

prof.dr. G.D. Bertram-Troost

MENSWORDING IN EEN LAAG-VERTROUWENSAMENLEVING

Kansen en uitdagingen voor onderwijs



VRIJE
UNIVERSITEIT
AMSTERDAM

prof.dr. G.D. Bertram-Troost

MENSWORDING IN EEN LAAG-VERTROUWENSAMENLEVING

Kansen en uitdagingen voor onderwijs

Rede in verkorte vorm uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar Onderwijs in levensbeschouwelijk en pedagogisch perspectief bij de Faculteit Religie en Theologie van de Vrije Universiteit Amsterdam op 18 februari 2022.

Mijnheer de rector, dames en heren,

‘Oublie tout ce que je t’ai appris en français, mais n’oublie jamais d’aimer’

Deze woorden schreef mijn toenmalig docent Frans, meneer Wiegman, in het boekje waarmee docenten van mijn middelbare school, het toenmalig Bernard Nieuwentijt College, locatie Damstede in Amsterdam-Noord, afscheid namen van de eindexamenkandidaten. ‘Vergeet alles wat ik je in het Frans geleerd heb, maar vergeet nooit om lief te hebben.’ Deze uitspraak is me altijd bijgebleven, als een levensles. De uitspraak heeft me ook gestimuleerd om verder in mijn studie en werk na te denken over de grote vraag waar het in onderwijs ten diepste om te doen zou moeten zijn. Meneer Wiegman verwoordt in feite dat het in onderwijs niet zozeer gaat om wat we leerlingen en studenten meegeven aan kennis en vaardigheden, maar dat het uiteindelijk draait om wat ze zelf gaan doen met alles wat ze in onderwijs meegekregen hebben. Het draait om hoe ze als mens in de wereld verschijnen en hoe ze zich tot die wereld willen verhouden.¹ Ofwel, om menswording.

Menswording is een kernbegrip in de pedagogiek. In Nederland is Kohnstamms werk ‘Persoonlijkheid in wording’ uit 1929² decennialang als hét hand- en studieboek voor de Nederlandse pedagogiek gebruikt.³ Aan vraagstukken omtrent vorming en opvoeding gaat de vraag ‘wie de mens wezenlijk is’ vooraf. Denken over menswording is dan ook nauw verbonden met iemands visie op het leven, iemands mens- of wereldbeeld, ofwel iemands levensbeschouwing.⁴ Het pedagogische en het

¹ Biesta, G.J.J. (2021). *World-centred education. A view for the present*. New York: Routledge.

² Kohnstamm, Ph. (1929). *Persoonlijkheid in wording. Schets eener christelijke opvoedkunde*. Haarlem: Tjeenk Willink.

³ John Exalto, Leendert Groenendijk & Siebren Miedema (2015). Philipp Abraham Kohnstamm (1875-1951). Opvoedingswetenschap op filosofische en empirische grondslag. In Vittorio Busato, Mineke van Essen & Willem Koops (eds.), *Vier grondleggers van de pedagogiek: Ph.A. Kohnstamm, M.J. Langeveld, H.F.W. Stellwag en S. Strasser. Pioniers van de Nederlandse gedragswetenschappen* vol. 3 (29-95). Amsterdam: Prometheus/Bert Bakker.

⁴ Levensbeschouwing heb ik in 2006 gedefinieerd als ‘het telkens aan verandering onderhevig stelsel van impliciete en expliciete opvattingen en gevoelens van een individu met betrekking tot het menselijk leven’ (p. 48). Dit is een definitie waarmee ik tot op de dag van vandaag best uit de voeten kan. Aan mijn

levensbeschouwelijke zijn onafscheidelijk verbonden.⁵ In het kernbegrip menswording komen de lijnen van de leerstoel Onderwijs in levensbeschouwelijk en pedagogisch perspectief dan ook bij elkaar.

Kohnstamm was een belangrijke pleitbezorger van het personalisme.⁶ Kerngedachte van het personalisme is dat elk persoon een individueel en

onderzoeksrespondenten (leerlingen van 14 tot 16 jaar) legde ik uit dat levensbeschouwing gaat over de manier waarop je tegen het leven aankijkt. 'Het kan zijn dat 'God' hierbij een rol speelt. Als dat zo is, dan spreken we van 'godsdienst'. Godsdiensten zijn dus een vorm van levensbeschouwing'. (p. 345) (Zie Bertram-Troost, G.D. (2006). *Geloven in bijzonder onderwijs. Levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van adolescenten in het voortgezet onderwijs*. Zoetermeer: Boekencentrum.) Nadien heeft mijn toenmalig kamergenoot Jacomijn van der Kooij, nu werkzaam bij Verus, samen met De Ruyter en Miedema een nadere conceptuele analyse uitgevoerd van het begrip levensbeschouwing. Zie Van der Kooij, J.C., de Ruyter, D.J. & Miedema, S. (2013). Worldview: The meaning of the concept and the impact on Religious Education. *Religious Education*, 108, no. 2, 210-228. Zij komen tot een onderscheid tussen georganiseerde en persoonlijke levensbeschouwing. In beide vormen van levensbeschouwing spelen existentiële vragen een belangrijke rol. Existentiële vragen zijn wezenlijk onderdeel van levensbeschouwingen. Mogelijke antwoorden op existentiële vragen kunnen gevonden worden in een verscheidenheid van levensbeschouwingen. Belangrijk verschil tussen beide is dat een georganiseerde levensbeschouwing antwoorden op existentiële vragen voorschrijft: Een georganiseerde levensbeschouwing probeert antwoord te geven op de vraag naar de betekenis van het leven. Daarmee beoogt een georganiseerde levensbeschouwing het denken en handelen van mensen te beïnvloeden. Een persoonlijke levensbeschouwing is iemands persoonlijke betekenisverlening aan de wereld, het leven en de mensheid. Een persoonlijke levensbeschouwing kan gebaseerd zijn op of geïnspireerd zijn door een georganiseerde levensbeschouwing, maar is dat niet noodzakelijk. Een persoonlijke levensbeschouwing bevat (in alle voorlopigheid) antwoorden op existentiële vragen, beïnvloedt het denken en handelen en geeft betekenis in het leven. In deze definiëring worden religies gezien als georganiseerde levensbeschouwingen. Ook hier geldt levensbeschouwing als overkoepelende term: Levensbeschouwingen kunnen religieus zijn, maar zijn dat niet noodzakelijk. Met het oog op de levensbeschouwelijke diversiteit in de samenleving én binnen het onderwijs (ook binnen bijzonder onderwijs), is het door Van der Kooij, De Ruyter en Miedema gemaakte onderscheid tussen georganiseerde en persoonlijke levensbeschouwing erg behulpzaam gebleken in het spreken en denken over de plek en rol van religie en levensbeschouwing in het onderwijs.

⁵ Zie voor een nadere reflectie op de relatie tussen theologie en pedagogiek: Huttinga, W. & Kuiper, R. (red.) (2021). *Mens worden. Over de relatie tussen theologie en pedagogiek*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn Motief.

⁶ Bengtsson, J.O. (2006) *The worldview of personalism: origins and early development*. Oxford, NY: Oxford University Press. Zie ook Hoencamp, M. (2021). Innerlijke vrede: Kohnstamms pedagogiek als spiegel voor de prestatie maatschappij. In: Putten, R.,

uniek wezen is en een eenheid vormt van lichaam en geest. Het personalisme legt nadruk op de bijzonderheid van elk persoon en hecht grote waarde aan subjectiviteit. In lijn met Kohnstamm zie ik menswording als een levenslang proces dat zich volop in relatie tot de gemeenschap afspeelt: een individu is een persoon in gemeenschap.⁷ Menswording dient dan ook niet individualistisch opgevat te worden. Menswording vindt plaats *in* de wereld, niet in een leeg vacuüm.⁸ Vandaar dat we ook niet behoorlijk over menswording kunnen nadenken zonder daar reflecties op de samenleving bij te betrekken.

De samenleving waarin de huidige generatie kinderen en jongeren opgroeit, werd in een recent onderzoeksrapport over de maatschappelijke impact van COVID-19 treffend als 'laag-vertrouwensamenleving' getypeerd.⁹ Kenmerkend voor een laag-vertrouwensamenleving is een laag vertrouwen in overheidsinstellingen en een gering vertrouwen¹⁰ in mensen die men niet kent.

van, (red.) *De jacht naar rust. Het tegoed van het christendom*. Utrecht: Eburon. pp. 169-181

⁷ Kohnstamm, 1929, p. 9. In het bijbels personalisme van Kohnstamm is God ook een Persoon. De menselijke persoonlijkheid komt in de ontmoeting met deze Persoon tot zijn wezen: Kohnstamm, Ph. (1952). *Hoe mijn 'bijbels personalisme' ontstond*. Haarlem: Tjeenk Willink. (mn. p. 28-32)

⁸ Ook uit de kernbeschrijving van wat Kohnstamm als doel van opvoeding ziet, blijkt dat persoonsvorming niet individualistisch opgevat moet worden. Het ultieme doel van opvoeding, aldus Kohnstamm, is 'Een mens in wording te helpen om zonder anderen lastig of ten laste te vallen, de diepste hem bereikbare innerlijke vrede te vinden.' (Kohnstamm, 1929, p. 136). Het gaat Kohnstamm dus absoluut niet om persoonsvorming ten koste van anderen. Sterker nog, vanuit Kohnstamms perspectief is vreedzame omgang met onze naaste een zeer principiële eis van christelijke opvoeding. Tegelijkertijd stelt hij dat wat de diepte van innerlijke vrede is, verschilt van persoon tot persoon en daarom moet de opvoeder 'zich verre houden van uniforme normering.' (Kohnstamm, 1929, p. 145, 137)

⁹ G. Engbersen, M. van Bochove, J. de Boom, J. Bussemaker et al. (2021). *De laag-vertrouwensamenleving. De maatschappelijke impact van COVID-19 in Amsterdam, Den Haag, Rotterdam & Nederland, vijfde meting*, Rotterdam: Erasmus School of Social and Behavioural Sciences & Kenniswerkplaats Leefbare Wijken.

¹⁰ Vertrouwen is een complex begrip: 'een 'wezenlijk betwist concept', waarvan de inhoud en betekenis aan constante verandering onderhevig is, terwijl iedereen tegelijkertijd wel ongeveer een idee heeft waar het over gaat'. Zie Peeters, T., Smits van Waesberghe, E., Mesic, A. & Wonderen, R., van (2020). *Van persoonlijke krenking tot vertrouwensbreuk. Verhalen van burgers met gebrek aan vertrouwen in instituties*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut. P. 21. Peeters et al. hierbij naar Gallie's tekst waarin hij het begrip 'essentially contested concept' introduceert en uitwerkt: Gallie, W.B.

Mede onder invloed van individualisering, secularisering en globalisering is de culturele en levensbeschouwelijke diversiteit in Nederland sterk toegenomen.¹¹ Toenemende diversiteit is echter niet gelijk opgegaan met het leren kennen en vertrouwen van anderen. De laag-vertrouwensamenleving uit zich dan ook in afnemende sociale cohesie, toenemende polarisering en verlies aan sociaal kapitaal.¹² Nationaal en mondiaal worden we voor grote samenlevingsvraagstukken gesteld. Vanmiddag wil ik inzoomen op de impact van een laag-vertrouwensamenleving op menswording. De huidige samenleving stelt het onderwijs dat menswording als ultiem doel heeft voor grote uitdagingen, maar mijns inziens ook voor kansen.¹³ Om daar verder op in te gaan wil ik

(1962). Essentially contested concepts. In M. Black (red.), *The importance of language*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 121-146.

Er is wel een aantal centrale kenmerken te onderscheiden: Vertrouwen is *relationeel*. Het draait om relatie. Vertrouwen is daarbij ook *situationeel*; afhankelijk van de omstandigheden en specifieke kenmerken van de betrokkenen. Daarnaast heeft vertrouwen te maken met een *verwachting* over een uitkomst die onzeker is. 'De uitkomst waarop het vertrouwen betrekking heeft, is nooit honderd procent te garanderen, maar is altijd onderhevig aan een *zekere mate van onzekerheid en risico* (hoewel mensen dit zelf anders kunnen ervaren). Dat maakt ook dat het gepaard gaat met een *zekere kwetsbaarheid*' (Peeters, T., Smits van Waesberghe, E. et al (2020). p. 21. Zie ook PytlikZillig, L.M., & Kimbrough, C.D. (2016). Consensus on conceptualizations and definitions of trust: Are we there yet? In E. Shockley, T.M. Neal, L.M. PytlikZillig & B.H. Bornstein (red.). *Interdisciplinary perspectives on trust*. Berlijn: Springer.

¹¹ Zie o.a. Bernts, T. & Berghuijs, J. (2016). *God in Nederland 1966–2015*. Utrecht: Ten Have.

¹² Zie bijv. Boutellier, H. (2021). *Het nieuwe westen. De identitaire strijd om de sociale verbeelding*. Amsterdam: Uitgeverij Van Gennep.

¹³ Een zeer groot probleem in onderwijsland is het toenemend lerarentekort. Andere grote onderwijsvraagstukken liggen op het terrein van kansengelijkheid, passend onderwijs en segregatie/integratie. Om een indruk te krijgen van wat er zoal gaande is in onderwijsland, de lange geschiedenis die vooraf is gegaan aan de ontstane situatie, de diverse probleemanalyses en oplossingsrichtingen zie:

Gool, R., S. (2020). En de leraar ploegt voort. Hoe het onderwijs in een crisis belandde. *De Groene Amsterdammer*, nr. 42. Via

https://www.groene.nl/artikel/en-de-leraar-ploegt-voort?utm_source=De+Groene+Amsterdammer&utm_campaign=52f2cecddef-Wekelijks-2020-10-14&utm_medium=email&utm_term=0_853cea572a-52f2cecddef-74996933 (laatst bezocht op 17 december 2021)

Vanmiddag richt ik mij op kansen en uitdagingen voor onderwijs in een samenleving waar vertrouwen laag is. Met de keuze voor deze invalshoek wil ik niet zeggen dat gebrek aan vertrouwen dé oorzaak van de problemen in hedendaags onderwijs is,

me allereerst richten op een aantal facetten uit de complexe en omvattende laag rondom het daadwerkelijke onderwijs zoals dat zich in de klas voltrekt.¹⁴ Ik begin bij de samenleving als geheel en laat zien dat er heel wat maatschappelijke vraagstukken op het bordje van het onderwijs worden gelegd. In een laag-vertrouwensamenleving als de onze ligt er sterke nadruk op controle en toezicht. Dit heeft z'n weerslag op onderwijspolitiek, onderwijsbeleid en ook op onderwijswetenschap. Ik werk dit, ter illustratie en nadere invulling, uit rondom burgerschapsvorming en, daaraan gekoppeld, de zo dikwijls bediscussieerde vrijheid van onderwijs. Een en ander werkt door tot in het hart van het onderwijs: de klas, de tweede laag in mijn verhandeling van vanmiddag. Ik zal laten zien dat menswording in onderwijs ernstig onder druk is komen te staan.

Vanuit mijn leerstoel, die mede mogelijk is gemaakt door Verus -Vereniging voor katholiek en christelijk onderwijs-, pleit ik met het oog op meer ruimte voor menswording voor hernieuwde aandacht voor de levensbeschouwelijke dimensie van onderwijs. Vanuit de leerstoel hoop ik daar, in samenspraak en samenwerking met vele belanghebbenden en betrokkenen, nieuwe taal en vormen¹⁵ voor te vinden. Aan het einde van

noch dat met méér vertrouwen de huidige onderwijsvraagstukken zich vanzelf wel oplossen. Wél wil ik benadrukken dat het zonder vertrouwen niet gaat in onderwijs. Juist omdat onderwijs relationeel is en de uitkomst van onderwijs in de kern onvoorspelbaar en daarmee onzeker is. (zie o.a. Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. London, UK: Paradigm). Meer vertrouwen in de kennis, kunde en praktische wijsheid van leraren is nodig, zodat ze in de klas kunnen doen wat met het oog op de vorming van leerlingen nodig is.

¹⁴ In deze rede beoog ik daarin niet uitputtend te zijn. Het gaat me hier om de grote lijnen, een grove schets. Die schets laat zien dat er zowel in de samenleving als in onderwijspolitiek en -beleid sprake is van een mechanisme van afnemend vertrouwen enerzijds en toenemende controle en beheersingsdrang anderzijds.

¹⁵ Die nieuwe taal en vormen zullen heel nadrukkelijk gevonden dienen te worden mét de docenten, kinderen en jongeren zelf. Godsdienstpedagoog Bert Roebben schrijft daar in zijn indrukwekkende, persoonlijke boek 'Volharden in de broosheid. Spiritualiteit in tijden van corona' het volgende over: 'Deze coronatijd is een *kairos*, het uitgelezen moment, om mét kinderen en jongeren samen te onderzoeken waar het op aankomt. Natuurlijk zullen we de bronnen die vanouds hun diensten hebben bewezen, blijven aanboren. Maar we zullen dit samen mét de jongeren moet doen, we zullen samen moeten drinken van bronnen. Volwassenen zullen oprecht getuigenis moeten afleggen van hun eigen leerproces, zodat jongeren zich aangemoedigd voelen om het er ook op te wagen.' Roebben, B. (2021). *Volharden in de broosheid. Spiritualiteit in tijden van corona*. Antwerpen: Halewijn/Adveniat, p. 16,17. Zie voor zijn visie op levensbeschouwelijke vorming en de inbreng die kinderen en jongeren daar ook zelf in kunnen hebben zijn eerdere werk. O.a. Roebben, B. (2015).

mijn rede zal ik enkele van mijn plannen hieromtrent uit de doeken doen. Ik sluit tenslotte af met woorden van dank.

Onderwijs in de ban van beheersing

Al jaren is er de neiging om bij problemen in de samenleving naar het onderwijs te kijken. Dáár moeten de oplossingen vandaan komen: Als wij een nieuwe generatie burgers nú leren hoe ze gezond moeten leven, hebben we over een x aantal jaren minder mensen met hart- en vaatziekten. Als we ze nu leren goed met diversiteit om te gaan, hebben we later minder maatschappelijke spanningen. Zo bezien is er een enorm geloof, een sterk vertrouwen, in onderwijs! Misschien wel té groot. Het onderwijs wordt behoorlijk overvraagd.¹⁶ Ook in economisch opzicht. Onderwijs wordt namelijk al geruime tijd als een verdienmodel gezien.¹⁷ Zo blijkt onder meer

Inclusieve godsdienstpedagogiek. Grondlijnen voor levensbeschouwelijke vorming. Leuven/Den Haag: Acco.

¹⁶ Inzichtgevend in dit verband is de opsomming die Casper Hulshof van de afdeling Educatie van de Universiteit Utrecht eens gaf in twee onderwijsblogs: Twee lange lijsten met 'wat scholen allemaal moeten'. Met als kanttekening dat de lijst nooit af is, omdat er altijd weer nieuwe thema's opduiken waar weer nieuwe belangenbehartigers voor opstaan om er een plekje voor in het schoolcurriculum op proberen te eisen. Hulshof deed een poging de thema's te clusteren en kwam tot de volgende categorieën: Lezen & Schrijven, Technologie, Geschiedenis, Sociale zaken, Bewegen, Voeding & Gezondheid. En omdat er vervolgens een steeds langer wordende lijst 'Overig' ontstond, leverde Hulshof een tweede lijst: 'Wat er allemaal nog meer moet in onderwijs': Gezond leven, Rechten, Veiligheid, Dagelijks leven en, jawel, alsnog een lijst 'overig'. Waarbij het goed is te realiseren dat elke categorie gevuld wordt met redelijk wat specifieke deelthema's. Je kunt het bijna zo gek niet bedenken of er is wel iemand die er een lespakket voor ontwikkeld heeft. Zie *Hulshof, C. (2018). Wat scholen allemaal moeten.* <https://wij-leren.nl/wat-scholen-allemaal-moeten-curriculum.php> (laatst bezocht op 13 december 2021) en *Hulshof, C. (2018). Wat scholen allemaal nog meer moeten* <https://onderwijskunde.blogspot.com/2018/05/wat-scholen-allemaal-nog-meer-moeten.html> (laatst bezocht op 13 december 2021)

Meijer (2013) laat met behulp van klassiek pedagogische inzichten een kritisch licht schijnen op dergelijke ontwikkelingen. Ze benadrukt onder meer dat het in de huidige context eerder van belang is 'om de kritische afstand van de school ten opzichte van de samenleving te onderstrepen dan om allerlei maatschappelijke taken het onderwijs binnen te halen.' (p. 10): Meijer, W.A.J. (2013). *Onderwijs, weer weten waarom*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

¹⁷ Dit werkte ik eerder al uit in onder meer het themanummer van het tijdschrift *Van twaalf tot achttien* over Vrijheid van onderwijs: Bertram-Troost, G.D. (2021). Vrijheid

uit het adviesrapport van de Wetenschappelijke Raad voor het overheidsbeleid getiteld *Naar een lerende economie. Investeren in het verdienvermogen van Nederland*.¹⁸ Goed onderwijs wordt daarin beschreven als onderwijs dat komende generaties zodanig toerust dat het verdienvermogen van Nederland op peil blijft en liefst nog wordt versterkt. Onderwijs dient ervoor te zorgen dat leerlingen de kennis en vaardigheden verwerven die voor de toekomst van de Nederlandse economie nodig zijn. Onderwijs staat dan dus niet meer ten dienste van de vorming van kinderen en jongeren, maar staat ten dienste van 'BV Nederland'.¹⁹ Helaas²⁰ treft dit alle lagen van onderwijs, van basisschool tot hoger beroepsonderwijs en wetenschappelijk onderwijs aan toe.²¹

van onderwijs: Werk maken van de pedagogische opdracht. *Van twaalf tot achttien, vakblad voor voortgezet onderwijs*. 31, 7, 16-19.

¹⁸ Wetenschappelijke Raad voor het overheidsbeleid (2013). *Naar een lerende economie. Investeren in het verdienvermogen van Nederland*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

¹⁹ Dat de regering dit en vergelijkbaar advies ter harte heeft genomen blijkt voor mij onder meer uit een interview met toenmalig minister Wiebes van economische zaken in het Financieel Dagblad van 16 september 2019. Hij noemde onderwijs daar een van zijn favoriete speerpunten op de economische groeiagenda. En daarmee had hij het niet over hogere lonen voor leraren, want die leiden – in zijn woorden – niet tot een 'hoger verdienvermogen voor de samenleving'. Het gaat Wiebes om hervormingen van ons onderwijssysteem. Hij richt zijn pijlen daarbij op het curriculum en onderwijsmethoden. Ik citeer: 'Kijk naar het curriculum bijvoorbeeld. Moeten we nog altijd lessen Frans of Grieks geven? Gaan we daar binnen twintig jaar nog de Chinezen mee verslaan?' Alsof onderwijs oorlogsvoering is. En alsof onderwijs om winst moet draaien in plaats van om de menswording van kinderen en jongeren. (Eerder werkte ik dit uit in een essay. Zie Bertram-Troost, G.D. (2019). Vrijheid van onderwijs biedt onmisbare ruimte. *Friesch Dagblad*, November 23, 2019, p. 24,25)

²⁰ Natuurlijk ben ik niet zo naïef om te stellen dat in het denken over (de toekomst van) onderwijs het economisch perspectief volledig buiten beeld gehouden zou moeten worden. Het is immers óók in het belang van onze kinderen en jongeren dat ze kunnen opgroeien, wonen en werken in een land waar de zaken op economisch gebied in orde zijn. Dat is voor mij echter nog wel iets anders dan de keuzes en afwegingen die er rondom onderwijs gemaakt moeten worden primair benaderen vanuit de financiële gevolgen.

²¹ In een recent rapport van KTO Nederland (Knowledge Transfer Offices van alle 14 Nederlandse Universiteiten, alle 8 Universitair Medische Centra, TNO, en het NKI) getiteld 'Naar een valorisatie-ecosysteem met een stevig fundament' wordt een landelijke aanpak voor valorisatie voorgesteld: 'Aandacht voor innovatieve clusters, ecosystemen en (regionale) groei-kernen is cruciaal daarbij. Daar worden kennis en innovatie omgezet in verdienvermogen, waardoor de welvaart en het welzijn van Nederland groeien' (p.1). Zie: <https://www.universiteitenvannederland.nl/files/KTO->

Van Putten²² maakt in zijn dissertatie ‘De ban van beheersing’ duidelijk dat maakbaarheid als denkbeeld diep verankerd is in onze samenleving, zeker ook in de wereld van beleid en politiek.²³ In zijn theoretische reflectie²⁴ op de uitgangspunten van bestuurlijk handelen benadrukt Van Putten dat neoliberalisme in zichzelf een gedaante van maakbaarheid is, aangezien hierin vele elementen uit het ‘wereldbeeld van de machine’ te herkennen zijn. De maakbaarheidsgedachte is tot diep in de vezels van het onderwijs doorgedrongen. In onderwijsland wordt veel belang gehecht aan evidence

[Nederland%20naar%20een%20valorisatie-ecosysteem%20met%20een%20stevig%20fundament_final.pdf](#) (laatst bezocht op 13 december 2021)

Zie ook de column van Hieke Huistra naar aanleiding van dit rapport in Trouw 6 november 2021: ‘Valorisatie, is dat uitzoeken hoe je geld kunt verdienen?’ Huistra fileert het plan: ‘Het plan draait om geld verdienen. In de valorisatie-hotspot is kennis waardevol als je er meer euro’s voor terug krijgt dan je erin gestopt hebt. Of de maatschappij er iets aan heeft, doet minder ter zake. Zo creëer je een universiteit waarin onderzoekers worden gestimuleerd om wél uit te zoeken wat je precies in een bakje yoghurt moet stoppen om erop te kunnen zetten dat het de darmflora ondersteunt, en níet hoe je zorgt dat er in ontwikkelingslanden minder kinderen overlijden aan diarree’ en benadrukt dat de universiteit ‘de plek moet zijn waar publiek geld wordt omgezet in kennis – en niet andersom’. <https://www.trouw.nl/wetenschap/valorisatie-is-dat-uitzoeken-hoe-je-geld-kunt-verdiene~b3bd6805> (laatst bezocht op 13 december 2021)

²² Putten, R., van (2020). *De ban van de beheersing. Naar een reflexieve bestuurskunst*. Boom: Den Haag.

²³ In onze op maakbaarheid ingerichte samenleving wordt zo sterk aan ‘meten’ gehecht, dat onze samenleving zelfs getypeerd kan worden als een ‘meetmaatschappij’: Kolk, B., van der (2021). *De meetmaatschappij. Waarom we alles meten en wat dat met ons doet*. Uitgeverij Atlas Contact: Amsterdam.

²⁴ De studie van Van Putten (2020) biedt een theoretische reflectie op de uitgangspunten van handelen. Ook met het oog op handelen binnen de context van onderwijs is het van groot belang om te reflecteren op de uitgangspunten van dat handelen. Waar er binnen de Nederlandse academie vrijwel geen ruimte meer lijkt te zijn voor de theoretische pedagogiek of onderwijsfilosofie binnen pedagogische wetenschappen en er in onderzoek en onderwijs een grote nadruk is komen te liggen op de gedragskant van onderwijs en opvoeding, is het belang van reflectie op pedagogisch handelen en de uitgangspunten die daar (veelal impliciet) aan ten grondslag liggen er niet minder om geworden. Ik zal me daarom ook, samen met vele collega’s binnen en buiten de VU, blijven inzetten voor een volwaardige plek van geesteswetenschappen binnen de academie en het belang hiervan blijven benadrukken.

based interventies.²⁵ Het geloof in effectief onderwijs is zeer groot.²⁶ Te groot wat mij betreft. Zeker daar waar het besef verloren gaat dat

²⁵ Van Rees (2020) laat zien dat er in feite vanaf het moment dat de pedagogiek een academische wetenschap werd al een richtingensrijd gaande is, waarbij er vanaf de jaren '90 een toenemende focus op evidence-based onderwijs is. Zie: Van Rees, P. D. (2020). 100 jaar Pedagogische Studiën: Een eeuw onderwijswetenschap in dienst van onderwijsvernieuwing. *Pedagogische Studiën*, 97(5), 337-359.

Zie ook Biesta, G.J.J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, Co: Paradigm Publishers (of de Nederlandse vertaling Biesta, G.J.J. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. The Hague: Boom/Lemma) over onder meer de impact van het hanteren van een op maakbaarheid en meetbaarheid gerichte terminologie op het kijken naar en denken en spreken over onderwijs. Scherpe vraag die Biesta hierbij inbrengt is: 'Waarderen we wat we meten of meten we wat we waarderen?'

²⁶ Als wetenschapper zie ik het natuurlijk graag dat wetenschappelijk onderzoek serieus genomen wordt en ingezet wordt om concrete praktijken te verbeteren. Tegelijkertijd ben ik van mening dat er soms te véél waarde aan wetenschappelijk onderzoek gehecht wordt en dan met name aan een specifieke invulling van die wetenschap. Dat geloof in effectief onderwijs groot is, blijkt onder meer uit de menukaart die opgesteld is in het kader van het Nationaal Programma Onderwijs, de financieringsimpuls die vanuit het ministerie van OCW ingezet is vanwege de veronderstelde opgelopen corona achterstanden in het onderwijs. Op de menukaart prijken interventies waarvan de effectiviteit 'bewezen' of 'aannemelijk' is gemaakt door tal van wetenschappelijk onderzoek. Ik zie in allerlei discussies over kwaliteit en inhoud van onderwijs een sterke nadruk op wat positivistisch onderzoek genoemd kan worden: Onderzoek waarin vanuit een min of meer natuurwetenschappelijke blik naar onderwijs wordt gekeken, met als het even kan *randomized controlled trials* om objectief vast te kunnen stellen welke interventies de beste resultaten bieden. Los van het feit dat 'laboratoriumsettings' geen recht doen aan de complexe realiteit van onderwijs, dient beseft te worden dat empirisch onderzoek per definitie geen antwoord kan geven op normatieve vraagstukken zoals bijvoorbeeld de vraag waar het in het onderwijs om zou moeten draaien. Waar deze tak van wetenschap dus in mijn ogen hier en daar wat overgewaardeerd wordt, krijgt de geesteswetenschappelijke benadering in mijn ogen niet altijd de aandacht die het verdient. Zelf pleit ik, in lijn met onder meer de al aangehaalde pedagogen Kohnstamm en Langeveld voor een brede benadering ofwel een 'pedagogiek in de volle breedte'. Multidisciplinariteit en -perspectiviteit kan tot complexere inzichten en dus meer passende oplossingen leiden. Dit begint met de erkenning dat het eigen perspectief, hoe goed onderbouwd ook, nooit het enige perspectief op onderwijs kan zijn. En dat het eigen perspectief ook niet neutraal is. Geen enkele visie op (goed) onderwijs is namelijk neutraal. Zie verder: Bertram-Troost, G.D. (2021). *Sámen voor goed onderwijs: over het belang van multiperspectiviteit*. In: Bruin, G., de (red). Met andere woorden, het nationaal programma onderwijs. Vijf essays over onderwijs na Corona. Verus: Woerden. Pp. 5-7.

klaslokalen geen laboratoria zijn waar variabelen constant gehouden kunnen worden en dat vormingsprocessen niet of in elk geval nooit volledig langs de lijn van in- en output metingen vast te leggen zijn.²⁷

In zijn boek 'Frankenstein Pédagogue'²⁸ werkt de Franse pedagoog Philippe Meirieu de mythe van opvoeding en onderwijs als fabricage²⁹ uit: Er is een

(Via <https://www.verus.nl/aanbod/producten/met-andere-woorden-het-nationaal-programma-onderwijs-vijf-essays-over-onderwijs-na>, laatst bezocht op 13 december 2021). Miedema gaat wetenschapstheoretisch nog een stap verder met zijn pleidooi voor Open Science als een specifieke uitwerking van de klassiek-pedagogische theorie-praktijk-benadering uitgaand van de interrelaties van (godsdienst-)pedagogische wetenschap, de leefwereld waarin godsdienstige en levensbeschouwelijke vorming plaatsvinden, en het politieke domein (Miedema, S. (2021). Strengthening the links between academia, lifeworld and politics in religious and worldview education. In Friedrich Schweitzer & Peter Schreiner (eds.), *International Knowledge Transfer in Religious Education* (229-242). Muenster/New York: Waxmann.

²⁷ Zie o.a. Kneyber en Evers (2015) voor een rijke bundeling van artikelen en interviews rondom de impact van de meetcultuur op het onderwijs. De diverse bijdragen in deze bundel vormen gezamenlijk een pleidooi voor afschaffing van de afrekencultuur in het onderwijs én voor meer ruimte voor leraren. (Kneyber, R. & Evers, J. (red.) (2015). *Het alternatief. Weg met de afrekencultuur in het onderwijs*. Uitgeverij Boom) Het pleidooi dat ik hier houd, sluit in hoofdlijn zeer goed aan bij de inhoud van deze bundel. Met als belangrijke aanvulling dat ik als oplossingsrichting de levensbeschouwelijke dimensie van onderwijs benadruk. Met het oog op meer ruimte voor de pedagogische dimensie van onderwijs is het van groot belang dat er ook weer (meer) ruimte komt voor de levensbeschouwelijke dimensie. Beide zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden.

²⁸ In 2021 verscheen de door Wouter Pols verzorgde vertaling van dit werk onder de titel 'Frankenstein en de pedagogiek. Over de mythe van maakbaarheid in opvoeding en onderwijs'. Zie: Meirieu, Ph. (2021). *Frankenstein en de pedagogiek. Over de mythe van maakbaarheid in opvoeding en onderwijs*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.

²⁹ Of, zoals wijlen Wim ter Horst die naast en na zijn arbeidzaam leven als hoogleraar klinische- en orthopedagogiek veel belangwekkends gezegd en geschreven heeft over geloofsopvoeding, zei: 'Opvoeden is wezenlijk iets anders dan appeltaart bakken'. (Zie Kooi-Dijkstra, M.A.T., van der & Horst, W., ter (2009). *Als kinderen andere wegen gaan*. Heerenvveen: Uitgeverij Filippus) Eerder schreef Ter Horst een met het oog op het pleidooi dat ik hier houd zeer relevant 'essay voor schoolmensen': Horst, W., ter (2002). *Onderwijzen is opvoeden. Schoolpedagogiek. Een essay voor schoolmensen*. Kampen: Uitgeverij Kok. In dit essay benadrukt Ter Horst dat ook onderwijzen niet het volgen van een receptenboek is: 'Een leerboek over schoolpedagogiek is geen kookboek. Onderwijs geven is niet hetzelfde als het bakken van een boterkoek. Met een goed recept, de juiste ingrediënten, passend gereedschap en een beetje handigheid is succes verzekerd. Zo is het in de school echter niet. Werken met mensen is oneindig veel interessanter – heftiger- dan koekenbakken.' (p. 15)

groot verschil tussen een object dat gefabriceerd wordt en een persoon die zich vormt. Een van de fundamentele verschillen is dat een mens geen ding is, een object, maar een subject. Een subject dat 'terugpraat' en een eigen wil heeft. Ofwel, in termen van Meirieu, 'een wezen dat weerstand biedt'. Precies daarom is opvoeden geen zaak van causaliteit: Er is geen stappenplan of receptenboek, met de garantie dat als je alle stappen zorgvuldig doorloopt er ook een 'geslaagd eindproduct' zal zijn. Ook in het onderwijs niet. Dat maakt onderwijs een onzeker maar daarom toch ook zo mooi proces.³⁰ Een proces waarvan de uitkomst niet van te voren bekend is, maar juist open en niet op voorhand te voorspellen.³¹ Een proces waar juist daarom veel ruimte en vertrouwen bij nodig is.

Vanuit het levensbeschouwelijk en pedagogisch perspectief dat mij voor ogen staat en waar ik me middels de leerstoel hard voor wil maken, staan

Tevens benadrukt hij in dit essay dat onderwijzen altijd opvoeden is. Docenten 'kunnen niet *niet* opvoeden, ook al zouden ze het proberen, want ze stralen altijd iets uit. *Dat is van veel meer invloed dan wat ze opzettelijk proberen over te dragen*. Ook met de leerstof zuigen leerlingen als het ware de liefde naar binnen – of de onverschilligheid, of de geïrriteerdheid – waarmee ze worden benaderd, de blik waarmee ze worden bekeken en de klankkleur en de warmte- of de kilheid- van de stemmen waarmee over en tegen hen wordt gesproken. En dat blijft een leven lang bij, ook al wordt het vergeten.' (p. 18).

³⁰ Biesta spreekt in dat kader dan ook heel treffend over 'Het prachtige risico van onderwijs': Biesta, G.J.J. (2013). *The beautiful risk of education*. London, UK: Paradigm.

³¹ Deze noties zijn ook terug te vinden in het werk van John Dewey en dan met name zijn klassieker uit 1938 die in 1999 door mijn leermeester en promotor Siebren Miedema en Gert Biesta is vertaald (Dewey, J. (1999). *Ervaring en opvoeding*. (Vertaald en ingeleid door G.J.J. Biesta & S. Miedema). Bohn Stafleu Van Loghum: Houten/Diegem (pp. 43-121) (originele werk uit 1938)). Het was Miedema die mij tijdens mijn promotie- onderzoek op het werk van Dewey wees. Hoewel ik me niet ontwikkeld heb tot een waar Dewey-adept, heb ik me in de loop der jaren enkele kernnoties uit het denken van Dewey eigen gemaakt. Dewey is een belangrijke vertegenwoordiger van de pragmatistische school. Een cruciaal uitgangspunt in zijn denken is dat object en subject niet van elkaar te scheiden zijn. Individu en omgeving zijn volledig op elkaar betrokken. Een mens is, met andere woorden, altijd mens in context. Een ander centraal idee van Dewey is dat de wereld, - waar de mens volledig onderdeel van uit maakt- een wereld in ontwikkeling is. 'De ontwikkeling heeft een open einde en de uitkomst er van is mede afhankelijk van de inbreng van de mens zelf.' (zie Bertram-Troost, G.D. (2006). *Geloven in bijzonder onderwijs. Levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van adolescenten in het voortgezet onderwijs*. Zoetermeer: Boekencentrum. p. 39).

menswording en menswaardig samenleven voorop.³² Cruciaal daarbij is voor mij het besef, de grondhouding, dat menswording ten diepste niet maakbaar is.³³ Dat geldt zeker ook voor menswording in een diverse samenleving. Toch is er ook rondom 'leren samenleven' een sterke focus op maakbaarheid en beheersing waarneembaar. Aan de hand van een reflectie op het beleid omtrent burgerschapsvorming zal ik illustreren dat het maakbaarheids- en beheersingsdenken in onderwijsbeleid ten koste van (de ruimte voor) menswording gaat.

Burgerschap

Na een lange aanloop zijn scholen sinds 2006 bij wet verplicht om actief burgerschap en sociale integratie te stimuleren.³⁴ Mede vanwege de vrijheid van onderwijs, die in Nederland is vastgelegd in artikel 23 van de Grondwet, liet de wetsformulering van 2006 bewust veel ruimte voor scholen om, passend bij de eigen identiteit en uitgangspunten, een eigen invulling te geven aan burgerschapsvorming. Het was aan scholen zelf om een visie te formuleren op wat te verstaan onder 'goed burger' en vervolgens duidelijk te maken hoe dit concreet gemaakt werd richting leerlingen. Neutraal burgerschap bestaat namelijk niet. Elke visie op wat het betekent om een goed burger te zijn, en elke visie op hoe mensen in een diverse samenleving

³² Dat onderwijs draait om vorming van kinderen en jongeren, betekent overigens niet dat leerlingen centraal moeten staan in onderwijs. Vanuit pedagogisch perspectief naar onderwijs kijken is iets anders dan het kind centraal stellen. Het gaat in pedagogiek, zoals de genoemde Dewey in 1938 al glashelder formuleerde, altijd om de wederkerige driehoek tussen het kind of de jongere, de docent en de leerstof. Leerstof dient daarbij breder opgevat te worden dan alleen het lesmateriaal zoals de schoolboeken en de digitale leeromgeving. Leerstof omvat alles wat er te leren valt over het leven. Een belangrijke taak van de docent is de aandacht van de leerling te vestigen op wat er in de wereld te leren valt. Het gaat in onderwijs dan ook om de afstemming van de drie dimensies, waarbij persoonsvorming van kinderen of jongeren de spits vormt.

³³ De Duitse pedagoog Mollenhauer schrijft in dit verband: "Men mag het opvoeden van een kind niet opvatten alsof er iets bewerkt wordt, vormgegeven wordt, alsof er materiaal veranderd wordt, maar men moet het opvatten als een ondersteuning van een zich ontwikkelende kracht, als een dialoog, als vraag en antwoord, of welke andere metaforen ook, die men in de loop van onze geschiedenis voor deze zienswijze gebruikt heeft." Mollenhauer, K. (1986). *Vergeeten samenhang: over cultuur en opvoeding*. Boom: Meppel. (p. 91)

³⁴ Natuurlijk deden scholen voor 2006 ook al aan burgerschapsvorming. In de 19^e en 20^e eeuw was het vanzelfsprekend dat onderwijs burgerschapsvormend was. Daar was geen specifieke wet- en regelgeving voor nodig.

met elkaar om horen te gaan, is gekleurd door een eigen (al dan niet expliciet) mens- en wereldbeeld, ofwel levensbeschouwing, die al dan niet religieus wordt ingevuld.

In een analyse van het burgerschapsvormingsbeleid van de afgelopen 20 jaar laat Van der Ploeg³⁵ zien dat de burgerschapsvormingsopdracht³⁶ voortvloeit uit algemeen burgerschapsbeleid. Van der Ploeg constateert dat dit burgerschapsbeleid in toenemende mate is ingegeven door neoliberalisme. Door de achterliggende beleidsmotieven wordt burgerschap, aldus Van der Ploeg, op een eenzijdige manier gedefinieerd en wordt burgerschapsvorming veelal eenkennig en instrumenteel ingevuld. Burgerschapsvorming krijgt hierdoor sterk het karakter van socialisatie en veel minder van vorming: In toenemende mate wordt een specifieke visie van wat een 'goed burger' is, voorgeschreven in het onderwijs. Wat die goede burger zou moeten denken, doen en vinden, wordt ook steeds verder ingevuld. Kamphuis, bestuurder van Verus, vat deze geleidelijke koerswijziging in burgerschapsbeleid treffend samen met een verwijzing naar Schinkel en Van Houdt: 'burgerschap is veranderd "from a right to be different (...) to the duty to be similar (...)".³⁷

Met deze ontwikkeling dreigt verloren te gaan wat tijden lang als een van de belangrijkste taken van onderwijs werd gezien: leerlingen helpen om zelf een onderbouwde mening te vormen, een geweten te kunnen ontwikkelen en als persoon zelf in de wereld te verschijnen. Ofwel: menswording. De nadruk die er nu in burgerschap ligt op socialisatie is dan ook problematisch.³⁸

³⁵ Van der Ploeg, P., van (2020) *Burgerschapsvorming in tijden van communair neoliberalisme. Analyse van 20 jaar burgerschapsvormingsbeleid*. NRO-Werkplaats Democratisering van kritisch denken. <https://werkplaatsburgerschap.nl/wp-content/uploads/2020/03/BV-beleidsanalyse-2020.pdf> (laatst bezocht 10 december 2021)

³⁶ Zoals die in 2006 in de wet is opgenomen.

³⁷ P. 41. Kamphuis, B. (2020). Elke dag beter! De verdwijning van het pedagogische uit het onderwijsbeleid. In Hermans, C. (red.) (2020). *Waar is het onderwijs goed voor? Anders denken over onderwijs*. Eindhoven: Damon. 23-45. Zie ook Schinkel, W. & Houdt, F., van (2010). "The double helix of cultural assimilationism and neo-liberalism: citizenship in contemporary governmentality." *The British Journal of Sociology*, 61: 696-715.

³⁸ Belangrijk risico is niet alleen de afnemende pedagogische ruimte voor persoonsvorming, maar ook het afnemen van democratische ruimte van individuen en groepen in de samenleving. Zie Biesta, G.J.J. (2020). *Burgerschapsvorming: Pedagogische en Levensbeschouwelijke eigenheid op het democratisch speelveld*. Verus: Woerden. (Biesta, 2020, p. 4). Ofwel: In essentie staat de waarborging van

Vrijheid van onderwijs

De uitdaging om democratie vorm te geven en te waarborgen raakt - zeker in de Nederlandse context - direct aan de in de afgelopen maanden weer zoveel besproken vrijheid van onderwijs. In het rapport *Grenzen stellen, ruimte laten*³⁹ borduurt de Onderwijsraad op eigen wijze voort op het klassiek pedagogisch dilemma 'richting geven' en 'vrijheid bieden'.⁴⁰ Het advies van de Onderwijsraad benadrukt het belang van vrijheid van onderwijs. Een van de uitgangspunten van de democratische rechtsstaat is, aldus de raad, dat er fundamentele verschillen in opvattingen, overtuigingen en leefwijzen kunnen en mogen bestaan. Minderheden hoeven zich niet te schikken naar de meerderheid.⁴¹ Waarden en vrijheden kunnen in een democratische rechtsstaat botsen. Mede daarom benadrukt de raad dan ook dat onderwijswetgeving, -toezicht en mogelijk overheidsoptreden altijd vraagt om zorgvuldige afweging van rechten en vrijheden.

De raad pleit voor een verplicht, gemeenschappelijk deel van burgerschapsvorming voor alle scholen. Ze stelt dat dit deel kan worden ingevuld vanuit en afgeleid van de uitgangspunten van de democratische rechtsstaat. De vrijheid van scholen bestaat er in dat zij daar vanuit de eigen identiteit of overtuiging nog elementen aan kan toevoegen. De 'buitengrens' van wat toegevoegd mag worden, wordt eveneens bepaald vanuit de uitgangspunten van de democratische rechtsstaat (zoals non-

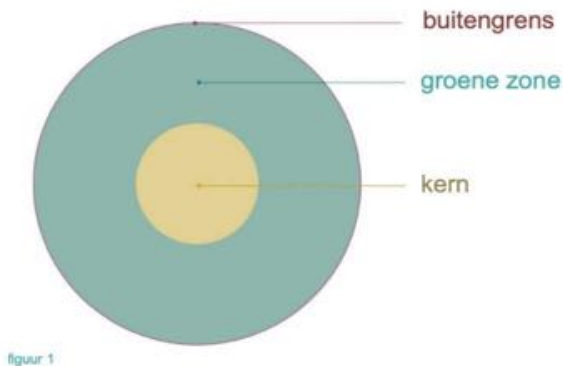
democratie hier op het spel. Belangrijke vraag daarbij is hoe in een plurale samenleving om te gaan met een diversiteit aan minderheidsstemmen die niet alleen met elkaar kunnen botsen, maar ook met de dominante meerderheidsstem. Mede met het oog op een goed functionerende liberale democratie is werkelijke vrijheid van onderwijs juist nu daarom van groot belang.

³⁹ Onderwijsraad (2021). *Grenzen stellen, ruimte laten. Artikel 23 Grondwet in het licht van de democratische rechtsstaat*. Den Haag: Onderwijsraad.

⁴⁰ De raad stelt dat vrijheid van onderwijs past in een open, plurale democratie. Ouders hebben het recht om een school te kiezen die past bij de levensvisie die zij hun kinderen graag mee willen geven. Tegelijkertijd benadrukt de raad dat vrijheid niet onbegrensd en vrijblijvend is en dat er vanuit de democratische rechtsstaat grenzen aan zijn. Uitgangspunt hierbij is voor de raad dat pluriformiteit gedijt bij een gemeenschappelijk normatief kader dat, aldus de raad, ingevuld kan worden vanuit de uitgangspunten van de democratische rechtsstaat. De ruimte waarin scholen vrij zijn eigen keuzes te maken, wordt begrensd door de verplichte gemeenschappelijke kern van onderwijsinhoud en -doelen die iedere school moet aanbieden aan alle leerlingen. Deze verplichte inhoud in democratisch burgerschap dient, aldus de onderwijsraad, de komende periode verder uitgewerkt te worden.

⁴¹ P. 23.

discriminatie, gelijkwaardigheid van alle mensen, niet oproepen tot geweld en afwezigheid van dwang tussen burgers onderling).⁴² Een en ander wordt gevisualiseerd in een cirkelmodel.⁴³ De vrijheid van onderwijs is, in dit denken, dus gelokaliseerd in de ‘groene zone’ die omwille van respect voor verscheidenheid niet te klein mag zijn⁴⁴:



Hoewel vrijheid en zorgvuldige omgang met grenzen van vrijheid in het rapport benadrukt worden, is het gepresenteerde cirkelmodel toch ook anders te interpreteren: Vrijheid van onderwijs lijkt tot de marge teruggedrongen en de grenzen zijn hard en vastomlijnd. Daarbij ontbreekt de erkenning dat scholen juist vanuit hun eigenheid óók met het oog op de

⁴² Belangrijke vraag daarbij is of het legitiem en reëel is dat de principes die gelden voor een democratische rechtsstaat, die primair bedoeld zijn om het doen en laten van de staat en de overheid te normeren, ook gezien kunnen of moeten worden als persoonlijke richtlijnen en deugden van burgers in een democratie (Zie Van der Ploeg, P., van (2020) *Burgerschapsvorming in tijden van communair neoliberalisme. Analyse van 20 jaar burgerschapsvormingsbeleid*. NRO-Werkplaats Democratisering van kritisch denken. <https://werkplaatsburgerschap.nl/wp-content/uploads/2020/03/BV-beleidsanalyse-2020.pdf> (laatst bezocht 10 december 2021). Hoewel burgerschap een ‘essentially contested concept’ is, met als wezenskenmerk dat er geen consensus over te vinden is, wordt in de door de Onderwijsraad gepresenteerde visie weldegelijk (de mogelijkheid tot) consensus verondersteld. Startpunt is dat er vanuit de uitgangspunten van democratische rechtsstaat consensus is - dan wel te vinden is- over wat ‘een goed burger’ is.

⁴³ Onderwijsraad (2021). *Grenzen stellen, ruimte laten. Artikel 23 Grondwet in het licht van de democratische rechtsstaat*. Den Haag: Onderwijsraad. Figuur 1, p. 26.

⁴⁴ P. 61.

samenleving als geheel iets waardevols toe te voegen hebben aan de kern. Er is immers alleen in de groene zone ruimte voor het 'eigen verhaal' van de school. Daarom zie ik het gepresenteerde 'kern-schil-denken' in essentie toch als een bedreiging voor alle scholen die vanuit een specifiek mens- en wereldbeeld vorm en inhoud aan 'goed onderwijs' willen geven.⁴⁵

⁴⁵ Tegelijkertijd dient erkend te worden dat vrijheid van onderwijs niet onbegrensd kan zijn. Er worden zo nu en dan terecht vragen gesteld bij de wijze waarop scholen invulling geven aan burgerschapsvorming en hoe zij bijvoorbeeld omgaan met vrijheden van leerlingen en personeel. Met Miedema en De Ruyter ben ik van mening dat vrijheid van onderwijs een groot pedagogisch goed is, maar dat óók bijzonder onderwijs, als integraal onderdeel van het Nederlandse onderwijsbestel, haar verantwoordelijkheid dient te nemen voor een 'democratische, rechtvaardige en welvarende Nederlandse samenleving'. Zie Miedema, S. & De Ruyter, D. (1999). Onderwijsvrijheid: een groot pedagogisch goed. *Pedagogisch Tijdschrift*, 24 (1), 17-33, p. 17. Zie ook Miedema, S. & Bertram-Troost, G.D. (2008). Democratic citizenship and religious education: Challenges and perspectives for schools in The Netherlands. *British Journal of Religious Education*, 30, 2, 123-132 waarin we ingaan op de plek en rol van religie/levensbeschouwing bij burgerschapsvorming in liberale democratie en voor de Nederlandse context de uitdagingen voor scholen (zowel openbaar als bijzonder) om burgerschapsvorming en levensbeschouwelijke vorming te integreren benoemen.

De vraag of orthodoxe 'monoreligieuze' scholen leerlingen de burgerschapsvorming kunnen bieden die nodig is om te participeren in de Nederlandse samenleving werkte ik verder uit in: Bertram-Troost, G.D. (2017). Refoscholen op de balk: balanceren tussen eigenheid en openheid. In: Exalto, J. (Red.) *Multiculturele refoschool. Het reformatorisch onderwijs en de uitdaging van het pluralisme. Biblebelt studies*. Labarum Academic: Apeldoorn, pp. 23-56) Zie tevens Exalto, J. & Bertram-Troost, G.D. (2019). Strong religion in liberal society: the case of strong religious schools in the Netherlands. *Education Sciences. Special issue: Education and Religion in a secular age*. 9(1), 28; Published online January 2019 <https://doi.org/10.3390/educsci9010028>. Ik concludeer dat orthodox onderwijs goede burgerschapsvorming niet noodzakelijk in de weg staat, maar dat er voor deze vorm van onderwijs wel specifieke uitdagingen zijn, met name op het gebied van het leerlingen leren om de eigen levensopvattingen op een goede manier in te brengen in het publieke debat en om op de juiste wijze met anderen in dialoog te gaan. Deze uitdagingen zijn er voor het voortgezet onderwijs nog meer dan voor het basisonderwijs. Daarom pleit ik mede op basis van het werk van Strike (o.a. 2000) voor meer aandacht voor dialogische competenties. (Strike, K.A. (2000). Liberalism, communitarism, and the space between: in praise of kindness. *Journal of Moral Education*: 29, 133-147.)

Zie voor een nadere analyse van de complexiteit van botsende mensenrechten (zoals de vrijheid van onderwijs en het recht op gelijke behandeling) in de context van orthodox-protestants onderwijs in Nederland: Rijke, N.A. (2019). *Een voortdurende schoolstrijd. Identiteitsgebonden benoemingsbeleid ten aanzien van personeel op*

De moderne overheid ziet, aldus Kamphuis, niet (meer) dat de bronnen om goed burger te willen zijn 'juist buiten het domein van de regels en de gebruiken van de democratie zelf' liggen en dat 'deze bronnen alleen in vrijheid ontdekt kunnen worden, bevestigd en gepraktiseerd'.⁴⁶ Het huidige burgerschapsbeleid getuigt in feite van weinig vertrouwen in de veerkracht van de samenleving en de bijdrage die minderheidsgroepen aan de samenleving als geheel kunnen leveren.⁴⁷

orthodox-protestantse basis- en middelbare scholen in Nederland in relatie tot mensenrechten. Den Haag: Boomjuridisch.

⁴⁶ Kamphuis, B. (2020). Elke dag beter! De verdwijning van het pedagogische uit het onderwijsbeleid. In Hermans, C. (red.) (2020). *Waar is het onderwijs goed voor? Anders denken over onderwijs*. Eindhoven: Damon. 23-45. p. 41.

⁴⁷ Zo wordt dit in elk geval door een deel van het bijzonder onderwijs ervaren. In de beleving van sommige scholen is er vanuit onder meer de overheid eerder sprake van wantrouwen dan van vertrouwen richting hen. Dit kwam bijvoorbeeld tot uiting rondom het in opdracht van het ministerie van Onderwijs uitgevoerde themaonderzoek burgerschapsonderwijs en het omgaan met verschil in morele opvattingen, begin 2020. Op dit themaonderzoek kwam bezwaar van scholen. Onder andere op de opzet van het onderzoek: Hoewel het onderzoek gericht was op al het onderwijs, is er geen representatieve steekproef genomen maar zijn onevenredig veel religieuze scholen betrokken. Dit geeft de betreffende scholen de indruk dat ze op voorhand al in de beklagdenbank zitten. Ook is er kritiek op de normstellingen die in het onderzoek gehanteerd worden: Nagegaan is of het onderwijs niet strijdig is met de basiswaarden, maar onduidelijk is welke criteria hierbij gebruikt worden. Scholen vragen zich af in hoeverre er hier geen sprake is van persoonlijke willekeur bij inspecteurs. Zie Schoonhoven, R. (2021). *Het recht van de school*. Oratie Vrije Universiteit Amsterdam (m.n. p. 12) en Inspectie van het Onderwijs (2020). *Themaonderzoek burgerschapsonderwijs en het omgaan met verschil in morele opvattingen*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs, p. 25 en ook Inspectie van het Onderwijs, d.d. 22 januari 2021, Beslissing op de klacht, (26715305).

Aan de vooravond van het debat over de herzieningen van de wet burgerschapsvorming (november 2020) deden enkele bijzondere scholen, met name Reformatorische en Islamitische scholen, middels een verklaring, opgesteld door prof. dr. Tom Zwart, hoogleraar Crosscultureel Recht aan de Universiteit Utrecht een oproep aan demissionair minister Slob. De scholen die de verklaring hebben ondertekend, wijzen de politiek er op dat ze de erkenning missen dat bijzondere scholen prima in staat zijn om goed burgerschapsonderwijs te geven. De scholen roepen minister Slob ondermeer op om duidelijk te maken dat 'dat hij het vertrouwen heeft dat bijzondere onderwijsinstellingen de burgerschapsopdracht naar behoren vervullen en kunnen blijven vervullen zonder dat zij seculiere waarden in de plaats hoeven te stellen voor hun identiteit.' Zie Burgerschapsverklaring scholen: <https://www.vgs.nl/app/uploads/2020/11/Burgerschapsverklaring-wetgevingsoverleg.pdf> (laatst bezocht op 17 december 2021) Uit het feit dat de

In algemene zin is er een afnemend vertrouwen in minderheidsgroepen te zien.⁴⁸ Niet in de laatste plaats voor religieuze minderheidsgroepen.⁴⁹ Diversiteit in mens- en wereldbeelden wordt met name als een bedreiging voor de sociale samenhang gezien en niet zozeer als een mogelijke verrijking van perspectieven, om samen met en van elkaar te kunnen leren. Ook in de publieke discussie over ons Nederlands onderwijsstelsel is deze tendens sterk zichtbaar. Ondanks dat tot op de dag van vandaag een ruime meerderheid van ouders en leerlingen kiest voor bijzonder onderwijs⁵⁰, neemt de kritiek op het bijzonder onderwijs in de publieke opinie toe.⁵¹ En dan vooral op die vormen van bijzonder onderwijs waar men niet schroomt

minister opgeroepen wordt om vertrouwen te tonen, blijkt dat dit voor de betrokkenen niet evident is.

Uit bovenstaande blijkt eveneens hoezeer vertrouwen op een complexe wijze een rol speelt in (onderwijs)beleid en toezicht. Dit is een van de onderzoeksthema's van FGB hoogleraar Onderwijswetenschappen Melanie Ehren. Zie onder meer haar oratie: Ehren, M. (2019). *Trust and accountability to improve education systems: The golden duo for education reform*. Vrije Universiteit Amsterdam.

https://research.vu.nl/ws/portalfiles/portal/93942685/Oratie_Ehren_Melanie.pdf (laatst bezocht op 17 januari 2022)

⁴⁸ Zie o.a. Duyvendak, J.W. (2021). Essay: De nativistische kramp. Identiteitspolitiek als scheldwoord. Hoe juist de meerderheid haar cultuur oplegt aan minderheden. *De Groene Amsterdammer*, nr. 44. <https://www.groene.nl/artikel/de-nativistische-kramp> (laatst bezocht op 14 december 2021)

⁴⁹ Een van de studenten aan de Faculteit Religie en Theologie schreef hierover in 2021 onder mijn begeleiding een belangwekkende masterscriptie: Kamphuis, E. (2021) *Meningen, macht en minderheden. Een onderzoek naar het politiek discours over religieuze-minderheidsopvattingen in het Nederlandse onderwijsstelsel*. Masterscriptie Theology and Religious Studies. Amsterdam: Vrije Universiteit. Zie ook het op deze scriptie gebaseerde opiniestuk 'Is de samenleving voor alle groepen even tolerant?' via <https://www.nieuwswij.nl/opinie/is-de-samenleving-voor-alle-groepen-even-tolerant/> (laatst bezocht op 16 december 2021)

⁵⁰ Voor primair onderwijs zie: <https://www.ocwincijfers.nl/sectoren/primair-onderwijs/instellingen/aantal-scholen-in-het-primair-onderwijs> (laatst bezocht op 12 januari 2022) Voor voortgezet onderwijs zie: <https://www.vo-raad.nl/vo-in-cijfers-scholen> (laatst bezocht op 12 januari 2022). Islamitisch onderwijs is groeiend: Clerq, A., le & Zwaan, I., de (2019). Islamitisch onderwijs groeit: aantal leerlingen in tien jaar tijd met 60 procent toegenomen. *Volkskrant*, 11 december 2019.

⁵¹ Zie bijv. Bogaerd, M. van den, (2021). Vrijheid van onderwijs. Verworvenheid of blok aan het been?, *Naar School* (30), 13-17. <https://www.vosabb.nl/wp-content/uploads/2021/12/Artile-artikel-23-vrijheid-van-onderwijs.pdf> (laatst bezocht op 13 december 2021)

om een eigen geluid op mens, wereld en vorming te laten horen.⁵² Er lijkt daarbij nogal eens vergeten te worden dat er geen neutraal perspectief is om van goed onderwijs of goed samenleven te spreken. In die brede zin is al het onderwijs levensbeschouwelijk, want aan de keuzes die in en ten aanzien van onderwijs gemaakt worden ligt altijd een mens- en wereldbeeld ten grondslag. Of men zich daar nu bewust van is of niet. En of het nu religieus geïnspireerd is of door bijvoorbeeld het neoliberalistisch marktdenken... Neutraal onderwijs bestaat niet, evenmin als een 'neutrale kern'.⁵³

⁵² Zie bijvoorbeeld de column 'Islamitische scholen claimen hun plek. Terecht, maar toch ook spijtig' van Erik Ex in *Trouw*, 3 november 2021; Gool, R., van. (2017) Weg met het bijzonder onderwijs. *De Volkskrant*, 25 september 2017, of het Commentaar van zaterdag 14 november 2020 in *NRC Handelsblad*: Bijzonder onderwijs komt met ieder anti-westers incident verder onder druk; Commentaar.

⁵³ Mijn stelling is daarom dat het met het oog op de vorming van kinderen en jongeren van groot belang is dat er zoveel mogelijk transparantie bestaat over door welk mens- en wereldbeeld men zich als organisatie, school maar ook als individuele docent wil laten inspireren. (Zie ook Bertram-Troost, G.D. (2021). *Vrijheid van onderwijs: essentieel voor vorming van kinderen en jongeren*, van <https://wij-leren.nl/vrijheid-van-onderwijs-essentieel-voor-vorming-kinderen-en-jongeren.php>, laatst bezocht op 13 december 2021) Is die transparantie er niet, dan ligt indoctrinatie op de loer. Scholen kunnen onbewust en onbedoeld de waarden die dominant zijn in de samenleving onreflecteerd overdragen of doorgeven aan leerlingen. Daar schuilt een groot risico in. Namelijk het risico om onuitgesproken een bepaald mens- en wereldbeeld aan kinderen en jongeren mee te geven (zo niet op te leggen), zonder hen daarbij uit te nodigen en te stimuleren om zich op eigen wijze hiertoe te verhouden. Extreem geformuleerd is er dan veeleer sprake van indoctrinatie dan van vorming. Hetgeen pedagogisch gezien natuurlijk discutabel en onwenselijk is. Zo benadrukt ook het recente advies van de Onderwijsraad. 'Leerlingen moeten altijd de ruimte krijgen voor kritische reflectie en (het vormen van) een eigen mening.' (2021, p. 40). Ook de publieke opinie is sterk gekant tegen indoctrinatie. Dit komt onder meer tot uiting in de kritieken van velen op de meer orthodoxe vormen van religieus onderwijs. Even los van de (belangrijke en terechte!) vraag of er vormen van religieus onderwijs zijn waar inderdaad indoctrinatie plaats vindt, gaat men in het algemeen voorbij aan het feit dat er ook in zogenaamd neutraal onderwijs indoctrinatie plaats zou kunnen vinden. Terecht stelt de Onderwijsraad: 'Openbare scholen of bijzondere scholen zonder religieuze grondslag horen er volgens de raad op hun beurt voor te waken dat indoctrinatie vanuit een politieke ideologie of seculiere mens- en maatschappijvisie plaatsvindt of dat binnen school op andere wijze sprake is van intimidatie en groepsdruk. De raad meent verder dat deze scholen net zo goed een veilige omgeving horen te zijn voor leerlingen met een specifieke religieuze achtergrond. En dat deze scholen leerlingen het gevoel dienen te geven dat ze de

In essentie draait vrijheid van onderwijs om de ruimte om op basis van een eigen (impliciet dan wel expliciet gemaakt) mens- en wereldbeeld tot een visie en invulling van 'goed onderwijs' en 'goed samenleven' te komen. Die vrijheid biedt de mogelijkheid om een tegengeluid te laten horen richting neoliberalisme en het dominante marktdenken en economisch perspectief die het onderwijs steeds meer in haar greep houden. Want die zetten, zoals aangetoond, de ruimte voor menswording in onderwijs nu ernstig onder druk. Precies met het oog op menswording is de vrijheid van onderwijs tot op de dag van vandaag zo hard nodig! En daarmee kom ik dan uit op het niveau van de klas. In wat volgt richt ik me op leerlingen en docenten.⁵⁴ Ik reflecteer hier met name op hoe het gesteld is met (de ruimte voor) menswording van leerlingen en docenten.⁵⁵

ruimte hebben een al dan niet religieuze levensovertuiging aan te nemen en daarnaar te leven.' (p. 40).

⁵⁴ Overall waar ik over docenten spreek/schrijf, doel ik op allen die in de context van onderwijs met groepen leerlingen werken. Zij worden ook wel aangeduid als 'leerkrachten' of 'leraren'. In verband met de leesbaarheid heb ik ervoor gekozen om niet steeds alle termen te gebruiken.

⁵⁵ In veel van mijn eerdere studies speelde deze vraag meer of minder expliciet een rol. De studies zijn gericht op de rol en inhoud van levensbeschouwing en religie in onderwijs en richtten zicht onder meer op de levensbeschouwingen van leerlingen, schoolleiders, docenten en/of ouders. Welke rol zien zij weggelegd voor religie en levensbeschouwing in onderwijs? Hoe kijken zij aan tegen en hoe gaan ze om met levensbeschouwelijke diversiteit? Hoe zou het vak godsdienst/levensbeschouwing er volgens hen in de toekomst uit kunnen/moeten zien? et cetera. Enkele relevante eerdere internationale publicaties op dit punt zijn: Valk, P., Bertram-Troost, G.D., Friederici, M. & Béraud, C. (Eds.) (2009). *Teenagers' perspectives on the Role of Religion in their Lives, Schools and Societies. A European Quantitative Study*. Münster/New York/ München/Berlin: Waxmann; Bertram-Troost, G.D., Roos, S.A., de & 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; 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., Kom, C., ter Avest, I. & Miedema, S. (2015). A Catalogue of Protestant Primary Schools in the Secular Age. Results of an Empirical Project in the Netherlands (2015). *Religion & Education*, 40, 2, 202-217; Avest, I. ter, Bertram-Troost, G.D. & Miedema, S. (2015). "If it Feels Good...": Research on School Selection Process Motives Among Parents of Young Children. *Religion & Education*, 42 (3), 357-367; Bertram-Troost, G.D., Versteegt, I., van der Kooij, J., van Nes, I. & Miedema, S. (2018). Beyond the split between formal school identity and teachers' personal worldviews. Towards an inclusive (Christian) school identity. *Education Sciences. Special issue: Education and Religion in a secular age*. 8(4), 208-226;

Menswording in de klas

Wat speelt in de samenleving is merkbaar in de klas. Tegen het decor van een laag-vertrouwensamenleving met nadruk op maakbaarheid en beheersing, tekent ook de impact van de pandemie die ons nu al tijden in de greep houdt zich af. *De stille school*⁵⁶ brengt op treffende wijze in beeld wat de coronacrisis doet en gedaan heeft met middelbare scholieren.⁵⁷ De bundel is een verzameling brieven van leerlingen van het Thomas a Kempis College in Arnhem, die zij schreven als antwoord op een brief die zij van hun

<https://doi.org/10.3390/educsci8040208>; Bertram-Troost, G.D., Visser, T. (2019). Dutch RE teachers' voices in the ongoing debate on RE in secondary education; On aims and content in Religious Education in the Netherlands. *Religion & Education* (published online June 2019: <https://doi.org/10.1080/15507394.2019.1626212>.)

Ook meer normatieve vragen rondom menswording in een diverse samenleving hadden en hebben mijn aandacht. Zo richtte ik me bijvoorbeeld op de vraag in hoeverre leren omgaan met levensbeschouwelijke diversiteit een passend onderwijsdoel is. Bertram-Troost, G.D. (2012). Researching the impact of religious diversity in schools for secondary education: A challenging but necessary exercise. In: Jackson, R. (ed.) *Religion, Education, Dialogue and Conflict: Perspectives on Religious Education Research*. Routledge, USA, pp. 161-173; Bertram-Troost, G.D. & Miedema, S. (2017). Fostering religious tolerance in Education. The Dutch Perspective. In: Ganzevoort, R. & Sremac, S. (eds). *Lived religion and the politics of (in)tolerance*. Palgrave Macmillan, pp. 237-257.

⁵⁶ Leerlingen van het Thomas a Kempis College & Thomas Hontelez (2021). *De stille school. Brieven van leerlingen in coronatijd*. Utrecht: KokBoekencentrum Uitgevers.

⁵⁷ Over de impact van corona op het voortgezet onderwijs en de vormgeving van het vak godsdienst/levensbeschouwing in het bijzonder zie ook het themanummer Corona Curriculum van *NartheX, tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie*, 2020, 20, 3. Met onder meer een artikel van godsdienstdocent Dirk Zwitser waarin hij beschrijft hoe hij in maart 2020 aan de hand van literatuur over rouwen en verlies lesmateriaal en opdrachten ontwikkelde om zijn leerlingen te helpen zich tot de crisis te verhouden: Zwitser, D. (2020). Godsdienst in tijden van Corona. *NartheX, Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie*, 20, 3, 5-11.

Inclusief een essay van mijn hand waarin ik, voortbordurend op de door Zwitser gegeven opdracht, benadruk dat zorg voor de ziel van de leerling nu meer dan ooit van belang is: Bertram-Troost, G.D. (2020). Nú is er kans voor meer bezieling in het onderwijs. *NartheX, Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie*, 20, 3, 12-17. Zie tevens de speciale pagina Corona en levensbeschouwing op de website van Identiteitsplein: <https://identiteitsplein.nl/a/corona-en-levensbeschouwing-ck7x7sc071xgq07303fk2rpuu>

(laatst bezocht op 21 december 2021). Op deze pagina worden sinds maart 2020 achtergronden, ideeën en uitwerkingen gebundeld over hoe stil te staan bij de emotionele impact van corona en hoe daar in levensbeschouwelijk (christelijk) onderwijs invulling aan te geven.

docenten godsdienst/levensbeschouwing kregen. In deze brief vroegen de docenten de leerlingen om met hen te delen wat er op hun hart lag: “Vertel me wat je het meest mist, waar je boos om kunt worden, waar je soms misschien verdrietig van wordt. En welke angsten en zorgen jij hebt? Maar vertel me alsjeblieft ook over waar jij houvast aan hebt en hoe jij toch hoop weet te houden.”⁵⁸ Deze brief van de docenten kan opgevat worden als een

⁵⁸ Leerlingen van het Thomas a Kempis College & Hontelez, T. (2021). *De stille school. Brieven van leerlingen in coronatijd*. Utrecht: KokBoekencentrum Uitgevers, p. 26. De brieven laten zich maar moeilijk samenvatten. Persoonlijk leed en ongenoegen worden gedeeld, maar ook grote maatschappelijke thema's komen via de brieven in beeld. Ook geven de brieven inzicht in hoe het er in de praktijk uitziet als jongeren kampen met psychische klachten. Ook wordt voelbaar hoe het is om, als jongere, in coronatijd een geliefde te moeten verliezen. Voor mij is *De stille school* naast een verslaglegging van een zeer waardevolle uitwisseling tussen docenten en leerlingen en een tijdsdocument, ook een spiegel die allen die bij onderwijs en vorming betrokken zijn belangrijke vragen stelt. Hontelez, een van de initiatiefnemers en docent godsdienst, benoemt de zware taak van herstel die onderwijs en maatschappij wacht. ‘Hoe herstellen we de sociale, emotionele en psychische schade die corona heeft achter gelaten in onze maatschappij maar bij onze jongeren in het bijzonder?’ Dat dit een uitermate relevante vraag is, blijkt onder meer uit de vele reacties die op Twitter volgen als een docent Henk ter Haar daar in december 2021, enkele weken voor de kerstvakantie, verzucht dat zijn leerlingen in 3 havo en 3 vwo nauwelijks meer te motiveren lijken en veel passiever schijnen dan voor corona. Er is veel herkenning, ook vanuit het basisonderwijs, het middelbaar en hoger beroepsonderwijs én vanuit wetenschappelijk onderwijs. De vele reacties stimuleren Henk ter Haar om er samen met Ivo Mijland (opleider contextuele leerlingbegeleiding) een onderwijsblog aan te wijden: <https://www.terhaaronderwijst.com/professionalisering/een-dikke-middelvinger/?s=09> (laatst bezocht op 14 december 2021). In deze scherpe blog leggen ze de vinger op twee gevoelige plekken. Het destructieve gedrag van de leerlingen (in dit geval dus hun passiviteit en zich niet meer in willen zetten voor school) komt voort uit twee zaken. Ten eerste is het onrecht waarmee leerlingen door corona geconfronteerd werden (doordat zoveel voor hen waardevolle zaken niet meer mogelijk waren, er rondom thuisonderwijs zoveel van ze gevraagd werd etc.) onvoldoende erkend. Er is ontzettend veel van jongeren gevraagd, maar er is maar weinig voor teruggekomen. Ten tweede is de inzet die jongeren juist ook tijdens de pandemie getoond hebben, te weinig opgemerkt. Er was en is te weinig erkenning. De oplossingsrichting die de auteurs bieden, sluit aan bij de veronderstelde oorzaken van de ontstane problemen: Erkennen dat leerlingen geconfronteerd zijn met veel onrecht én erkenning geven voor de inzet die ze desondanks getoond hebben. Voor mij is het precies dat wat de godsdienstdocenten van het Thomas a Kempis College in hun brief gedaan hebben. Ze hebben de leerlingen laten zien dat ze er voor hen willen zijn. Ze hebben de leerlingen duidelijk gemaakt dat ze oog hebben voor de moeilijke tijd waar de leerlingen doorheen gaan. Gezien worden en je erkend voelen zijn

uitnodiging aan de leerlingen om ‘als mens tevoorschijn te komen’. De docenten lieten zien oog te hebben voor hun leerlingen, gaven erkenning aan de complexe omstandigheden, zochten verbinding én maakten duidelijk zelf beschikbaar te zijn voor de leerlingen.⁵⁹ Het leverde flink wat reacties op van leerlingen die hun docenten behoorlijk persoonlijke dingen toe durfden vertrouwen.

Hoewel de selectie van brieven die opgenomen is in de bundel erg divers is en leerlingen uiteenlopende ervaringen delen, blijkt de grootste gemene deler de ervaren eenzaamheid⁶⁰. Eenzaamheid is een persoonlijke ervaring van gemis van betekenisvolle relaties met anderen. Zowel bij eenzaamheid als bij vertrouwen draait het om betekenisvolle relaties. Het is dan ook niet verwonderlijk dat er in een laag-vertrouwensamenleving veel eenzaamheid is.⁶¹ Psychiaters waaronder Dirk de Wachter en Robert Vermeiren brengen eenzaamheid in verband met het al besproken neoliberalisme en maakbaarheidsdenken.⁶² Daarbij benoemen zij de kwetsbaarheid rondom

belangrijke ingrediënten om kwetsbaarheid te durven tonen en vormen daarmee een belangrijke voedingsbodem van vertrouwen.

⁵⁹ Het trof mij dat sommige leerlingen in hun brief aangeven sterk geraakt te zijn door het ‘simpele’ feit dat er een volwassene (van school nog wel!) de moeite nam om hen in een persoonlijk geadresseerde brief, die per post thuisbezorgd werd, te vragen hoe het hen verging. Een krachtige illustratie van wat ‘aandacht’ in onderwijs kan doen. Voor verdere theoretische en praktische reflecties op de rol van aandacht in onderwijs zie: Bastiaansen, E. (2022). *Aandachtige betrokkenheid als pedagogische grondhouding*. Dissertatie: Universiteit van Humanistiek.

⁶⁰ Hoewel eenzaamheid vaak met ouderdom wordt geassocieerd is eenzaamheid al geruime tijd een reëel ervaren probleem onder leerlingen en studenten. Zo blijkt bijvoorbeeld uit onderzoek van Movisie, kennis en aanpak van sociale vraagstukken: Vries, S., de Maat, J.W., v.d. & Omlo, J. (2021). *Eenzaamheid onder jongeren. Verkenning van de stand van zaken in literatuur, beleid en praktijk*. Movisie.

Voor meer over existentiële eenzaamheid zie ook. *Factsheet Religie & existentiële eenzaamheid*. (2021). Amsterdam: Faculteit Religie & Theologie en Athena Instituut (Vrije Universiteit Amsterdam); en Jorna, A.A.M. (Ed.) (2012). *Mag een mens eenzaam zijn? Studies naar existentiële eenzaamheid en zingeving*. Amsterdam: SWP.

⁶¹ Wantrouwen richting leeftijdsgenoten blijkt een risicofactor voor eenzaamheid te zijn. Met name bij jongeren is er een sterk verband tussen eenzaamheid en weinig vertrouwen in anderen. Zo blijkt ondermeer uit een onderzoek van Nyqvist, Victor, Forsman en Cattan: Nyqvist, F., Victor, C. R., Forsman, A. K., & Cattan, M. (2016). The association between social capital and loneliness in different age groups: a population-based study in Western Finland. *BMC public health*, 16(1): 542.

⁶² Psychiater De Wachter beschrijft in zijn boek *Borderline Times* uit 2012, ver voor de pandemie dus, hoe toegenomen eenzaamheid in combinatie met een in diep in de mens geworteld verlangen naar geborgenheid resulteert in een toenemende ervaring

het mentale welzijn van jongeren, zoals die ook blijkt uit diverse grootschalige RIVM, Trimbos en CBS onderzoeken.⁶³

van zowel verlatingsangst als gebrek aan zingeving. (Zie Wachter, D., de (2012). *Borderline Times*. Amsterdam: Uitgeverij Terra-Lannoo). Eenzaamheid, in de pandemie versterkt door de coronamaatregelen, is niet alleen een gevolg van toenemende individualisering en globalisering, maar ook van het al besproken neoliberalisme en maakbaarheidsdenken. Laatstgenoemden hebben ook grote invloed op de mate van ervaren stress en prestatiedruk. Ook kinder- en jeugdpsychiater Robert Vermeiren wijst op de impact hiervan: "We groeien allemaal onder druk van de BV Nederland op met het idee dat we eigen verantwoordelijkheid moeten nemen en overal in moeten excelleren. Het bovengemiddelde is de norm, wie daaronder zit, krijgt daarom het gevoel te falen. Niet enkel kinderen, ook de ouders die niet voldoende zouden doen." (Vermeiren zoals aangehaald in een artikel van Janneke Juffermans in het NRC van 15 november 2021 'Gaat mijn kind het straks wel redden, als het nu achterblijft?' zie <https://www.nrc.nl/nieuws/2021/11/15/gaat-mijn-kind-het-straks-wel-redden-als-het-nu-achterblijft-a4065538> (laatst bezocht op 14 december 2021))

⁶³ O.a. de rapporten over mentale gezondheid van jongeren van het Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu (RIVM) die in 2018 en 2019 zijn gepubliceerd (zie RIVM rapport (2018). Themaverkenning 1. De mentale druk op jongeren lijkt toe te nemen. In: *Volksgezondheid verkenning 2018*. from <https://www.vtv2018.nl/druk-op-jongeren> (laatst bezocht op 13 december 2021) en RIVM rapport (2019). *Mentale gezondheid van jongeren. Enkele cijfers en ervaringen*. RIVM, Trimbos-Instituut en Amsterdam UMC. https://www.rivm.nl/sites/default/files/2019-05/011281_120429_RIVM%20Brochure%20Mentale%20Gezondheid_V7_TG.pdf (laatst bezocht op 13 december 2021)). Deze rapporten laten op basis van verschillende onderzoeken zien dat de mentale druk op jongeren (zowel middelbare scholieren als studenten in het beroeps- en hoger onderwijs) toeneemt. Jongeren ervaren veel druk om te presteren en te voldoen aan de verwachtingen van de maatschappij. Zij krijgen steeds meer te maken met stress en symptomen van burn-out. Tot de factoren die van invloed zijn op de geestelijke gezondheid die in het verslag van 2019 worden beschreven, behoren "prestatiedruk" en "keuzestress". Ook het onderzoek van het Trimbos-instituut naar de mentale gezondheid van studenten in het hoger onderwijs dat in november 2021 verscheen laat zien dat er redenen zijn om bezorgd te zijn over hun mentale welzijn. De studenten scoren gemiddeld tot laag-gemiddeld op maten voor mentaal welbevinden (levenstevredenheid, positieve mentale gezondheid en veerkracht), en dat veel studenten psychische klachten rapporteren (psychisch internaliserende klachten (zoals somberheid en depressie): 51%; en emotionele uitputtingsklachten: 68%). Op basis van een vergelijking van uitkomsten, gebaseerd op data die verzameld zijn tijdens de derde golf van de corona pandemie (maart tot en met half mei 2021), met eerdere onderzoeken naar het mentaal welzijn van studenten, concluderen de onderzoekers dat de coronacrisis en -maatregelen er weldegelijk aan bij hebben gedragen dat studenten meer psychische klachten ervaren. Zie: Dopmeijer, J.M., Nuijen, J., Busch, M.C.M. & Tak, N.I. (2021)

In het algemeen is het in onze tijd vooral voor jonge mensen niet gemakkelijk om zich tot het leven te leren verhouden.⁶⁴ De moderne mens heeft zelf de taak zijn bestaan zin te geven.⁶⁵ De bron van zingeving moet steeds meer gezocht worden in het eigen innerlijk. Dit legt grote nadruk op authenticiteit en 'trouw zijn aan jezelf'. Op veel levensterreinen hebben jongeren niet alleen de ruimte, maar ook de plicht om authentieke keuzes te maken.⁶⁶ Steeds meer mensen realiseren zich dat deze nadruk op authenticiteit ook een keerzijde heeft.⁶⁷ De mens blijft achter met zijn of haar eigen existentiële vragen⁶⁸ en eenzaamheid. Menswording in een laag-

Monitor Mentale gezondheid en Middelengebruik Studenten hoger onderwijs. Deelrapport 1 - Mentale gezondheid van studenten in het hoger onderwijs. RIVM, Trimbos-instituut en GGD GHOR Nederland. <https://www.trimbos.nl/actueel/nieuws/bericht/terechte-zorgen-over-mentale-gezondheid-en-middelengebruik-studenten> (laatst bezocht op 13 december 2021) Zie ook Kloosterman, R., Akkermans, M., Tummers-van der Aa, M., Wingen, M. & Reep, C. (2021). Welzijn en stress bij jongeren in coronatijd. CBS: <https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/rapportages/2021/welzijn-en-stress-bij-jongeren-in-coronatijd> (laatst bezocht op 16 december 2021).

⁶⁴ Er komt namelijk van alles op jongeren af, bijna niets in het leven ligt meer vast en de jongere heeft niet alleen de vrijheid maar ook de verantwoordelijkheid om zelf richting te geven aan het leven. Deze verantwoordelijkheid kan zwaar zijn. Want hoe vind je in de veelheid van mogelijkheden nu je eigen weg? Waar kan je je op richten, hoe vind je houvast?

⁶⁵ Taylor, C. (1989). *Sources of the Self*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

⁶⁶ Beck en Beck-Gernsheim introduceerden in dit verband de krachtige term *Homo optionis*. Zie Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualisation. Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. London: Sage. Zie ook Deursen, van - Vreeburg, J. (2019). Persoonsvorming in het voortgezet onderwijs: pleidooi voor een contemplatieve pedagogiek. *Religie & Samenleving*, 14(2), 190-209.

⁶⁷ O.a. depressie, hopeloosheid en stress zijn in verband te brengen met (gebrek aan) zingeving: Onder meer Tillich, P. (1957). *Dynamics of faith*. New York: Harper & Row, Frankl, V. (1959). *Man's Search for Meaning. An Introduction to Logotherapy*. Beacon Press Boston. maar ook recentere werk op het domein van de godsdienstpsychologie zoals beschreven door o.a. Mascaro en Rosen (zie Mascaro, N., & Rosen, D. H. (2005). Existential meaning's role in the enhancement of hope and prevention of depressive symptoms. *Journal of Personality*, 73(4), 985-1014); en Halama, P. (2014). Meaning in Life and Coping. Sense of Meaning as a Buffer Against Stress. In: Batthyany, A. & Russo-Netzer, P. (eds.), *Meaning in Positive and Existential Psychology*, New York: Springer, 239-250.

⁶⁸ In een onlangs gepubliceerd internationaal artikel werk ik de vermeende afwezigheid van aandacht voor existentiële vragen in onderwijs (en in het bijzonder in burgerschapsonderwijs) verder uit. Ik verken de noodzaak en mogelijkheden om

vertrouwensamenleving is al met al nog zo eenvoudig niet. Niet alleen voor kinderen en jongeren, maar ook voor volwassenen. Niet alleen leerlingen, maar ook hun docenten voelen de impact aan den lijve⁶⁹: De druk in het onderwijs is groot, er zijn hoge verwachtingen en de docent moet het in de klas allemaal maar waarmaken en ook nog eens verantwoorden. Ook de vrouw of man voor de klas ervaart stress en leidt onder prestatiedruk.⁷⁰ In een context waarin schoolplannen, jaarplannen en prestatieafspraken een belangrijke rol spelen, er steeds meer vanuit protocollen gewerkt wordt en de focus op wetenschappelijke en meetbare kennis ('evidence based') groot is, is het reële gevaar dat de zo waardevolle praktische wijsheid en ervaringskennis van docenten verwaarloosd of zelfs genegeerd worden.⁷¹

juist in een levensbeschouwelijk diverse samenleving in onderwijs ruimte te maken voor existentiële vragen van zowel leerlingen als docenten. Zie Bertram-Troost, G.D. (2021). The alleged absence of attention to existential questions in citizenship education programs: Towards a better understanding of the possible relation between existential needs of youngsters and staff, worldview diversity and citizenship education. *Greek Journal of Religious Education*, 4(1), 15-28.

⁶⁹ En natuurlijk ook de ouders van de leerlingen. Omwille van de focus van deze rede laat ik hen hier buiten beschouwing. Tegelijkertijd is het met het oog op het denken over brede vorming cq menswording in onderwijs wel erg belangrijk om de visies van ouders ook te betrekken. Waardevol in dit verband is het onderzoek van Bernts, T., Kregting, J. & Hermans, C. (2018). *Ouders over brede onderwijskwaliteit*. Kaski | Onderzoekscentrum religie en samenleving, Radboud Universiteit: <https://www.ru.nl/kaski/onderzoek/uitgevoerde-projecten/2018/virtuele-map-2018/brede-onderwijskwaliteit/> (laatst bezocht op 14 december 2021). In toekomstig onderzoek dat vanuit de leerstoel verricht wordt zullen waar passend, relevant en mogelijk ook ouders betrokken worden.

⁷⁰ Zie bijv. Sikkes, R. (2020). *Weer meer burn-outklachten in het onderwijs*. De Algemene Onderwijsbond. <https://www.aob.nl/nieuws/weer-meer-burn-outklachten-in-het-onderwijs/> (laatst bezocht op 14 december 2021); en Browes, N. (2021). Test-based accountability and perceived pressure in an autonomous education system: does school performance affect teacher experience? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33(3), 483–509. Niet zelden spelen toenemende ervaren werkdruk en afnemende ervaren autonomie een rol bij het nemen van de beslissing niet meer in het onderwijs werkzaam te willen zijn. Een belangrijk probleem, ook in het licht van het toenemend lerarentekort dat steeds nijpender wordt.

⁷¹ Van Putten werkt dit uit voor besturen in crisistijd. Zie: Putten, R., van (2021). Levensbeschouwelijk perspectief op goed bestuur in onzekere tijden. De dreiging van een gesloten samenleving keren. *Tijdschrift voor Religie, Recht en Beleid* (12) 2, 82-98. Hij wijst er terecht op dat er in de "sociale wetenschappen geregeld pleidooien te vernemen (zijn) voor herwaardering van de waardenrationaliteit, voor het erkennen van de normatieve dimensies van het professioneel handelen" (p. 89) en verwijst

Als gevolg daarvan kunnen docenten hun vertrouwen in hun eigen professionaliteit makkelijk verliezen. Terwijl dit vertrouwen juist essentieel is om goed te kunnen handelen⁷² in de onverwachte⁷³ situaties die zich in onderwijs nu eenmaal continu voordoen, alle protocollen en plannen ten spijt. Vertrouwen is nodig om docent de ruimte te geven vanuit de eigen normatieve professionaliteit⁷⁴, die mede ingekleurd wordt door het eigen mens- en wereldbeeld⁷⁵, in de klas te kunnen doen wat met het oog op vorming van leerlingen nodig is. Juist daarom is het van groot belang dat er voldoende oog is en blijft voor de persoon van de (aanstaand) docent en zijn/haar eigen vorming. En om deze ruimte te kunnen realiseren is vrijheid van onderwijs van groot belang.⁷⁶

daarbij in het bijzonder naar Van Ewijk en Kunneman. (Ewijk, H., van & Kunneman, H. (red.). (2015) *Praktijken van normatieve professionalisering*, Amsterdam 2015) Het belang van precies deze normatieve professionaliteit wil ik mede vanuit de leerstoel Onderwijs in levensbeschouwelijk en pedagogisch perspectief onderstrepen. Ook in de context van onderwijs is herwaardering van de waardenrationaliteit van groot belang.

⁷² Zee, T., van der (2021). Aanvoelen en openhouden. Praktisch wijs handelen in de school. *Handelingen, Tijdschrift voor praktische theologie en religiewetenschap. Themanummer 'Wat te doen'* 2021, 02. (Zie <https://www.theologie.nl/artikelen/aanvoelen-en-openhouden-praktisch-wijs-handelen-in-de-school/> (laatst bezocht op 15 december 2021))

⁷³ O.a. IJsseling, H. (2020). *Bezielend en bezielend onderwijs. Pedagogiek van onderbreking en verbinding*. Lectorale rede, Rotterdam: Thomas More Hogeschool.

⁷⁴ O.a. Bakker, C., & Wassink, H. (2015). *Leraren en het goede leren; Normatieve professionalisering in het onderwijs*. Hogeschool Utrecht; Bakker, C. (2013). *Het Goede leren. Leraarschap als normatieve professie*. Universiteit Utrecht / Hogeschool Utrecht.

https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/286824/Cok%2520Bakker_Ope nbare%2520les%2520Het%2520Goede%2520Leren.pdf?sequence=1 (laatst bezocht op 14 december 2021)

⁷⁵ Bakker wijst er in zijn rede 'Het goede leren, leraarschap als normatieve professie' op dat elke professional een normatieve professional is: 'Elke leraar dient te kunnen reflecteren op wat bewust en (nog) onbewust als waardevol beschouwd of beleefd wordt, omdat dit doorwerkt in het onderwijs dat deze leraar elke dag realiseert.' (p. 26) Hij benadrukt dat er daarmee uiteindelijk 'voor elke leraar fundamentele opvattingen en attitudes in het geding (zijn), inclusief het eigen meer of minder gearticuleerde mensbeeld, wereldbeeld, en de eigen ontwikkelde (seculiere of religieuze) levensbeschouwing' (p. 26)

⁷⁶ "Vrijheid van onderwijs maakt het mogelijk dat leraren vanuit wat zij beschouwen als hun verantwoordelijkheid, leerlingen hun verantwoordelijkheden voorleven, ze in hun verantwoordelijkheden aanspreken en ze deze zo laten ontdekken". (Borgman, E. (2021). *Vrijheid van onderwijs. Meer dan een recht*. In: Hermans, C. (red.) *Vrijheid*

Vertrouwen in onderwijs

Inmiddels moge duidelijk zijn dat de impact van een laag-vertrouwensamenleving met een sterke nadruk op maakbaarheid, beheersing en controle zeer groot is, tot op klasniveau aan toe. Juist in een tijd waarin vertrouwen kwetsbaar is en samenleven op diverse manieren onder druk staat, is onderwijs in zichzelf een daad van vertrouwen. Vertrouwen dat het zin heeft om met kinderen en jongeren op te trekken, hen met de wereld kennis te laten maken en hen uit te nodigen om in die wereld op unieke wijze van betekenis te zijn. Vertrouwen dat zin heeft, ook al kennen we de uitkomsten niet en weten we ook niet hoe de toekomst zal zijn.

Onderwijzen is in feite niet alleen een dáád van vertrouwen. Onderwijzen ís vertrouwen: Vertrouwen in kinderen en jongeren en hun unieke vormingsproces. Vertrouwen in mede-opvoeders en -onderwijzers. Vertrouwen in de samenleving. En vertrouwen in het leven. Zonder vertrouwen gaat het niet in het onderwijs. Zonder vertrouwen lukt leven niet.⁷⁷

voor onderwijs. Een uitnodiging tot wisseling van perspectief. Uitgeverij Damon, pp. 59-86. (p. 64)

⁷⁷ Vertrouwen raakt namelijk aan de kern van de menselijke conditie: Een baby kan immers niet anders dan zich overgeven aan zijn of haar verzorgers. De binnen de ontwikkelingspsychologie veel gehanteerde psychosociale identiteitstheorie van Erik Erikson (o.a. Erikson, E. (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton) beschrijft hoe elke periode van het leven een eigen levenstaak heeft. In de eerste fase van het leven (0 tot 1 a 1,5 jaar) draait het om de crisismatige spanning tussen vertrouwen en wantrouwen. Basisvertrouwen speelt ook in de hechtingstheorie van Bowlby een belangrijke rol. (O.a. Bowlby, J. (1951). *Maternal Care and Mental Health*. *Bulletin of the World Health Organization*; Bowlby J. (1971). *Attachment: Attachment and Loss*. Penguin: Harmondsworth. Vanuit de vertrouwensrelatie die als het goed is ontstaat, in de pedagogische literatuur ook wel veilige hechting genoemd, kan een opgroeiend kind de wereld ontdekken en zich, in vertrouwen, ook verbinden aan anderen, en ook aan het Andere, aan God. (Zie voor dat laatste De Roos, S. & Miedema, S. (2001). Ontluikende godsdienstigheid bij kleuters. Invloeden van gehechtheidsrelaties binnen gezins- en schoolverband. *Pedagogisch Tijdschrift*, 26 (3/4), 361-385; De Roos, S., Iedema, J. & Miedema, S. (2004). Influence of Maternal Denomination, God Concepts and Child-Rearing Practices on Young Children's God Concepts. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 43 (4), 519-535.) Zie ook Bertram-Troost, G.D. (2020). Een veilige haven: Geborgenheid vanuit ontwikkelingspsychologisch en pedagogisch perspectief. In: Den Bakker, D. (red). *Geborgenheid, thuishomen in de wereld. Over de pedagogische opdracht van de school*. Ten Brink Uitgevers: Meppel, pp. 30-39.

Daarom is het van groot belang om vertrouwen in leven te houden en verder aan te wakkeren. Ook vertrouwen is echter niet maakbaar. We kunnen niet bij onszelf, noch bij anderen, dus ook niet bij leerlingen, ‘een knopje vertrouwen aanzetten’. Wat wel kan is onszelf en elkaar inspireren met en aanmoedigen door verhalen van hoop en vertrouwen. Verhalen die mensen doen opleven en perspectief bieden. Verhalen die ruimte maken voor menselijkheid en medemenselijkheid en zo tegenwicht bieden aan de nadruk die er in onze tijd en cultuur op maakbaarheid, beheersingsdrang, instrumentaliteit en prestatie gelegd wordt.⁷⁸ Kortom: verhalen die een tegengeluid⁷⁹ laten horen en een ander perspectief bieden op menszijn en samenleven. Verhalen die inspireren om onderwijs vorm te geven vanuit de overtuiging dat elk mens van waarde is - los van prestaties of economisch gewin – en van betekenis is voor vandaag én morgen.

Dergelijke ‘tegen-verhalen’ kunnen gevonden worden in uiteenlopende levensbeschouwelijke tradities, die tot op de dag van vandaag een krachtige bron van zin en inspiratie kunnen zijn. Voor gemeenschappen, maar ook voor individuele leerlingen en docenten die net als ieder van ons existentiële

Over het belang van vertrouwen in opvoeding en ouderschap zie ook o.a. Wolbert, L., Ruyter, D.J. & Schinkel, A. (2018). Child rearing, risk, and striving for human flourishing. *Educational Theory*. 68, 4/5, 529-545 en Wolbert, L. (2018). *Speelruimte. Vertrouwen in ouderschap*. Utrecht: Uitgeverij Ten Have.

⁷⁸ Op het belang van verhalen en verbeelding wijzen ook Moyaert en Pollefeyt in hun bijdrage ‘De pedagogie tussen maakbaarheid en verbeelding’ (Moyaert, M. & Pollefeyt, D. (2004). De pedagogie tussen maakbaarheid en verbeelding. *Ethische Perspectieven*. 14,1, 87-93.) Tegenover een functionalistisch perspectief op onderwijs plaatsen zij een perspectief op onderwijs waarin ook ruimte is voor utopie en verbeelding: ‘Het eindproduct van zo’n onderwijsleerproces is geen perfect gesocialiseerde leerling, maar een leerling die in staat is om constructief en kritisch alles en iedereen te bevragen vanuit een diepe zin voor humaniteit en een verbondenheid met oude en nieuwe verhalen die alternatieve werelden kunnen openen die de toekomst oriëntatie verlenen.’ (p. 89)

⁷⁹ Meirieu (2007) spreekt in het kader van tegengeluid over ‘*le devoir de résister*’ ofwel de ‘plicht om weerstand te bieden’. Hij ziet het als pedagogische plicht voor opvoeders - dat wil zeggen allen die een vormende taak richting kinderen en jongeren hebben, dus óók binnen het onderwijs - om, met het oog op de vrijheid van leerlingen, een tegengeluid te laten klinken. (Meirieu, Ph. (2007). *Pedagogiek: De plicht om weerstand te bieden*. Culemborg: Phronese) Voor wat betreft christelijke geïnspireerd onderwijs werkte Wigmans dit in 2012 al uit in zijn boek *Je kan me nog meer vertellen. Tegenspraak als opdracht van christelijk geïnspireerd onderwijs*. (Wigmans, C.M. (2012). *Je kan me nog meer vertellen. Tegenspraak als opdracht van christelijk geïnspireerd onderwijs*. Woerden, Amersfoort: Besturenraad, Kwintessens.)

vragen en behoeften hebben. Deze vragen en behoeften mogen met het oog op onderwijs dat menswording als ultiem doel heeft niet verwaarloosd worden.⁸⁰

⁸⁰ De Duitse godsdienstpedagoog Schweitzer (Schweitzer, F. (2010). *Children's Right to religion and religious education*. In K. Engebretson et al (eds.), *International Handbook of inter-religious education*. Springer Science) claimt mede op basis van het verdrag inzake de rechten van het kind dat kinderen récht hebben op ondersteuning in het omgaan met existentiële vragen. Hij noemt dit de spirituele rechten van het kind. Terecht wijst hij erop dat het erkennen van dit recht verstrekkende implicaties heeft voor de wijze waarop in onderwijs aandacht gegeven zou kunnen worden aan religie en levensbeschouwing. Een belangrijke pedagogische implicatie is respect voor de religie of levensbeschouwing van het kind, ofwel respect voor het unieke dat elk kind de klas inbrengt en daarmee respect en ruimte voor zijn/haar unieke menswording (Schweitzer, F., 2010, p. 1078). Schweitzer benadrukt dat hij hiermee niet bedoelt dat levensbeschouwelijk onderwijs volledig kind-gericht zou moeten zijn. In goed onderwijs, dus ook in goed levensbeschouwelijk onderwijs, gaat het altijd om de balans tussen respect voor het kind én het maken van verantwoordelijke keuzes voor het kind.

Hier hoor ik noties in teugen die ook te vinden zijn bij o.a. Kohnstamm. Waar opvoeding volgens Kohnstamm gericht dient te zijn op 'Een mens in wording te helpen om zonder anderen lastig of ten laste te vallen, de diepste hem bereikbare innerlijke vrede te vinden' benadrukt hij dat wat de diepte van innerlijke vrede is, verschilt van persoon tot persoon. (Kohnstamm, 1929, 136) Daarom moet de opvoeder "zich verre houden van uniforme normering." Het werk van een opvoeder is, aldus Kohnstamm "niet het maken of vormen van gelijken, maar ondersteuning van de zelfwerkzaamheid van personen in wording." (Kohnstamm, 1929, p. 145, 137) Van het onbereflecteerd opleggen van een specifiek mens- en wereldbeeld – of in de extreme variant indoctrinatie - kan in levensbeschouwelijke onderwijs dat gericht is op menswording dus geen sprake zijn. Zie o.a. Bertram-Troost, G. (2021). *Vrijheid van onderwijs: essentieel voor vorming van kinderen en jongeren*. <https://wii-leren.nl/vrijheid-van-onderwijs-essentieel-voor-vorming-kinderen-en-jongeren.php> (Laatst bezocht op 16 december 2021).

In zijn lectorale rede verwoordt Jan van Doleweerd, lector Protestants Godsdienstig Vormingsonderwijs van Driestar Hogeschool de spanning die er voor docenten die vanuit hun eigen overtuiging les willen geven, kan zijn: "Vanuit christelijke overtuiging is iedere vorm dwang en indoctrinatie af te wijzen, maar in goed en boeiend vormingsonderwijs geven, komt altijd iets paradoxaals mee; iets van drang én vrijheid. Je wilt de belangen van het kind centraal stellen, maar opvoeden is nooit waardenneutraal en wie opvoedt, is altijd aan het beïnvloeden. Je zet je in om je leerling mee te krijgen in het verhaal, maar ben je ook bereid om los te laten?" (p. 32). Hij benadrukt hier, in lijn met De Muynck en Kunz (2021), het belang van hermeneutische ruimte: de mogelijkheid om zelfstandig betekenis te vinden. 'Het is van belang dat in die ruimte geen commitment geforceerd wordt en dat er zelfs aandacht is voor alternatieven, want juist ook het vreemde zet tot nadenken en

Levensbeschouwelijke tradities bieden natuurlijk geen ‘quick fix’ voor de problemen van onze tijd. Ze reiken wel een perspectief om het uit te kunnen houden met onzekerheid.⁸¹ Een perspectief om een risicovol leven in een laag-vertrouwensamenleving toch in vertrouwen aan te durven.

In zijn bijdrage aan een essaybundel getiteld ‘In vertrouwen leven, tegendraadse beschouwingen over veiligheid’ geeft Vos een treffende beschrijving van hoe geloofstradities van betekenis kunnen zijn in een op beheersing en controle gerichte samenleving: “De dominante veiligheidscultuur met haar obsessie met veiligheid valt terug op een modern maakbaarheidsgeloof dat onhoudbaar is. We zullen daarom moeten onderkennen dat er geen definitieve oplossingen bestaan. Religie herinnert ons eraan dat er geen garanties zijn voor een veilig en gevaarloos leven.”⁸² De belangrijkste bijdrage van levensbeschouwelijke tradities in een op maakbaarheid en beheersing gerichte cultuur zie ik, in lijn met Vos, als

verdiept de toe-eigening van nieuwe betekenissen. Echter, respectvolle distantie van de vakdocent tot de eigen ruimte van de leerling is hier uitgangspunt, anders wordt het onderwijs indoctrinatie. De leerling is in staat tot het maken van een eigen keuze of schort zijn oordeel op en is zelf verantwoordelijk voor wat hij met de verworven kennis doet.” (Doleweerd, J.H., van (2021). *Verhalen die vormen en verbinden*. Gouda: Driestar-Educatief)

Van Doleweerd baseert zijn reflecties op het belang van hermeneutische ruimte op het recent verschenen boek van De Muynck en Kunz, die dit begrip ontlenen aan Pollefeyt (2020). Zie voor een verdere uitwerking van het begrip hermeneutische ruimte dan ook: Muynck, A., de & Kunz, B. (2021). *Gidsen. Een christelijke schoolpedagogiek*. Utrecht: VBK|Media Imprint KokBoekencentrum, en Pollefeyt, D. (2020). Religious education as opening the hermeneutical space. In: *Journal of Religious Education*, 68, 115-124.

⁸¹ Zie in dit verband ook Roebben, B. (2021). *Volharden in de broosheid. Spiritualiteit in tijden van corona*. Antwerpen: Halewijn/Adveniat. Roebben beschrijft onder meer hoe juist ten tijde van een pandemie en een leven in de eenzaamheid van een lockdown het leven met lef geleefd moet worden (p. 28). Hij baseert zich daarbij onder andere op het werk van John Caputo over hoop (Caputo, J.D. (2015). *Hoping Against Hope (Confessions of a Post-Modern Pilgrim)*. Minneapolis: Fortress Press) Hopen is een riskante onderneming: ‘Hoop betekent dat een groot ‘misschien’ over de wereld heerst, *not the Almighty but a might-be*. Dit ‘misschien’ betekent niet een houding van lusteloosheid of onverschilligheid, maar *risky business*, een resolute openheid voor een toekomst die anders gesloten blijft. (...) ‘Misschien’ is niet onbeslist, maar gaat uit van het leven van de hoop’. Aldus Caputo 2015, p. 19 in Roebben, 2021, p. 28)

⁸² Vos, P. (2013). Zonder garanties. Religie en de morele ambivalenties van een veiligheidscultuur. In: Steden, R., van & Hoogland, J. (red.). *In vertrouwen leven. Tegendraadse beschouwingen over veiligheid*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn Motief. pp. 68-80, p. 80.

‘het cultiveren van het basale vertrouwen onder onze dagelijkse handelingen dat niet gebaseerd is op vooraf gegeven garanties’.⁸³ Juist omdat dat vertrouwen zo essentieel is, pleit ik met het oog op meer ruimte voor menswording voor meer aandacht in onderwijs voor de levensbeschouwelijke dimensie van het bestaan. Vanzelfsprekend doel ik hierbij op ál het onderwijs, zowel bijzonder als openbaar.⁸⁴ De behoefte om als uniek mens gezien en erkend te worden, de behoefte om ondersteund te worden bij het ontwikkelen van de eigen levensoriëntatie⁸⁵ en het leren omgaan met anderen geldt immers voor állen en ál het onderwijs.⁸⁶

⁸³ Vos, P. (2013), p. 79. Met Vos wil ik benadrukken dat dit geenszins opgevat dient te worden als een vlucht uit de realiteit: “In het christelijk geloof, om mij tot mijn eigen geloofstraditie te beperken, kan de angst overwonnen worden in een zich toevertrouwen aan God. Een dergelijk geloof is geen *escape* uit de samenleving (...), maar voert terug naar een diepere bestaansdimensie waarin de uiteindelijke grond, zin en bestemming van mijn bestaan op het spel staat. De gelovige vindt deze grond, zin en bestemming in een leven *coram Deo* – voor het aangezicht van God.” (p. 78)

⁸⁴ Zie bijv. Miedema, S. & Bertram-Troost, G.D. (2008). Democratic citizenship and religious education: Challenges and perspectives for schools in The Netherlands. *British Journal of Religious Education*, 30, 2, 123-132; Miedema, S., & Ter Avest, I. (2011). In the flow to maximal interreligious citizenship education. *Religious Education*, 106(4), 410-424; en Bakker, E., & Heijstek-Hofman, A. (2019). Levensbeschouwing: dé basis voor burgerschapsvorming. *Religie & Samenleving*, 14(2), 210-221.

⁸⁵ Zande, E. van, (2018). *Life Orientation for Professionals. A narrative Inquiry into Morality and Dialogical Competency in Professionalisation*. Almere: Parthenon; Zande, E. van, (2019). Levensoriëntatie: een inductief waardenonderzoek. *Religie & Samenleving*, 14(2), 174-189.

⁸⁶ Vanuit dat perspectief is het veelbelovend dat in de Nederlandse context verschillende profielorganisaties uit zowel het openbaar als het bijzonder onderwijs al geruime tijd samenwerken binnen het Expertisecentrum Levensbeschouwing en Religie in het Voortgezet Onderwijs (LERO) (zie o.a. Davidsen, M. (2020). Voorstel basiscurriculum Levensbeschouwing en Religie. *Narhex*, 20(4), 15-26 en <https://expertisecentrumlerovo.nl>, laatst bezocht op 30 december 2021). Over de belangen van de profielorganisaties en (religieuze) tradities heen wordt een kernleerplan levensbeschouwing/religie ontwikkeld dat op alle middelbare scholen in Nederland gebruikt kan worden. Een belangrijk doel van het leerplan is om het huidige onderwijs nog beter aan te laten sluiten bij de religieus diverse samenleving. Het verwerven van competenties die leerlingen in staat stellen verantwoordelijkheid te nemen als burger in een democratische samenleving - waaronder het leren aangaan van een respectvolle dialoog met andersdenkenden - is daar een expliciet onderdeel van.

Levensbeschouwing in onderwijs

Ik realiseer me dat in een samenleving waarin de plek voor levensbeschouwing in het publieke domein, en in het bijzonder voor de religieus ingevulde varianten daarvan, is afgenomen en religie meer en meer als privézaak⁸⁷ gezien wordt, het verre van zelfsprekend is om te pleiten voor meer ruimte voor de levensbeschouwelijke dimensie in onderwijs. Bovendien maakt de toegenomen levensbeschouwelijke diversiteit in onderwijs het er ook praktisch gezien niet makkelijker op: Anno nu vinden we zowel op openbare als bijzondere scholen een scala aan georganiseerde en persoonlijke levensbeschouwingen (waaronder religieuze) onder leerlingen, personeel en ouders.⁸⁸ De daarmee gepaard gaande aanwezigheid van waardeverschillen - tussen docent en leerlingen, leerlingen onderling en docenten onderling - blijkt onzekerheid en spanningen te cultiveren.⁸⁹ In een kwalitatieve studie naar docenten die werkzaam zijn op Nederlandse christelijke scholen voor voortgezet onderwijs⁹⁰ kwam onder meer naar voren dat nogal wat docenten dilemma's ervaren als het gaat om de manier waarop zij zich persoonlijk verhouden tot de formele (religieuze) identiteit van de school en de verwachtingen van schoolleiders, collega's en ouders die daarmee gepaard kunnen gaan. Een van de conclusies van ons onderzoek was dat veel docenten het erg moeilijk vinden om een open gesprek te voeren met collega's (en/of de schoolleiding) over gevoelige kwesties als opvattingen over religie en hoe om te gaan met (levensbeschouwelijke) diversiteit.

⁸⁷ Zie o.a. Bernts, T. & Berghuijs, J. (2016). *God in Nederland 1966–2015*. Utrecht: Ten Have.

⁸⁸ o.a. Bertram-Troost, G.D. (2006). *Geloven in bijzonder onderwijs. Levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van adolescenten in het voortgezet onderwijs*. Zoetermeer: Boekencentrum; en Miedema, S., Veugelers, W & Bertram-Troost (2013). Enkele trends in levensbeschouwelijke vorming anno 2013: Nationale en internationale perspectieven. *Pedagogiek*, 33(2), 179-186.

⁸⁹ Zie o.a. Verkuyten, M., & Thijs, J. (2009). Religious group relations among Christian, Muslim and nonreligious early adolescents in the Netherlands. *The Journal of Early Adolescence*, 30, 27-49.

⁹⁰ Bertram-Troost, G.D., Versteegt, I., Van der Kooij, J., Van Nes, I. & Miedema, S. (2015). *Om eigenheid en openheid. Inspiratie, motivatie en levensbeschouwing van docenten in het christelijk voorgezet onderwijs*. Den Haag: Oranje van Loon; Bertram-Troost, G.D., Versteegt, I., van der Kooij, J., van Nes, I., & Miedema, S. (2018). Beyond the split between formal school identity and teachers' personal worldviews. Towards an inclusive (Christian) school identity. *Education Sciences. Special issue: Education and Religion in a Secular Age*, 8(4), 208-226.

Vertrouwen, of beter het gebrek aan onderling vertrouwen, speelt hier een belangrijke rol. Als gevolg hiervan heerst er op veel scholen een zogenaamde 'cultuur van zwijgen'.⁹¹ Vanwege die zwijgcultuur is er op veel scholen maar weinig ruimte en expliciete aandacht voor de levensbeschouwelijke dimensie van het bestaan en reflectie op de doorwerking daarvan in onderwijs.

Hoewel het dus niet vanzelfsprekend en ook niet gemakkelijk is om met het oog op meer ruimte voor menswording in onderwijs meer aandacht te besteden aan de levensbeschouwelijke dimensie⁹², staat er mijns inziens te veel op het spel om de uitdaging niet aan te gaan. Meirieu spreekt over de noodzaak van een copernicaanse revolutie binnen de pedagogiek.⁹³ Een revolutie die nodig is om voorbij te komen aan het maakbaarheidsdenken in

⁹¹ Hoewel meer onderzoek nodig is om na te gaan of deze zwijgcultuur ook te vinden is op openbare scholen en scholen van andere (religieuze) denominaties, hebben we wel aanwijzingen dat de uitdaging om op een niet-oordelende manier openlijk te praten over elkaars opvattingen en professionele en persoonlijke commitments, breed ervaren lijkt te worden. Kuiper (2020) spreekt in dit verband over articulatiekort als 'het niet kunnen betrekken van diepere (geloofs)overtuigingen over de mens en zijn of haar levensopdracht in het onderwijsleerproces.' (p.198) Hij stelt dat het articulatiekort deels het resultaat kan zijn 'van een zelfopgelegde neutraliteit: docenten zouden niet aan leerlingen moeten opdringen wat zij vinden en geloven.' (p. 198). (Zie Kuiper, R. (2020). *Articulatiekort. Over de menselijke zin in de praktijk van het onderwijs*. In: Hermans, C. (2020). *Waar is het onderwijs goed voor? Anders denken over onderwijs*. Eindhoven: Damon, 185-201) De bevindingen van het 2015 onderzoek bevestigen dit.

⁹² Aandacht voor de levensbeschouwing dimensie, inclusief aandacht voor existentiële vragen van leerlingen, dient in het onderwijs zeker niet beperkt te blijven tot één bepaald schoolvak. Tegelijkertijd is het wel erg waardevol als er binnen school ook een plek is waar deze vragen verder uitgediept kunnen worden. (Zie ook Skeie, G. (2018). *Why should Religious Education include exploration of existential questions and personal values?* In Ristiniemi, J., Skeie, G. & Sporre, K. (eds.), *Challenging life: Existential Questions as a Resource for Education*. Münster: Waxmann Verlag, pp. 385-398.) Het vak dat we in het voortgezet onderwijs nu vooral kennen als godsdienst/levensbeschouwing plek kan zo'n zijn en is dat hier en daar ook al. Docenten godsdienst/levensbeschouwing zijn experts op het gebied van existentiële vragen en de manier waarop verschillende tradities in de loop der tijd antwoorden hebben geformuleerd. Vanuit hun achtergrond in theologie en godsdienstwetenschappen zijn zij zich ook bewust van de specifieke gevoeligheden die religieuze diversiteit met zich mee kan brengen. En (op grond van hun opleiding en training) mag van hen verwacht worden dat zij ook kennis en ervaring hebben over hoe ze dit op een zorgvuldige manier in de klas bespreekbaar kunnen maken.

⁹³ Meirieu, Ph. (2021). *Frankenstein en de pedagogiek. Over de mythe van maakbaarheid in opvoeding en onderwijs*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.

onderwijs en opvoeding. Voor mij begint deze broodnodige revolutie met fundamenteel anders naar mensen te kijken. En precies daar hebben levensbeschouwelijke tradities veel te bieden. Vanuit de christelijke traditie, die mijzelf het meest na staat en ook voor velen in en rond de scholen die aangesloten zijn bij Verus vertrouwd is, mag elk mens, elk kind, als uniek schepsel gezien worden dat naar Gods beeld geschapen is. Elk kind is van waarde en brengt op unieke wijze iets nieuws de wereld in.⁹⁴ Elk kind telt. Die boodschap werd in de Adventsperiode voorafgaande aan Kerst 2021 in heel wat (online) kerkdiensten krachtig verkondigd in het projectlied 'Jij telt mee'.⁹⁵ Het lied verwoordt echter ook hoe de gedachte dat je pas meetelt als je iets gepresteerd hebt al op jonge leeftijd onder de huid kan kruipen: "Heb je dat nou ook, dan voel je je wat klein. Dan lijkt het wel alsof and'ren heel belangrijk zijn. Ze krijgen veel applaus, likes en heel veel fans. Dan lijkt het of je zelf maar heel gewoontjes bent..." Deze tijd schreeuwt om ouders, opvoeders en docenten die steeds opnieuw vertellen én (nog veel belangrijker!) voorleven en laten merken dat elk kind, elke jongere van waarde is en erbij hoort.

⁹⁴ Hannah Arendt noemt dit het wonder van de nataliteit, waarin het vermogen tot menselijk handelen ontologisch zijn wortels vindt: Met elk nieuw mensenleven kan er iets nieuws in de wereld beginnen. Hier ligt een krachtige bron van geloof en hoop die, aldus Arendt, het 'heerlijkst en bondigst' uitgedrukt wordt in de enkele woorden waarmee in de Evangelieën de 'blijde boodschap' wordt aangekondigd: 'Een kind is ons geboren' (Arendt, H. (1994). *Vita activa. De mens: bestaan en bestemming*. Amsterdam: Boom. p. 246)

⁹⁵ Het projectlied 'Jij telt mee' was onderdeel van het adventproject 2021 'Tel je mee?' van Bijbel Basics van het Nederlands-Vlaams Bijbelgenootschap. (Tekst: Over Schapen Enzo) Zie <https://debijbel.nl/bijbelbasics> (laatst bezocht op 29 december 2021). De volledige tekst luidt: Heb je dat nou ook, dan voel je je wat klein. Dan lijkt het wel alsof and'ren heel belangrijk zijn. Ze krijgen veel applaus, likes en heel veel fans. Dan lijkt het of je zelf maar heel gewoontjes bent. Maar God die draait dat om. Hij werd Zelf heel klein. Hij verliet de hemel om dicht bij jou te zijn. En Hij zegt tegen jou: "Kom maar dicht bij mij, want jij, je hoort erbij." Jij telt mee, jij telt mee. En God kan heel goed tellen, daarvan heb je geen idee. Jij telt mee, jij telt mee. O ja, echt waar ook al had je geen idee!"

Zie in dit verband ook de bijdrage van Hoencamp waarin zij nagaat hoe het bijbels personalisme van Kohnstamm als een spiegel voor kritische reflectie op menswording in een prestatie maatschappij kan functioneren: Hoencamp, M. (2021). Innerlijke vrede: Kohnstamms pedagogiek als spiegel voor de prestatie maatschappij. In: Putten, R., van, (red.) *De jacht naar rust. Het tegoen van het christendom*. Utrecht: Eburon. pp. 169-181.

School als huis dat je samen bouwt

Vanuit de overtuiging dat elk kind reeds van betekenis is en verder mag ontdekken hoe deze betekenis het beste tot z'n recht kan komen in de wereld⁹⁶, kan school de plek zijn waar leerlingen met vertrouwen tegemoet

⁹⁶ Ook het godsdienstonderwijs (po) of het vak godsdienst/levensbeschouwing (vo) zou daar in de kern op gericht mogen en kunnen zijn. Geïnspireerd door Biesta ziet Whittle het primaire doel van het vak godsdienst/levensbeschouwing (*Religious Education*) als kinderen en jongeren helpen om te weten en begrijpen hoe 'living the religious life well' (ofwel: het levensbeschouwelijk leven goed leven) een verlangenswaardige ('desirable') manier is om een volwassene te zijn in deze wereld. Whittle is zich er daarbij terdege van bewust dat er een heleboel manieren zijn om een volwassene in de wereld te zijn. Het is de taak van de godsdienstdocent 'to help children and young people to make sense of what living the religious life well involves' (p. 108). Voor Whittle speelt vertrouwen ofwel 'de sprong wagen' ('a leap into faith') hierbij een grote rol: In godsdienstonderwijs kunnen leerlingen ontdekken wat het betekent om een sprong in geloof te maken. Een godsdienstdocent kan en mag dit doen vanuit de levensbeschouwelijke identiteit van de school. Daarbij benadrukt ook Whittle het belang van vrijheid (zie ook voetnoot 75): 'All those involved in teaching children and young people have a role to play in making them aware of the freedom needed for the leap into faith to be made.' (p.109) Die vrijheid wordt onderstreept doordat Whittle er vanuit gaat dat "their other teachers will be making them attentive to alternate ways of being a grown up in the world and what is desirable about these." (p. 109). (Zie Whittle, S. (2020). 'On the precarious role of theology in religious education' In: Biesta, G. and Hannam, P. (eds.) *Religion and Education, the forgotten dimension of RE*. Leiden: Brill, pp. 99-111.)

Het is relevant om de implicaties van deze visie op het vak godsdienst/levensbeschouwing te doordenken met het oog op het in ontwikkeling zijnde landelijke curriculum Levensbeschouwing en religie. Er is daar gekozen voor de perspectievenbenadering waarin leerlingen gestimuleerd worden om vanuit verschillende perspectieven naar religie te kijken. (Zie Bollemaat, J., Davidsen, M., Dijk, J., van & Meer, M. van der (2021). LERVO-update. Een perspectiefgerichte benadering van het vakgebied Levensbeschouwing en Religie. *Narthex*, 21, 3, 15-23) Met Praamsma (2021) ben ik van mening dat deze benadering veelbelovend is, maar dat er tegelijkertijd ook nog een belangrijke uitdaging ligt. Religie is namelijk zelf ook een perspectief: "In de mens- en cultuurwetenschappen is de mens niet alleen het object dat vanuit een bepaald perspectief wordt bevraagd en bestudeerd, maar die mens is ook zelf weer iemand die zijn wereld en zichzelf vanuit een bepaald perspectief benadert en begrijpt." (Praamsma, 2021, p. 67). Belangrijke vraag is dan ook of er in de huidige LERVO opzet voldoende ruimte is voor leerlingen om te leren en ervaren wat het inhoudt om een religieus/levensbeschouwelijk perspectief in te

getreden worden.⁹⁷ School is dan de plek waar ook docenten als waardevol mens gezien en gewaardeerd worden en ruimte en vertrouwen krijgen om samen met elkaar, de leerlingen en de ouders te bouwen aan een samenleving waarin ruimte is voor iedereen. De school kan dan een huis zijn dat je samen bouwt⁹⁸, een bouwplaats⁹⁹ met vertrouwen, liefde en hoop als fundament.¹⁰⁰

nemen. Is er, anders gezegd, voldoende ruimte voor 'religie-als-perspectief' ofwel voor de hermeneutisch-communicatieve benadering? Of is er (vrijwel) uitsluitend aandacht voor het religiewetenschappelijk perspectief, waarbij leerlingen vanuit verschillende dimensies - ofwel 'perspectieven op religie' (waaronder sociologisch, psychologisch, economisch)- vanuit een buitenperspectief leren hoe religie werkt? Dat laatste zou vanuit het pleidooi dat ik hier houd voor meer aandacht voor menswording in onderwijs een gemiste kans zijn. Temeer omdat, zoals ik heb betoogd, levensbeschouwelijke tradities als 'tegen-verhalen' juist in onze tijd van grote waarde kunnen zijn met het oog op menswording en leerlingen er belang bij hebben om ondersteund te worden bij het ontwikkelen van de eigen levensoriëntatie. Met Praamsma hoop ik dan ook van harte dat het gaat 'lukken om het religiewetenschappelijk en het hermeneutisch-communicatief perspectief' in één landelijk curriculum samen te brengen' (p. 70). Zie: Praamsma, J.M. (2021). *Perspectief op religie of religie als perspectief? De perspectievenbenadering als gouden greep. Narthex*, 21, 4, 66-70.

⁹⁷ De Muynck stelt in dit verband in zijn bijdrage 'Een plek voor ontvankelijkheid' de belangrijke vraag "of er binnen de school een plek is om te ontvangen buiten het presteren om?" (Muynck, A., de (2020). Een plek voor ontvankelijkheid. In: Hermans, C. (2020). *Waar is het onderwijs goed voor? Anders denken over onderwijs*. Eindhoven: Damon, 165-185, p. 175.) De Muynck stelt scholen voor als plekken van ontvankelijkheid, waar uit genade geleefd mag worden. Ontvankelijkheid gaat in een christelijk ideaal van persoonsvorming vooraf aan beheersing (p. 174). Om school echt een plek te laten zijn waar ontvangen mag worden buiten het presteren om, is er bovenal een grondhouding van ontvankelijkheid nodig, waarin ruimte gemaakt wordt om 'de binnenwereld van het kind te verzorgen' en transcendentie beleefd kan worden. (p. 178, 179).

⁹⁸ Hasselaar, J.J., De Bruin, G. & Bertram-Troost, G.D. (2020). *Naar een nieuwe omgang met diversiteit. De school als huis dat je samen bouwt*. Woerden: Verus. En ook: Hasselaar, J.J. & Bertram-Troost, G.D., (2019). Perspective on hope in Education: Towards inclusive education in Christian schools in the Netherlands. *Journal of Interreligious Dialogue*. 29 (1), 1-21.

⁹⁹ Borgman, E. (2021). *De school als bouwplaats. Onderwijs met het oog op een samenleving van vrije mensen*. Baarn: Uitgeverij Adveniat.

¹⁰⁰ Hasselaar, J.J., De Bruin, G. & Bertram-Troost, G.D. (2020). *Naar een nieuwe omgang met diversiteit. De school als huis dat je samen bouwt*. Woerden: Verus, p. 10.

Dat het scholen daadwerkelijk waardevolle inzichten en ervaringen op kan leveren om de uitdaging om meer ruimte te maken voor de levensbeschouwelijke dimensie op te pakken, illustreert het project 'Naar een nieuwe omgang met diversiteit. De school als huis dat je samen bouwt.'¹⁰¹ Het begon met de vraag van enkele scholen voor voortgezet onderwijs om in hun onderwijs een antwoord te bieden op toenemende polarisatie. De wens leefde om ruimte te bieden aan iedereen, zonder daarbij afscheid te hoeven nemen van de eigen christelijke wortels. Belangrijke drijfveer was juist om vanuit het eigen DNA van christelijk geïnspireerd onderwijs ruimte te leren maken voor toenemende diversiteit onder scholieren en personeel. We ontleenden in dit project inspiratie aan het belangwekkende werk van voormalig opperrabbijn Jonathan Sacks.¹⁰² In een proces waarin volop ruimte werd gemaakt voor de persoonlijke ervaringen, vragen en behoeften van alle betrokkenen (schoolleiding, docenten én leerlingen), kon verkend worden hoe op de scholen tot een eigentijds verhaal van geloof, hoop en liefde te komen, waarin ieder zich op zijn/haar eigen wijze kan herkennen.¹⁰³ In vervolgonderzoek dat vanuit de leerstoel verricht kan worden, wil ik graag samen met deze en andere scholen meer inzichten opdoen in de kansen en uitdagingen voor de school als huis dat je samen bouwt. En daarmee ben ik bij de plannen voor de leerstoel aangekomen.

¹⁰¹ Hasselaar, J.J., De Bruin, G. & Bertram-Troost, G.D. (2020). *Naar een nieuwe omgang met diversiteit. De school als huis dat je samen bouwt*. Woerden: Verus

¹⁰² In het bijzonder zijn boeken *The Home we Build Together* en *Exodus*. (Sacks, J. (2007). *The Home We Build Together: Recreating Society*. London: Continuum; Sacks, J. (2019). *Exodus: boek van de bevrijding*. Middelburg: Skandalon). Zie voor verdere reflectie op inhoud en relevantie van het werk van Sacks ook de recente dissertatie van Hasselaar: Hasselaar, J.J. 2021. *Climate Change, Radical Uncertainty and Hope: Theology and Economics in Conversation*. Amsterdam: dissertation Vrije Universiteit

¹⁰³ Een van de concrete behoeften op deze scholen bleek een, met het oog op de levensbeschouwelijke diversiteit in zowel het team als bij de leerlingen, passende vorm te vinden voor de christelijke feesten. Een vorm waarin niemand zich buitengesloten hoeft te voelen en tegelijkertijd ook de christelijke bronnen voluit aan bod kunnen komen. Het leidde enerzijds tot eigentijds materiaal waarin geprobeerd is de christelijke feesten Kerst en Pasen zo dicht mogelijk aan te laten sluiten bij de leefwereld van de leerlingen, ongeacht hun achtergrond. Anderzijds leidde het tot waardevolle inzichten omtrent wat er allemaal komt kijken bij een dergelijk proces waarin een school, ondanks alle verlegenheid en weerstand, de moed heeft om vanuit de eigen christelijke wortels te bouwen aan een inclusieve schoolgemeenschap als een huis dat je samen bouwt.

Plannen leerstoel Onderwijs in levensbeschouwelijk en pedagogisch perspectief

Het project 'De school als huis dat je samen bouwt' kan een vervolg krijgen in de oprichting zijnde kenniswerkplaats 'The home we build together: bouwstenen voor inclusiever onderwijs'.¹⁰⁴ Deze werkplaats zal een samenwerking zijn van diverse aan Verus gelieerde onderzoeksplekken.¹⁰⁵ Samen bestrijken we het hele onderwijsveld van basisonderwijs tot en met universiteit. Door kennis, ervaring en netwerken te delen en samen met scholen nieuwe inzichten op te doen, beogen we een

¹⁰⁴ In het projectplan (vooral nog alleen voor intern gebruik) geven we weer dat inclusief onderwijs daarbij voor ons een breed palet bevat aan diversiteitsdimensies. "We observeren dat in het maatschappelijk debat over inclusief onderwijs het gesprek zich wat betreft het primair en voortgezet onderwijs toe lijkt te spitsen op beperkingen en handicaps. In het middelbaar- en hoger onderwijs lijkt er met name aandacht te zijn voor de etnische dimensie. In onze benadering willen we ons niet beperken tot een of enkele dimensies. We willen in elk geval ook aandacht vragen voor de levensbeschouwelijke dimensie. Diversiteit is overal, ook in groepen die zichzelf in eerste instantie als redelijk homogeen beschrijven." Elders beschreef ik samen met Hasselaar inclusiviteit als "a way in which there is room for everyone's own (religious, cultural etc.) identity". Zie Hasselaar, J.J. & Bertram-Troost, G.D., (2019). Perspective on hope in Education: Towards inclusive education in Christian schools in the Netherlands. *Journal of Interreligious Dialogue*. 29 (1), 1-21, p. 2.

¹⁰⁵ Naast de leerstoel Onderwijs in levensbeschouwelijk en pedagogisch perspectief zijn aangesloten: lectoraat Professionaliseren met hart en ziel (Hester IJsseling, Thomas More Hogeschool Rotterdam), practoraat Verschillen waarderen (Birgit Pfeifer vanuit de Federatie Christelijk mbo) en het auctoraat Brede vorming (Hans Vogelzang, Greijdanus voortgezet onderwijs)

Het Greijdanus is niet alleen de eerste school voor voortgezet onderwijs met een eigen auctor (<https://www.auctoraat.nl>, laatst bezocht op 29 december 2021), zij is ook een school die bewust een zoektocht aangegaan is om 'voluit christelijk te zijn, terwijl de vanzelfsprekendheden die haar door de tijden heen in stand hielden stuk voor stuk afbrokkelen' (p. 11). Ofwel, een school die aan het (ver)bouwen is. Deze zoektocht is beschreven in Adolfsen, J., Tempelman-Lam (red.) (2021). *Een School in transitie. Samenhang tussen vorm en inhoud*. Greijdanus. Het boek wil (...) een *methodisch handvat* geven om na te denken over de manier waarop een school zich in relatie tot haar omgeving zou kunnen herdefiniëren op een manier die nieuw houvast geeft' (p.11). De vormende rol van de school is daarbij een centraal element. Zie verder <https://www.verus.nl/actueel/nieuws/een-school-in-transitie-de-zoektocht-van-greijdanus-naar-samenhang-tussen-vorm-en>, laatst bezocht op 29 december 2021).

kennisplatform te realiseren rondom 'inclusiever onderwijs' met een speciale focus op vraagstukken rondom levensbeschouwelijke diversiteit.¹⁰⁶ Als het gaat om het bouwen van inclusief onderwijs, waarin niet alleen leerlingen maar ook docenten ten eerste en ten diepste als medemensen gezien en erkend worden, liggen er niet in de laatste plaats kansen en uitdagingen voor lerarenopleidingen, maar ook voor schoolleiders en besturen. Zij spelen een belangrijke rol in het binnen opleiding, organisatie en/of school creëren en waarborgen van een cultuur van vertrouwen en inclusiviteit. Een deel van het onderzoek dat vanuit de leerstoel verricht zal worden, zal er op gericht zijn om dit bewustzijn bij lerarenopleidingen, schoolbesturen en schoolleiders te vergroten en samen met hen te verkennen wat hierbij nodig is en wat hierbij behulpzaam is. In dit verband noem ik hier drie initiatieven:

Het nu vanuit de leerstoel Onderwijs in levensbeschouwelijk en pedagogisch perspectief onder mijn begeleiding lopende onderzoek van Dick den Bakker naar 'goed onderwijs en goed bestuur' verkent hoe bestuurders vanuit hun eigen visie op het goede leven in hun wijze van besturen bewuster ruimte kunnen maken voor medemenselijkheid en het niet-maakbare en wat zij daarbij nodig hebben.¹⁰⁷

Een ander belangwekkend initiatief waar ik vanuit de leerstoel actief bij betrokken ben, is de recent opgerichte Educatieve Levensbeschouwelijke Alliantie (ELA).¹⁰⁸ Vanuit de aanname dat (aanstaand) docenten die zich

¹⁰⁶ Het platform beoogt ook een springplank te zijn voor verder onderzoek, beginnend bij onderzoeken die uitgevoerd kunnen worden met en door onze eigen studenten, waarmee we een vruchtbare kruisbestuiving beogen tussen vo, mbo, hbo en wo waarin praktijkkennis en theoretische kennis elkaar optimaal kunnen versterken en aanvullen.

¹⁰⁷ Het onderzoek beoogt schoolbestuurders te stimuleren om meer oog te hebben voor de impact van hun eigen denken, doen en houding op de ruimte die er binnen scholen voor menswording is. Geïnspireerd door Sennett en de wijze waarop Sennetts werk ook in de reeds genoemde dissertatie van Van Putten een rol speelt, zal het 'ambacht van de schoolbestuurder' centraal staan (Zie Sennett, R. (2016). *De ambachtsman. De mens als maker*. Amsterdam: Uitgeverij Meulenhoff). Het onderzoek van Den Bakker verkent hoe op de laag van onderwijsbestuur veel meer werk gemaakt kan worden van vrijheid van onderwijs. Deze studie biedt prachtige aanknopingspunten voor multidisciplinair onderzoek naar wat 'levensbeschouwelijke bestuursstijl in onderwijs' genoemd zou kunnen worden, voorbij de ban van beheersing.

¹⁰⁸ In deze alliantie hebben negen (lerarenopleidingen van) hogescholen en universiteiten waaronder de Faculteit Religie en Theologie van de VU zich verenigd om in een door de VSNU erkende landelijke alliantie krachten te bundelen om tegemoet te komen aan de urgente vraag naar voldoende, goed opgeleide leraren en

bewust(er) zijn van hun eigen normatieve professionaliteit en geleerd hebben om zich van hieruit tot anderen te verhouden, weerbaarder en veerkrachtiger zijn om met de uitdagingen van het docentschap om te gaan, richt de alliantie zich op het versterken van de normatieve professionaliteit van docenten.¹⁰⁹ De levensbeschouwelijke dimensie speelt hier een expliciete rol.

Het derde initiatief betreft de reflectie op en nadere uitwerking van wat nu nog Diploma Christelijk Basisonderwijs heet.¹¹⁰ De verdere ontwikkelingen rondom visievorming en implementatie zullen vanuit de leerstoel mijn aandacht hebben. Juist omdat het hier gaat om zaken die ook vanmiddag centraal stonden: Het op een eigentijdse wijze vorm en inhoud geven van onderwijs dat uitgaat van een levensbeschouwelijk geïnspireerd (namelijk christelijk) mensbeeld én werk wil maken van de vorming van zowel

hun behoud voor de arbeidsmarkt. Zie <https://vu.nl/nl/nieuws/2021/hbo-lerarenopleidingen-en-universiteiten-sluiten-alliantie> (laatst bezocht op 15 december 2021).

¹⁰⁹ Verdere toelichting hierop is te vinden in het projectplan dat in december 2021 aan de VSNU gepresenteerd is: 'Door normatieve professionalisering bekwamen leraren zich in kritisch reflecteren op hun eigen normatieve professionaliteit, het handelen in een context met verschillende levensbeschouwelijke perspectieven en normenkaders en de dilemma's die daarbij horen. Daarnaast gaat normatieve professionalisering ook over het omgaan met 'waardenkaders' als sectorspecifieke regelingen en voorschriften, inclusief de normatieve druk die daarvan uitgaat. Door hier zowel de initiële opleidingen als tijdens de verdere professionalisering aandacht aan te besteden, dragen we bij aan het versterken van de weerbaarheid en veerkracht van leraren (omgaan met complexiteit, verschillende perspectieven zowel in de schoolorganisatie als klas, kunnen reflecteren en relativeren), het vergroten van de aantrekkelijkheid en waardering van het beroep (meer ruimte voor eigen normativiteit en professionele identiteit, actieve actor in mede vormgeven schoolomgeving) als het verder bekwamen van leraren in het omgaan met diversiteit en inclusiviteit (lesgeven in een grootstedelijke context waar heterogene groepen frequenter voorkomen, aandacht voor kansenongelijkheid) evenals het lesgeven in levensbeschouwing en burgerschapsvorming (zingeving en bijdragen aan een zorgzamere samenleving)'. (p. 11 van het *Projectplan Educatieve Levensbeschouwelijke Alliantie, samen sterk in waarde(n) gedreven onderwijs*. (december 2021))

¹¹⁰ Als leerstoelhouder ben ik onderdeel van de stuurgroep Toekomst DCBO. Op basis van een proces waarin alle DCBO uitgevende pabo's op meerdere niveaus betrokken waren en waarbij zowel op het niveau van de bestuurders als op het niveau van vakdocenten meerdere intensieve uitwisselingen zijn geweest, ligt er nu een visiestuk 'Een koffer vol' dat binnenkort aan de opleidingen gepresenteerd zal worden.

(aanstaand) docenten als leerlingen in een levensbeschouwelijk diverse samenleving.

Naast deze initiatieven zijn er natuurlijk tal van andere plannen. Vanuit de samenwerking met diverse lectoraten en leerstoelen lopen er diverse promotietrajecten en ik heb er alle vertrouwen in dat er nog vele trajecten zullen volgen. Dat geldt ook voor scriptieonderzoeken. Samen met studenten, promovendi en onder meer de collega's van de FRT onderzoeksgroep Religion for Sustainable Societies hoop ik de komende jaren verder te onderzoeken hoe en op welke wijze hernieuwde aandacht voor de levensbeschouwelijke dimensie van het bestaan bij kan dragen aan (meer) ruimte voor menswording in een seculiere, levensbeschouwelijk diverse samenleving. Daarbij hoop ik me ook verder bezig te houden met vraagstukken rond de plek en rol van (levensbeschouwelijke) minderheidsstemmen in een liberale democratie en wat dit voor onderwijs en (levensbeschouwelijke) burgerschapsvorming betekent. Bijzondere aandacht zal daarbij uitgaan naar dialogische competenties.¹¹¹

Al met al een divers palet aan activiteiten en plannen die alle beogen bij te dragen aan de versterking van de levensbeschouwelijke en pedagogische dimensie van onderwijs. In de hoop dat er ook voor komende generaties in onderwijs ruimte en vertrouwen is om als mens tevoorschijn te komen. Zodat ook zij, ieder op unieke wijze, in vrijheid bij kunnen dragen aan menswaardig samenleven in de wereld van morgen.¹¹²

Dankwoord

Nu ik aan het einde van mijn rede gekomen ben, zou ik graag mijn dank willen betuigen aan de personen en instanties die deze leerstoel mogelijk hebben gemaakt en die voor mij persoonlijk van grote betekenis zijn geweest.

Mijn dank geldt vanzelfsprekend het College van Bestuur van de Vrije Universiteit Amsterdam en het bestuur van de Faculteit Religie en Theologie voor het in mij gestelde vertrouwen. Die dank geldt ook Gijsbert van den

¹¹¹ Bertram-Troost, G.D. (in press, 2022). Integrating Attention to Religious Identity Development, Well-being, and Inter-Worldview Competences in Dutch Secondary Education. In: Pollefeyt, D., Mund, M. and Deburchgraeve, K. *Inter-worldview Competences in Worldview Education*. Leuven: Peeters Publishers.

¹¹² Want daartoe zijn, om het in de woorden van mijn leermeester Miedema te zeggen de pedagogische wetenschappen op aarde. Zie Miedema, S. (2021). Waartoe zijn de pedagogische wetenschappen op aarde? *Pedagogiek*, 40, 3, 255-260.

Brink die als mijn toenmalig afdelingshoofd achter de schermen de nodige inspanningen voor de leerstoel heeft verricht. Ik dank Hijme Stoffels en Wim Janse die het, als toenmalig afdelingshoofd en decaan van de faculteit, mogelijk maakten dat ik mijn eerste kleine, tijdelijke aanstelling kreeg binnen wat toen nog de Faculteit der Godgeleerdheid was.

Veel dank ben ik ook verschuldigd aan het College van Bestuur van Verus, Berend Kamphuis en Mark Buck, dat deze leerstoel mede mogelijk heeft gemaakt. Dank ook aan Jacomijn van der Kooij die als teamleider Zin in onderwijs nauw betrokken is geweest bij de afstemming van de inhoud van de leerstoel. Ik zie er naar uit om juist op die inhoud de komende jaren nog veel meer met elkaar op te trekken. Samen ook met vele andere Verus medewerkers. Ik hecht er aan om hier ook de namen van Taco Visser en Dick den Bakker te noemen. Beiden inmiddels niet meer werkzaam bij Verus, maar vanuit die tijd in de aanloop naar deze leerstoel wel zeer belangrijk geweest. Dank!

Een speciaal woord van dank richt ik hier tot Siebren Miedema, *Mein Professor*. Jouw vertrouwen in mij was er al toen je me in december 2002 aannam om aio bij je te worden ten behoeve van de toenmalige Hendrik Piersonleerstoel voor christelijk onderwijs. Tot op de huidige dag werken we, ondanks jouw emeritaat, nog regelmatig samen. Ik had me geen betere promotor en collega kunnen wensen. Dank je wel!

Een woord van dank past mij ook de collega's van Educational Sciences van de Faculteit Gedrag- en Bewegingswetenschappen. Ik ben blij dat we niet alleen formeel langs de lijn van onderwijs met elkaar verbonden blijven, maar ook in multidisciplinair, facultair overstijgend onderzoek samen kunnen blijven optrekken.

Met velen van u hier of via de live stream aanwezig heb ik de afgelopen jaren in verschillende verbanden mogen samenwerken. Ik hoop dat die samenwerking ook in de toekomst door mag gaan. Speciaal wil ik hier noemen: Doret de Ruyter, Joke van Saane, Stijn Sieckelincx, Bert Roebben, Ina ter Avest, Bram de Muynck, Jos de Kock, Cok Bakker, John Exalto, Anders Schinkel, Jochem Quartel en natuurlijk mijn collega's van de Faculteit Religie en Theologie, promovendi en studenten en de leden van het Nederlands-Vlaams Godsdienstpedagogisch Genootschap en het netwerk Levo 21^e eeuw waar ik nu enkele jaren voorzitter van mag zijn.

Dan kom ik bij mijn familie en vrienden. Ik ben dankbaar dat mijn ouders, schoonmoeder en Frits deze dag kunnen meemaken. Bedankt, pap en mam, dat jullie me altijd de ruimte hebben geboden mijn eigen weg te gaan en vertrouwen in me hadden en hebben. Waar destijds uit al mijn beroepskeuzetesten 'theologie' kwam, koos ik een andere route. En waar driekwart van mijn klasgenoten uit 6VWO voor de VU koos, ging ik naar

Leiden. En nu sta ik hier! Met bovenop mijn baret de pompon die afkomstig is van jouw baret, pap. De baret die ik je nooit heb zien dragen, maar die wel altijd in jouw studeerkamer lag en voor mij als kind een mysterieuze aantrekkingskracht had.

Mijn broer en zussen, zwagers en schoonzussen dank ik voor hun betrokkenheid en meelevens. Dank ook aan jullie kinderen, mijn neven en nichten. Hun komst heeft onze levens en onze onderlinge relaties verrijkt. Dank ook aan mijn lieve vriendinnen, onze gezamenlijke vrienden en goede bekenden. Het spijt me dat ik in deze levensfase veel minder tijd voor jullie heb dan ik zou willen. Dank voor jullie geduld met mij.

Bijzondere dank geldt natuurlijk mijn man Heiko en onze kinderen, Hanna en Mathijs. Heiko, dank dat je mijn 'tegenover' bent. We verschillen behoorlijk van elkaar, maar wellicht is het daarom dat we elkaar ook steeds weer weten te vinden. Hanna en Mathijs, van jullie leer ik elke dag weer over opvoeding en onderwijs. Beiden laten jullie mij op jullie eigen wijze steeds weer zien dat mensen niet maakbaar zijn. En dat is maar goed ook!

Ik begon deze rede met een citaat van een van mijn oud-docenten. In de hier aanwezige meneer Wiegman dank ik, tot slot, alle docenten die voor mij in de loop van mijn school- en studiejaren van grote betekenis zijn geweest. Die betekenis lijkt ik na al die jaren steeds beter te zien. Zij gaat veel verder dan de vakkennis die jullie met mij deelden. Vanuit jullie praktische wijsheid, liefde én vertrouwen, deden jullie wat nodig was om mij te helpen mijn eigen plekje in de wereld te vinden. Mijn dank daarvoor is groot!

Dames en heren, voor u staat een dankbaar en gezegend mensenkind dat zo dadelijk van harte instemt met de lofverheffing die aan het einde van deze bijeenkomst zal klinken.

Ik heb gezegd.¹¹³

¹¹³ Met dank aan Heiko Bertram, Siebren Miedema, Bram de Muynck en Marianne Moyaert die bij de voorbereidingen van deze oratie suggesties hebben gegeven en/of meegelezen hebben bij een eerdere versie van deze tekst.

