolg)

T schoolklimaat	Uitspraak over kenmerken van het schoolklimaat (veiligheid, warmte, pedagogisch klimaat, persoonlijke leerling-docentrelaties, beschikbaarheid voor leerlingen, complimenten, fouten kunnen maken, goede relaties tussen klasgenoten, etc.).
T ruimte jezelf zijn	Uitspraak over de ervaren ruimte op school om jezelf te kunnen zijn, ruimte voor diversiteit (op vlak van geaardheid, opvattingen, huidskleur etc.).
T LOB	Uitspraak over de invulling van de LOB (loopbaanoriëntatie en -begeleiding).
T keuzemogelijkheden	Uitspraak over de mate waarin of wijze waarop school keuzemogelijkheden bood, t.a.v. eigen leerwensen, interesses etc..

schoolkenmerken – relatie ander

T omgang kwaad	Uitspraak over de mate waarin of wijze waarop op school werd gereageerd op moreel kwaad, zonde, dingen die fout gaan (in onderlinge relaties, op sociale media, pestgedrag etc.).
T dienstbaarheid	Uitspraak over de mate waarin of wijze waarop (oud)leerlingen naar hun beleving op school werden uitgedaagd of gestimuleerd om dienstbaarheid te betonen; anderen waar mogelijk en nodig te helpen.
T omgaan verschillen	Uitspraak over de mate waarin of wijze waarop de school (oud)leerlingen ervaringen aanbood om te leren omgaan met verschillen, daar aandacht aan besteedde.
T anderen ontmoeten	Uitspraak over de mate waarin of wijze waarop de school (oud)leerlingen ervaringen aanbood om mensen die anders leven, denken of voelen te ontmoeten.

schoolkenmerken – relatie wereld

T aanraking wereld	Uitspraak over de mate waarin of wijze waarop (oud)leerlingen hebben ervaren dat zij op of door school in aanraking werden gebracht met 'de wereld'.
T eigen betekenis wereld	Uitspraak over de mate waarin of wijze waarop de school (oud)leerlingen ervaringen aanbood om je eigen betekenis in de wereld te ontdekken.
T wereldvraagstukken	Uitspraak over de mate waarin of wijze waarop op school wereldvraagstukken werden besproken.
T shalom goed voorbeeld	Uitspraak over goede voorbeelden van burgerschap en shalom in woord en daad die leerlingen op school hebben gezien of ervaren.

schoolkenmerken – kan bij alle relaties

T rol docent	Uitspraak over docentgedrag (houdingen, gedragingen, kenmerken van docenten).
--------------	---

zelfreflectie en ervaren bijdrage – relatie God

T geloofsovertuigingen	Uitspraak over geloofsovertuigingen ('ik geloof dat...').
T geloofsuitingen	Uitspraak over de wijze waarop het geloof zichtbaar wordt in uitingen (bijv. in de relatie/omgang met God, waarden en normen, dankbaarheid).
T geloofsverlangens	Uitspraak over verlangens die voortkomen uit of meekomen met het geloof (Jezus willen navolgen, levensstijl, het goede doen, etc.).

zelfreflectie en ervaren bijdrage – relatie zelf

T zelfwaardering	Uitspraak over zelfwaardering (zelfvertrouwen, zelfbeeld, etc.).
T verantwoordelijkheid zelf	Uitspraak over verantwoordelijkheid nemen voor jezelf en voor je ontwikkeling.

zelfreflectie en ervaren bijdrage – relatie ander en wereld

T sociale vaardigheden	Uitspraak over sociale vaardigheden, omgaan met verschillen etc..
------------------------	---

Thematische codes (vervolg)

T attitudes anderen	Uitspraak over houdingen of gerichtheid t.o.v. anderen
T attitudes wereld	Uitspraak over houdingen of gerichtheid t.o.v. de wereld
T gedrag	Uitspraak over gedrag dat (al dan niet) bijdraagt aan een betere wereld.

Tabel L2.*Open codes*

Code	Definitie
O advies jongere ik	Een uitspraak waarin een leerling (in een reflectieopdracht) een raad of advies uitspreekt richting zijn/haar jongere ik.
O dagopeningen en vieringen	Uitspraak van (oud)leerling over de (beleving van) de dagopeningen, vieringen o.i.d. op school.
O didactiek en vormen	Uitspraak van leerling of oud-leerling met betrekking tot de ervaren didactiek, vormgeving van het onderwijs en/of vormen op school.
O discriminatie	Uitspraak over ervaren (aandacht voor of vóórkomen van) racisme en/of discriminatie op school.
O eigen idealen	Uitspraak van (oud)leerling over doel in het leven (evt. na (stoppen) opleiding).
O ervaren bijdrage anderen	Uitspraak over de stimulans van of bijdrage aan de eigen vorming die de (oud)leerling vanuit andere actoren dan de school heeft ervaren.
O gedachten toekomst	Uitspraak van een (oud)leerling over de toekomst, welke gedachten, verlangens of verwachtingen de respondent daarover heeft.
O gevolgen corona	Uitspraak van (oud)leerling over gevolg(en) van corona op de schoolervaringen en/of eigen vorming.
O gezien worden	Uitspraak van (oud)leerling over dat hij/zij werd gezien door docent(en) of anderen in de school; of iets vergelijkbaars dat blijkt geeft van gezien worden, individuele aandacht, meehelpen met problemen etc..
O homogeniteit	Uitspraak die iets zegt over de wijze waarop of mate waarin de school als een homogene gemeenschap (of bijvoorbeeld bubbel) werd ervaren, of juist niet.
O humor	Uitspraak van (oud)leerling over ervaren humor en/of over het belang van humor op school, bij docenten etc..
O idee bijdrage	Uitspraak van een (oud)leerling over hoe de school aan vorming zou kunnen bijdragen / idee daarover.
O mentoraat	Uitspraak van een (oud)leerling over ervaringen met of wensen rondom het mentoraat.
O moeite benoemen talent	Uitspraak waarin een (oud)leerling laat merken moeite te hebben met het benoemen of zien van eigen talenten.
O moeite benoemen vorming	Uitspraak waarin een (oud)leerling laat merken moeite te hebben met het benoemen of zien van bepaalde momenten of (school)aspecten die voor hem/haar vormend zijn geweest.
O prestatiedruk	Uitspraak van een (oud)leerling over (omgang met) prestatiedruk, behoefte aan behalen hoge cijfers etc..
O puberteit	Uitspraak waar (oud)leerling iets zegt over zichzelf in de puberteit, of bepaald gedrag nadrukkelijk verbindt met de fase van de puberteit.
O reflectie op reflectie	Uitspraak waarin (oud)leerling reflecteert op de eigen reflectie, bijvoorbeeld een relativerende uitspraak doet als 'ik ben ook altijd wel heel kritisch op mezelf' o.i.d. of over de mogelijkheden die een school heeft.

Open codes (vervolg)

O rol decaan	Uitspraak over de decaan en/of zijn/haar rol in de vorming van een (oud)leerling.
O verandering tijdens school	Uitspraak over verandering die een (oud)leerling bij zichzelf heeft waargenomen tijdens de middelbare schooltijd.
O vorming door prestatie	Uitspraak van een (oud)leerling over de vormende rol van prestaties of groei, het zelf ergens goed in blijken te zijn of beter in te worden, bijvoorbeeld op het cognitieve vlak (vorming door kennisontwikkeling), sociaal of kunstzinnig.
O vrienden	Uitspraak van een respondent over de betekenis van vrienden, in welke mate of op welke manier sprake was van vrienden op school of de rol die school speelde in het krijgen van vrienden.
O zelfkennis	Uitspraak van een (oud)leerling, waarin hij/zij blijkt geeft van het bezitten van zelfkennis.
