

## **'We moeten ons samen inspannen voor een goede toekomst'**

6 februari 2023 NIVOZ platform-hetkind

Onderzoeker en auteur Lisette Bastiaansen interviewde docent en filosoof Frederike de Jong over haar onlangs verschenen boek "Kiezen voor wat van waarde is: Van feiten gebaseerd naar ethisch gefundeerd onderwijs". Het werd een gesprek waarin Lisette op zoek gaat naar de fundamentele visie van Frederike op wat het onderwijs nodig heeft en wat kennis is: 'Ik geef de jeugd liever een positieve boodschap mee, namelijk dat we ons voor een goede toekomst kunnen inspannen, en dat we elkaar daarbij nodig hebben. Alle neuzen daarbij dezelfde kant op is daarbij voorwaarde.'

**Je hebt mij gevraagd met jou in gesprek te gaan over je nieuwe boek. Ik wil graag hieraan meewerken omdat ik in jou een 'strijder voor het goede' lijk te herkennen en we beiden vanuit hart en ziel betrokken zijn bij goed onderwijs. Tegelijkertijd ben ik een pedagoog en geen filosoof en ben ik niet degene die het meest thuis is in de vaak ontologische thema's die je in je boek aansnijdt. Wat is de reden dat je mij specifiek benaderd hebt?**

Dat is in de eerste plaats omdat wij elkaar kennen van de lectorenkring rond Gert Biesta, vanuit NIVOZ. Daarmee hebben we een vergelijkbaar referentiekader waar het gaat om pedagogiek. Daarbij heb ik jouw boek *Aandachtige betrokkenheid als pedagogische grondhouding*<sup>1</sup> met veel belangstelling gelezen. Er kwamen thema's in naar voren die mij bijzonder aanspreken. Eén daarvan bijvoorbeeld, is een thema dat ik ook heb opgepakt in mijn recensie van jouw boek voor NIVOZ platform-hetkind: *Hoe 'aandachtige betrokkenheid' zich in het dagelijkse leven op school manifesteert en wat daarvoor nodig is: 15 onderwijsportretten*.<sup>2</sup> Dat gaat over 'de ruimte' waarbinnen de pedagogiek op scholen kan plaatsvinden. Jij legt de visie van Baart, die uit de gezondheidszorg komt, en zijn 'theorie van presentie' naast het werk van vijf pedagogen, namelijk Bollnow, Biesta, Buber, Korczak en Spranger. Het grote verschil is volgens jouw analyse dat Baart uit is op 'een totale paradigmaswitch', terwijl de vijf pedagogen genoeg nemen met 'een vrije oefenruimte' waarbinnen het pedagogische proces op scholen kan plaatsvinden, zonder dat 'het systeem' noodzakelijk verandert. Ik voel me wat dat betreft meer thuis bij Baart, omdat ik ook geloof dat we momenteel betrokken zijn in een grootschalige verandering van paradigma. En dat ontologie niet jouw specialisatie is, zie ik eigenlijk alleen maar als een extra reden om jou te vragen om met mij in gesprek te gaan. Ik denk namelijk dat de gemiddelde docent daar evenmin echt in thuis is. Dat dwingt mij om wat ik daarover wil zeggen, zo toegankelijk mogelijk te verwoorden.

**Allereerst een vraag over hoe je de theoretische kant van je boek hebt aangepakt. Je bespreekt een aantal grote thema's en deze thema's – kennis, verhalen, idealen, maken, spreken, zijn - probeer je steeds theoretisch te onderbouwen. Daarbij valt op dat je in een kort tijdsbestek de discussie aangaat met grote denkers, van Plato en Aristoteles tot Levinas en Latour. Je licht ze niet alleen toe, je poneert ook met regelmaat vrij stellig dat zaken soms anders liggen, of dat jij ze in ieder geval anders bekijkt. Ik vind dat fascinerend, dapper, interessant en lastig tegelijk. Het boeit me, omdat je me het idee geeft dat je je betoog heel erg in de breedte binnen allerlei discussies wil plaatsen. Tegelijkertijd vind ik het ook ingewikkeld omdat ik me afvraag of je het wetenschappelijke debat hiermee niet te kort doet, soms teveel uitwaaiert, maar vooral ook te**

**snel over allerlei fundamentele kwesties heen gaat (zoals de relatie tussen ethiek en pedagogiek, maar ook bijvoorbeeld de vraag wat 'het geweten' is en wat 'de innerlijke stem' zou zijn). Hoe zie jij dit en waarom heb je hiervoor gekozen?**

Je stelt mij de vraag of ik met de manier waarop ik grote thema's aanvlieg, het wetenschappelijke debat niet tekort doe. Ik heb me nooit echt thuis gevoeld in 'het wetenschappelijke debat'. Dat is omdat ik een 'andere taal' spreek dan binnen het wetenschappelijke discours. Ik heb het niet over het Nederlands of het Engels, dat zijn talen die we delen. Ik heb het over een fundamenteel andere manier van naar de dingen kijken. Dat hangt samen met de paradigmaverandering die mij, en gelukkig zoveel anderen, voor ogen staat. Thomas Kuhn, die het begrip 'paradigma' heeft gemunt, constateert dat mensen die binnen 'verschillende paradigma's' leven, ook fundamenteel binnen een ander betekenisstelsel leven. "De betekenis of empirische inhoud van uitspraken is afhankelijk van het netwerk van begrippen waarin zij functioneren. Wanneer het paradigma – en daarmee het conceptuele kader – verandert, verandert dus ook de betekenis van uitspraken. Mensen die in verschillende paradigma's werken, spreken dan ook letterlijk over verschillende dingen".<sup>3</sup>

In gewoon Nederlands zou je kunnen zeggen dat iedereen in zijn eigen bubbel leeft, en dat de wetenschappelijke oriëntatie geen 'neutrale grond' biedt van waaruit je elkaar kunt bereiken. Ook al is het zelfbeeld van de wetenschap dat ze dat wel doet. Ik heb ervaren dat dat niet zo is. De rode draad door mijn leven is een zoektocht naar een 'common ground' die wél verbindt. Jouw proefschrift is ook een voorbeeld van het zoeken naar een taal die meer gezamenlijk is en die theorie en praktijk verbindt. Zelf meen ik die gezamenlijke grond gevonden te hebben in de notie 'de ethische grond van het bestaan'. Om te kunnen uitleggen wat ik daaronder versta, en hoe mijn zoektocht daarheen verlopen is, neem ik mijn eigen leven als rode draad. Je komt mij tegen als scholier, student en docent. Je merkt hoe ik worstel met mijn eigen oriëntatie binnen de wetenschappelijke vorming die ik heb ondergaan, waarbij ik mezelf en mijn eigen waarden trouw wil blijven, en tegelijk zoek naar manieren om me met anderen, die een andere taal spreken dan ik, te verbinden. Dat lukt soms beter, en soms niet.

Het is dus niet mijn bedoeling 'het wetenschappelijke debat' recht te doen. Ook niet overigens om het tekort te doen. Mijn insteek is gewoon een compleet andere. Mijn inleiding eindig ik met de woorden: 'Voor mij betekent dit boek een reis door de tijd: van prehistorie tot nu en van mijn jeugd tot inmiddels de zestig gepasseerd. (...). Graag neem ik de lezer mee op reis, naar een toekomst die nog niet vastligt, maar waarvoor we met elkaar de verantwoordelijkheid dragen deze vorm te geven'.<sup>4</sup> Ik neem je dus als lezer mee op reis. Daarbij doen we sommige stations aan, en andere niet. De relatie tussen ethiek en pedagogiek doe ik daarbij naar mijn mening wel degelijk aan, evenals de vraag wat 'het geweten' is en wat 'de innerlijke stem' zou zijn, alleen maak ik er geen grote

literatuurstudies van, maar schrijf 'mijn verhaal' onder verwijzing naar denkers die dezelfde stations hebben aangedaan.

**Binnen dat zoeken naar een 'common ground', naar een gedeelde taal, spitst je betoog zich inhoudelijk deels toe op het idee dat men binnen en buiten onderwijs teveel doorbouwt op wat jij een 'exclusief kennisbegrip' noemt. Je geeft aan dat andere vormen van kennis binnen onderwijs niet of nauwelijks ruimte krijgen. Waar baseer je die stellingname op? Zelf zie ik toch ook dat er langzaam maar zeker binnen onderwijs steeds meer ruimte wordt gemaakt voor andere vormen van 'kennis' (kunst, spiritualiteit, etc.), dat er – ook door bijvoorbeeld de onderwijsinspectie – wordt gezocht naar een nieuwe balans?**

Een paradigmaverandering kenmerkt zich vooral doordat dat 'oud' en 'nieuw' door elkaar heenlopen. Dus als jij constateert dat er binnen het onderwijs steeds meer ruimte wordt gemaakt voor andere vormen van 'kennis' (kunst, spiritualiteit, etc.), kan dat uitdrukking zijn van 'het nieuwe paradigma'. Wat mij betreft is het punt denk ik niet dat die ruimte er niet is of was. Ook in het 'oude paradigma' hebben andere vormen van kennis hun plek. Het probleem is, naar mijn mening, dat zolang we blijven geloven in 'de wetenschap' als leverancier van 'neutrale feiten', we daarmee een werkelijkheid in stand houden, die we weliswaar zelf creëren, maar waarvoor we geen verantwoordelijkheid nemen, omdat we doen *alsof* het nou eenmaal de enige ware werkelijkheid is. Er worden 'waarheidsclaims' gedaan ten aanzien van de werkelijkheid. Daarmee zeggen we niet alleen dat iets 'zo is', maar maken dat 'iets' tegelijk zó als hoe we zeggen dat 'het is'. In mijn boek illustreer ik dat aan de hand van het voorbeeld waarbij we met elkaar afspreken dat ADHD 'iets is', terwijl de afkorting niets anders betekent dan 'te weinig aandacht en te druk'. Voordat ADHD was uitgevonden waren er wel drukke kinderen met weinig aandacht, maar er was geen ADHD.<sup>5</sup> Dat doen we niet alleen zo met ADHD, maar met alles waarvan we met elkaar afspreken dat iets 'zo is'.

Het belangrijkste wat ik daarbij leraren wil meegeven is dat we niet echt met elkaar in gesprek kunnen komen zolang de 'waarheid' met een beroep op één autoriteit of langs één invalshoek geclaimd wordt. Dat zie ik overigens niet alleen in de academische wetenschap gebeuren. Ik zie dat bijvoorbeeld ook in religies gebeuren, waarbij 'het heilige boek' aanleiding geeft om waarheidsclaims te doen. Zodra zo'n rigide waarheidsopvatting als het ware wordt 'open-geademd' en de mens weer zichtbaar wordt die een uitspraak doet, ben ik weer van de partij. Ik ben zelf overigens gevormd in verschillende gemeenschappen, zowel kerkelijke, als spirituele in de bredere zin van het woord, als in academische kringen. Dan heb je te maken met elkaar uitsluitende benaderingen, voor zover ze 'de werkelijkheid' proberen te vatten in eigen termen die onderling naar elkaar verwijzen, maar die het perspectief van 'de ander' principieel buitensluiten. De grote vraag is dan vervolgens: hoe kun je elkaar nog vinden?

**Ja inderdaad, hoe kun je elkaar dan nog, weer, of opnieuw vinden? Hoe kunnen we komen bij ‘ademend onderwijs’, met ruimte voor verschillende gezichtspunten? Ik denk dat dat een vraag is die velen zich momenteel stellen. Ik in ieder geval, zo ook in mijn werk als toezichthouder binnen een grote onderwijsorganisatie. Ik stel me daar bijvoorbeeld geregeld de vraag hoe ik het meer ‘blauwe’, meten-is-weten-beheersingsdenken, kan verbinden met de pedagogische basisgedachte dat er ruimte moet zijn voor ‘niet-weten’ bij het groot worden van een kind, en ook hoe we de focus op ‘doelen en resultaten’ kunnen verbinden met werken vanuit dieperliggende intenties en waarden. Hoe zie jij die route naar de ‘derde weg’?**

Ik kende die ‘derde weg’ al wel vanuit mijn christelijke opvoeding, maar betrok hem nog niet bij mijn overwegingen zoals in dit boek. Ik denk dat we de derde weg kunnen vinden, door ons te verbinden met ‘de ethische grond van het bestaan’. Ik heb me bij de ontwikkeling van deze gedachte ondermeer laten inspireren door Charles Taylor, zo’n twee jaar geleden, toen ik zijn boek *Bronnen van het zelf* las.<sup>6</sup> Hij had het over ‘morele ontologie’ en alles in mij schreeuwde het uit: “Nee, het morele betreft géén ontologie!” Het morele is, met andere woorden, geen leer die ‘het zijn van de dingen’ betreft. Het morele betreft een handelingscategorie. Dat mag je overigens nog steeds een ontologie noemen, maar expliciteer dan wel de hele eigen-aardigheid van deze dimensie van de werkelijkheid (waarvan ik overigens niet uitsluit dat Taylor dat doet). Dit inzicht, dat bij mij insloeg als een bom, bracht mij ertoe ‘de ethische grond van het bestaan’ te verwoorden, waarmee wij ons kunnen verbinden, waardoor ze betekenis voor ons krijgt.

### **Wat bedoel je hiermee precies te zeggen?**

In mijn boek zeg ik het zo: “De verbondenheid met de ethische grond van het bestaan kenmerkt zich door een gerichtheid op ‘het goede’. Deze gerichtheid vertaalt zich in een ethische horizon waaraan we ons handelen kunnen toetsen.”<sup>7</sup> Mijn voorstel is om ons ‘een leefbare aarde als ethische horizon’ voor ogen te stellen. En om dan terug te komen op onze omgang met kennis en ‘de waarheid’: juist vanuit dit perspectief is het belangrijk om tot een ‘inclusief kennisbegrip’ te komen, om geen exclusieve waarheidsclaims meer te doen. Een inclusief kennisbegrip opent zich naar de ander, die volstrekt anders is dan jij, in het vertrouwen, of de aanname, dat hij of zij dezelfde grond van het bestaan deelt: de ethische grond van het bestaan. Je kunt een ander in dit verband niet opdringen om zich te richten op ‘het goede’, je kunt iemand er wel toe uitnodigen. Dat doe ik in mijn boek.

**Je zegt dus eigenlijk richting onderwijs: nodig leerlingen uit om gehoor te geven aan het appèl dat met het samen-mens-zijn meekomt, namelijk om ‘goed te doen’. In het licht van dat oefenen-met-samen-mens-zijn bespreek je ook de plek en het belang van de pedagogiek. Je geeft aan dat ‘de pedagogiek het zielspectief als uitgangspunt zou moeten nemen’. Ik weet dat een aantal grote pedagogen (bijvoorbeeld Buber en Bollnow) uiteindelijk ook bij een soort van zielspectief**

**uitkomen. Vanuit contact met die ziel, of met het diepste zelf, kan je in verbinding staan met de ander en de wereld en van daaruit jouw taak op je nemen om bij te dragen aan het behoud van die wereld. Wat bedoel jij in jouw boek met zielperspectief?**

In mijn boek onderscheid ik tussen het egoperspectief, het zielperspectief en het geestespectief. Het egoperspectief is kort gezegd het perspectief van waaruit we waarheidsclaims over de werkelijkheid doen: dit is dat. Geen dialoog, geen openheid naar de ander. Het geestespectief kenmerkt zich daarentegen juist door openheid naar de ander en door een gerichtheid op 'het goede'. Het zielperspectief 'aarzelt' als het ware tussen het egoperspectief en het geestespectief. Zoals gezegd doe ik maar een aantal stations aan op mijn reis en Bollnow ken ik niet. Buber daarentegen, haal ik aan op het meest cruciale moment in mijn boek, namelijk waar wij als mensen vanuit twee verschillende bronnen, een filosofische en een religieuze, voor de keuze worden gesteld welke weg we willen gaan.

De filosofische bron, een gedicht van Parmenides, stelt ons voor die keuze in termen van 'de weg die *is*' of 'de weg die *niet is*'. De religieuze bron, de Bijbel, stelt ons voor die keuze in termen van 'de levensboom' of 'de boom van kennis van goed en kwaad'. In de filosofische bron, raadt de godin die in het gedicht aan het woord is ons stervelingen af om de weg die 'niet is' te gaan. In de religieuze bron verbiedt God het de eerste mensen om te eten van de boom van kennis van goed en kwaad.

**Ook ga je in op de pedagogiek. Je gaat in dat hoofdstuk 'in gesprek' met Biesta en Dohmen (die met elkaar in discussie zijn) en geeft vervolgens aan dat 'de pedagogiek het zielperspectief als uitgangspunt zou moeten nemen'. Kan je aangeven wat volgens jou hier de overeenkomsten en verschillen zijn met het werk van Biesta?**

Laat ik om te beginnen zeggen hoe groot mijn respect voor Biesta is. Ik heb het één en ander van hem gelezen, boeken en artikelen, maar lang niet alles. Daarvoor is zijn werk te omvangrijk en mijn tijd te beperkt. Ook voel ik me niet gerechtigd om absolute uitspraken over zijn werk te doen, alsof ik precies weet wat zijn visie is. Telkens als ik zijn werk lees of hem hoor spreken, ben ik verrast over zijn antwoorden: vanuit die invalshoek had ik het nog niet bekeken.

Wat Biesta mij ten diepste biedt: de beweging naar de vrijheid, vanuit een situatie die wordt beheerst door anonieme machten en zijn verzet tegen een 'meetcultuur'. Waar ik het niet mee eens ben: hij houdt volgens mij vast aan een gegeven orde (de Totaliteit van Levinas) waarnaar we op objectiverende manier kunnen verwijzen. Biesta wil het subjectiviteitsbegrip niet oppakken in essentialistische zin, zoals bij Descartes, de mens als 'denkend ding' – het spook in de machine – maar in lijn met Levinas, existentialistisch. Daarbij gaat het niet zomaar om 'existeren', maar om een bestaan 'in een ethische relatie', waarin we oneindig en onvoorwaardelijk verantwoordelijk zijn voor de ander.<sup>8</sup> Bij Levinas heeft de ethiek, op deze manier benaderd, het primaat boven de ontologische

orde van 'de filosofen'. Het gelaat van 'de Ander' is bij hem de toegang tot 'het oneindige' en dat is bij hem een ethische categorie. "Iedere kennis (wijst) naar de idee van het oneindige".<sup>9</sup>

Dit vind ik erg mooi. Mijn kritiek op Biesta is dat hij dit primaat niet altijd aan de ethische orde verleent. Als voorbeeld: in één van de bijeenkomsten van de lectorenkring ging het over de verhouding ethiek en pedagogiek (het onderwerp noemde jij hiervoor al even). Biesta gaf aan dat de pedagogiek aan de ethiek vooraf gaat. Ik bracht in dat de ethiek naar mijn mening aan de pedagogiek vooraf gaat. Het leidde niet tot een gesprek, maar tot de bevestiging van het eerstgenoemde standpunt. Mijns inziens wordt 'ethiek' dan opgenomen in wat je zou kunnen noemen 'wetenschappelijke zin', waarbij het een vaardigheid betreft, namelijk het kunnen reflecteren op vragen over goed en kwaad'.<sup>10</sup> Ik definieer ethiek als "de ruimte waarbinnen een gesprek mogelijk is over goed en kwaad, waarbij onze intentie uitgaat naar 'het goede'".<sup>11</sup> Daarmee gaat ethiek in mijn optiek vooraf aan alles, ook aan de pedagogiek.

Dit is ook de kern van het verschil in benadering die ik eerder noemde: neem je genoeg met de pedagogiek als 'vrije ruimte' waarbinnen 'het pedagogische' kan plaatsvinden, of kies je voor de als ethiek gedefinieerde ruimte als aan alles voorafgaand gegeven, waarbinnen het leven geleefd wordt? Ik doe het laatste en Biesta volgens mij het eerste.

**Even terug naar je eigen drijfveren en jouw manier van bijdragen aan een 'leefbare aarde als ethische horizon'. Als je het boek leest wordt in alles duidelijk dat dit boek er voor jou 'moest!' komen. Waarom is dat zo?**

Door te schrijven ben ik in de eerste plaats in staat mijn eigen plek in de wereld te begrijpen en in te nemen. Vervolgens, omdat het mij goed doet en ik veel mensen aan hun plek in de wereld zie lijden, wil ik mijn inzichten graag delen. Enerzijds om mijn eigen inzichten aan te scherpen, anderzijds om een bijdrage te leveren aan een goed leven, voor iedereen op deze aarde, in de ethische zin van het woord.

Ik herinner mij dat ik als – ik schat – zestien jarige op de mavo zat bij het vak maatschappijleer. De docent zei: "Iedereen maakt deel uit van de maatschappij, zelfs een kluizenaar. Een kluizenaar zet zich af tegen de maatschappij en speelt er op die manier een rol in. Je kunt niet niet-deelhebben aan de maatschappij". Ik voelde innerlijk verzet. Ik ervoer het imperialistische van 'het systeem' dat alles en iedereen aan zichzelf gelijk maakt. In mijn boek noem ik het – onder verwijzing naar de Griekse mythe van koning Minos en de Minotaurus – "het monster dat jongelingen en maagden eet".<sup>12</sup> Het is denk ik tóen dat ik bewust koos voor 'het standpunt van de buitenstaander'. Ik ervoer het als mijn antwoord op het systeem waarbinnen ik les kreeg en wat ik als een ongezond systeem kwalificeerde, zij het toen nog niet in die woorden. In die tijd was het functionele *coping*, een manier om mijn eigen

identiteit te kunnen bewaren, later werd mij deze keuze tot een last, toen ik de door mijzelf gecreëerde scheiding met anderen wilde overwinnen, omdat ik met hen in gesprek wilde zijn. Mijn schrijven heeft mij een antwoord gebracht, in termen van de eerder genoemde 'ethische grond van het bestaan', waarin we allen zijn geworteld mits we daar bewust voor kiezen.

**De rode draad in je betoog bouwt zich op rond wat jij 'de Gordiaanse knoop in het onderwijs'<sup>13</sup> noemt. Je pleit voor een nieuw onderwijssysteem waarbij leerlingen ondersteund worden om zich te ontwikkelen tot 'zo volledig mogelijke mensen'. Kan je kort aangeven waarom dit volgens jou nu niet gebeurt, en wat er dan zou moeten veranderen?**

In een essay dat ik er eerder over 'kennis' schreef voor NIVOZ platform-hetkind constateer ik dat er aan kennis drie dimensies zijn te onderscheiden: 1. een zogenaamde feitelijke dimensie, 2. een sociale dimensie en 3. een dimensie van richting. Naar mijn mening heeft het gangbare kennisbegrip vooral gefocust op de eerste dimensie en heeft het de andere twee genegeerd of proberen weg te werken. Mijns inziens horen ze intrinsiek bij elkaar. Ontken je dat, dan heb je een beperkt kennisbegrip voor ogen. De drie dimensies die ik aan kennis onderscheid, ben ik op het spoor gekomen door het werk van filosoof Arnold Cornelis te bestuderen.<sup>14</sup> Later kwam ik dezelfde drieslag, zij het vaak op net andere manier, ook in het werk van andere filosofen tegen. De beroemde drieslag van Biesta, namelijk kwalificatie, socialisatie en subjectificatie<sup>15</sup>, ademt een vergelijkbare intuïtie.

Als we ons realiseren dat deze drie dimensies aan kennis intrinsiek met elkaar verbonden zijn, begrijpen we dat feiten nooit los verkrijgbaar en altijd van waarden doordrongen zijn. Belangrijk in de paradigmaverandering die we mijns inziens doormaken, is het onderwijs dat zich op 'feiten' baseert, te openen naar de waarden die daaronder of daarachter liggen. Daarbij is het naar mijn mening belangrijk dat we gaan beseffen dat we als mensen door en door verweven zijn met wat wij als 'onze werkelijkheid' ervaren. Dat we ons er niet als onaantastbare wezens tegenover bevinden. Er is dus geen werkelijkheid buiten ons, die we naar waarheid kunnen beschrijven. In het proces van het beschrijven zelf, zijn we co-creatoren van werkelijkheid. In die zin voel ik me geïnspireerd door het werk van Joep Dohmen, die – aansluitend bij Michel Foucault – oproept om ons leven te vormen tot een kunstwerk: "Wat betekent het om ons leven te vormen tot een kunstwerk? Foucaults opvatting van zelfvorming als een vrijheidspraktijk is een oproep om je identiteit niet te laten verstarren. Dat betekent: weten waarvoor je zorg moet dragen; weten waarin je jezelf moet disciplineren; weten waartoe je jezelf wilt vormen, wat voor identiteit je nastreeft; weten hoe je met anderen moet strijden voor een open en vitaal leven".<sup>16</sup> Ikzelf wil die oproep niet beperken tot ons eigen leven, maar verbreden tot de wereld die we met elkaar bewonen.

## **Wat betekent dat voor de praktijk van het onderwijs? Kun je een voorbeeld noemen?**

Neem bijvoorbeeld het huidige economische onderwijs. Van mijn collega die economie-onderwijs geeft begrijp ik dat het voortgezet onderwijs er vooral op uit is om leerlingen een bepaalde visie op economie, waarover min of meer consensus bestaat, over te dragen alsof het de enige ware manier van kijken is naar economie. Ditzelfde merken ook Remko van der Pluijm en Martijn Vrijhof op voor wat betreft het Hoger Onderwijs.<sup>17</sup> Zij geven in hun betoog aan dat in onderwijs veel aannames over 'de economische werkelijkheid' niet alleen slechts beperkt worden tegengesproken (behalve tijdens de kredietcrisis van 2007-2012), maar als feitelijke constatering worden gepostuleerd: "Juist hierin zit een problematische rol voor de docent, omdat de socialisatie-rol en de kwalificatie-rol<sup>18</sup> hierbij door elkaar heen komen te lopen, zo stellen ze<sup>19</sup>. Wat ze willen zeggen is dat er ook vrije ruimte moet zijn voor leerlingen om zich tot de aangeboden kennis en de daarin impliciet wel of niet besloten liggende waarden te verhouden (waaronder groene en sociale waarden).<sup>20</sup> Het is mijns inziens dus belangrijk dat leerlingen worden uitgedaagd om zich tot de hun aangeboden kennis te verhouden, in het licht van wat ik noem 'een ethische horizon'.

**In je boek laat je op een bijzondere manier, via een zowel theoretisch als praktisch georiënteerd pleidooi, een hartenkreet horen: onderwijs moet anders; de 'zin' van onderwijs - die wat jou betreft veel verder gaat dan kennis en bekwaamheden - staat niet, of maar beperkt, op ons netvlies en dat moet, liever nog gisteren dan vandaag, veranderen. Je kiest daarbij, het is al kort gezegd, voor 'de leefbare aarde als ethische horizon'. Kan je jouw betoog als een hartenkreet zien?**

Ja, mijn pleidooi voor 'een leefbare aarde' als ethische horizon is een hartenkreet, maar ook een voorstel tot een heel pragmatische aanpak van de problemen binnen het onderwijs. Als je namelijk de feiten als 'grond' waarop je het onderwijs baseert loslaat, is er een ander fundament nodig. Mijn voorstel is dat dat 'de ethische grond van het bestaan' is. Het onderwijs dat ik voorstel heet dan ook 'ethisch gefundeerd onderwijs'. Daarbij benoem ik in het bijzonder een aantal innig met elkaar verweven aspecten, waarmee je de uitvoering ervan meer concreet gestalte kan geven, zoals waardenbewust onderwijs, de kracht van verhalen, oriëntatie en onderzoek, groene pedagogiek, met elkaar in gesprek komen en het beoefenen van deugden.<sup>21</sup>

**Ok, op naar onderwijs dat 'de leefbare aarde als ethische horizon' heeft dus, waarbij het kennisbegrip inclusief is en 'iedereen' met elkaar in gesprek kan komen. Wanneer is die paradigmashift volgens jou gemaakt? Wanneer ben je tevreden, en hoe ziet het er dan uit?**

Ik ben tevreden als er vanuit het bewustzijn wordt lesgegeven dat 'kennis' niet als losstaande 'feiten' voorhanden is, als een soort objectieve gegevenheden of (voorlopig) de best mogelijke benaderingen van 'werkelijkheid', maar dat we als mensen altijd betrokken zijn bij de totstandkoming ervan en er



daarmee verantwoordelijk voor zijn. Niet alleen voor het maken ervan, maar ook voor de erkenning ervan als 'feiten' en vervolgens ook voor de toepassing ervan.

Om het onderwijs (en niet alleen het onderwijs) niet te laten verzanden in oeverloze discussies over het doel van het onderwijzen van de jeugd, doe ik in mijn boek dus een voorstel: neem 'een leefbare aarde' als ethische horizon. Dat geeft ons gezamenlijke handelen richting. Die richting is denk ik nodig om stappen te kunnen zetten in het met elkaar realiseren van 'het goede'. De urgentie is groot, de roep om het onderwijs, onze hele maatschappij uit het slop te trekken is dat ook. Zoals António Guterres het onlangs zei: "We stevenen af op een wereldwijde catastrofe, tenzij we de 'uitstootkloof' snel dichtten.<sup>22</sup> Dat is een dreigend, maar wel realistisch beeld. En dan is 'de uitstootkloof' maar één van de problemen waar we mondiaal mee kampen. Ik geef de jeugd liever een positieve boodschap mee, namelijk dat we ons voor een goede toekomst kunnen inspannen, en dat we elkaar daarbij nodig hebben. Alle neuzen daarbij dezelfde kant op is daarbij voorwaarde. Het voordeel van 'een leefbare aarde als ethische horizon' is dat het wel een richtinggevende, maar geen dwingende notie is. We zijn vrij om er op een verantwoordelijke wijze met elkaar vorm aan te geven.

**Wat mij in het boek opvalt is dat je bij het neerzetten van deze boodschap je persoonlijke zijn en leven verweeft met zowel je professionele vak van leerkracht als met grote theoretische beschouwingen. Ik ervaar dat als een zeer gedurfde en unieke vorm, waarbij je zowel 'de mens' Frederike (inclusief haar eigen manier van in de wereld staan) te zien krijgt, als dat je via grote filosofische denkers mogelijk wordt aangezet tot nadenken. Waarom heb je voor deze niet alledaagse-je-zelf-blootleggende vorm gekozen?**

Als 'ethisch gefundeerd onderwijs' het ideaal is dat mij voor ogen staat, dan is het belangrijk mezelf en de afwegingen die ik maak, de ervaringen die ik heb en de beweegredenen die mij voor ogen staan, met de lezer te delen. Eén van de punten van kritiek die ik heb op 'op feiten gebaseerd onderwijs' is dat mensen zich achter feiten kunnen verschuilen. Niet dat dat altijd gebeurt, je kunt ze ook in verantwoordelijkheid opnemen, maar het kan wel. Dat is denk ik precies wat bedoeld wordt met het verhaal uit de Bijbel waarin de eerste twee mensen, volgens de dominante interpretatie, eten van 'de boom van kennis van goed en kwaad'. God loopt daarna door de tuin en zoekt Adam, zijn naam betekent 'mens'. God vraagt: Waar ben je? (Genesis 3: 9) God zoekt de mens: een waarachtig mens, één die zich niet hoeft te verschuilen omdat hij of zij precies dát gedaan heeft wat God hem en haar verbood.

Je vroeg me eerder waarom ik jou gevraagd had voor dit interview. Naast de andere redenen die ik heb genoemd, is ook een reden dat jij jezelf ook blootgeeft in jouw boek *Aandachtige betrokkenheid als pedagogische grondhouding*. We komen jou daarin ook tegen, net als in mijn eigen boek, als een zoekende mens, die afwegingen maakt en zichzelf kwetsbaar opstelt. Dat is denk ik belangrijk bij het bedrijven van wetenschap, dat je weet wat je aan degene hebt die aan het woord is.

Maar er is ook een andere reden dat ik ervoor kies om mezelf kwetsbaar op te stellen. Dat is om belangrijke thematieken aan te illustreren. Eén van die thema's is dat ik mij in bepaalde kringen niet kan uitdrukken in een 'gedeelde taal'. Als ik de taal van anderen spreek, dan moet ik mijzelf verloochenen. In die taal kan ik mij niet op waarachtige wijze uitdrukken. Wil ik toch die taal spreken, omdat ik de ander wil bereiken, dan doe ik dat in mijn boek met 'geleende woorden'. Een voorbeeld is Erich Neumann, leerling van Carl Jung. Ik vertel mijn verhaal met hem als mijn gids in een tot dusver onbekend gebied (herinner je de metafoor van de reis). Als ik lees welke betekenissen hij aan 'het geweten' en 'de innerlijke stem' verleent, kan ik me daarover verbazen. Ik zal daar niet zo gauw iets over zeggen. Het is in deze context immers volkomen irrelevant hoe ik de begrippen inkleur: ik geef hém hier het woord. Net als wanneer ik op reis in een vreemd land niet alles ga vergelijken met mijn gewoonten thuis; het zou mijn openheid naar nieuwe ervaringen en betekenissen in de weg staan. Anders zou dat zijn, als ik een onderzoek naar de begrippen doe. Dan zou ik meerdere betekenissen tegen elkaar afwegen en wellicht tot een eigen omschrijving van de begrippen komen. Dat is in mijn boek bijvoorbeeld het geval, wanneer ik de betekenis van het woord 'betekenis' onderzoek.

**Een stukje dat me raakte in je pleidooi gaat over het feit dat je graag wil dat de overheid inzet op een meer open-houding-naar-de-ander-en-de-wereld van en bij leerlingen. Je geeft aan dat ze wel leren debatteren, maar niet naar elkaar leren luisteren (bijvoorbeeld via socratische gespreksvoering). Je pleit voor 'ethische gespreksvoering', een methode die je zelf hebt ontwikkeld. De basis daarvan is werkelijk naar elkaar luisteren. Dat hoort toch eigenlijk gewoon in iedere les thuis?**

Onder 'ethische gespreksvoering' vat ik drie verschillende gesprekstechnieken (en het kunnen er meer worden) die allemaal als doel hebben om 'het gesprek' op een dieper niveau te voeren dan we gewend zijn: *deep democracy*, het socratische gesprek en wat ik 'compassievolle reflectie' noem. In lijn met het onderscheid dat Charles Taylor maakt tussen 'zwakke' en 'sterke' evaluaties zou ik een onderscheid willen maken tussen oppervlakkige en diepgaande gesprekken. We zijn denk ik te gauw tevreden met de aard van een gesprek. Een gesprek is meer dan 'het uitwisselen van meningen' en dan besluiten dat we 'allemaal wel een beetje gelijk hebben'. In een echt, goed gesprek, gaat het om het verkennen van de diepere waarden die aan onze overtuigingen ten grondslag liggen.

Het leren een werkelijk 'diep' gesprek te voeren, waarin we als mensen verschijnen en niet achter drogredenen en angsten verdwijnen, is denk ik inderdaad iets wat eigenlijk 'gewoon' in alle lessen een plek zou moeten/kunnen hebben. Of het dat ook met enige regelmaat krijgt, weet ik niet. Het is een manier van spreken waarin je als mens met huid en haar betrokken bent, en ik geloof niet dat we dat met elkaar gewend zijn te doen. Het vraagt inderdaad een bijzondere kwetsbaarheid.

### **Maak het eens concreet? Heb je een voorbeeld?**

Jazeker! Recent voerde ik een gesprek met een bestuurder en een groep docenten. Het ging over *Kwaliteitscholen*, een onderzoeksinstrument om onder andere de tevredenheid van leerlingen en ouders over het onderwijs te meten.<sup>23</sup> Tijdens het gesprek uitte ik mijn ongenoegen over het kwaliteitvolgsysteem, zonder precies de vinger te kunnen leggen op de zere plek. Het onderwerp had ik nog onvoldoende verkend. Op enig moment meende ik te weten waar de pijn zat: “Ik heb een hekel aan anonieme vragenlijsten”, merkte ik op. “Gisteren sprak ik nog iemand die anonieme vragenlijsten juist zo waardevol vindt”, was het antwoord van de bestuurder. “Het moet een combi zijn van anoniem en open”, merkte een derde op en daarmee was het pleit beslecht. Het zat mij niet lekker, maar wat mij dwars zat – en nog steeds zit - wist ik pas toen ik in de trein naar huis reed. Er wordt namelijk een beroep gedaan op een anonieme ander, die ik niet kan verifiëren en tegelijk verdwijnt degene met wie ik in gesprek ben uit beeld: wat is zijn persoonlijke stellingname in dezen? Een diepgaand gesprek eindigt niet met zo’n uitwisseling van meningen, maar begint daar pas: welke waarden liggen aan de verschillende standpunten ten grondslag? Voor mezelf geldt dat een anonieme vragenlijst degene die de antwoorden geeft de mogelijkheid biedt zichzelf te verschuilen. Ik ben de méns kwijt die zijn of haar mening geeft en mijn diepere behoefte is om met die mens een echt gesprek aan te gaan. Hetzelfde gebeurde in dit gesprek: waar was mijn gesprekspartner en trouwens ook: waar was ik zelf? Want ik legde mij bij de gang van zaken neer en was daarmee ook niet aanwezig.

### **Wat je dus zegt is dat je in je boek zelf, als zelf, aanwezig wil zijn, omdat alleen dan er ook een werkelijk gesprek op gang kan komen?**

Ja precies. Ik ben in mijn boek niet alleen kritisch naar anderen, de filosofie, het onderwijs, de maatschappij, maar ook naar mezelf. Ik toon mezelf in alle kwetsbaarheid om ook inzicht te geven in mijn eigen fouten en tekortkomingen, niet alleen in die van anderen. Daarbij is denk ik een mild perspectief van essentieel belang om met elkaar vorm te kunnen geven aan de paradigmaverandering waarin we mijns inziens met elkaar betrokken zijn.

### **In je boek reik je nog meer hulpmiddelen aan om dat echte gesprek, zowel met je-zelf als met de ander mogelijk te maken. Daarbij neemt ook ‘compassievolle reflectie’ een belangrijke plek in. Wat is dat precies ‘compassievolle reflectie’?**

Compassievolle reflectie is “erop gericht om plaats te maken voor *de schaduw*, dat wat naar eer en geweten niet wordt gezien door het individu of de hele groep, zoals gevolgen van handelingen die niet in het reflectie- of besluitvormingsproces zijn meegenomen. Te denken valt aan consequenties voor mensen, dieren, planten, micro-organismen en de aarde die we bewonen, waar we domweg

niet aan hebben gedacht of die we liever niet willen zien. In dat geval moet er actief naar worden gezocht om ons ervan bewust te worden.”<sup>24</sup> Compassievolle reflectie onderscheid ik van kritische reflectie. “*Kritische reflectie* is aan de orde als het verhaal waarop ik mij baseer helder is, *compassievolle reflectie* is aan de orde als we uit de veilige zelfgenoegzaamheid stappen van ons eigen verhaal en ons bekommeren om een leefbare aarde, dat wil zeggen om het leven op aarde en om een aarde die leefbaar is. Bij compassievolle reflectie begeven we ons op heilige grond. Ik bedoel dat in de letterlijke zin van het woord: heilig komt van ‘heel’. Het gaat om de heelheid van onze eigen ziel en die van anderen. Compassie is overigens een term die vooral in de boeddhistische literatuur en praktijk veel aandacht krijgt. Het is één van de vier ‘verheven gemoedstoestanden’ die kunnen worden getraind, bijvoorbeeld door (hart-)meditatie.”<sup>25</sup>

**Wat me raakt is dat je schrijft dat we een gezamenlijk perspectief moeten hebben, de ‘leefbare aarde’ als ethische horizon. Hoe komt het dat we dat perspectief toch maar steeds niet gezamenlijk hebben en wat is volgens jou de volgende stap?**

Het perspectief dat we hebben bepaalt niet alleen onze blik naar de maatschappij of de toekomst, maar ook naar onszelf: het verschaft ons identiteit. Vallen we samen met ‘het systeem’, dan bepaalt dát onze identiteit. Zetten we ons daar tegen af, dan vinden we onze identiteit juist dáárin. In *De Correspondent* stond een interessant verhaal over de manier waarop de groep waartoe we behoren onze visie op werkelijkheid bepaalt. “(We voelen ons) enorm bedreigd als een nieuw idee de ideeën die bij onze identiteit zijn gaan horen op losse schroeven zet. Bij de denkbeelden die ons identificeren als leden van een groep redeneren we niet als individu; we redeneren als lid van een stam.”<sup>26</sup> Met andere woorden: ‘de waarheid is tribaal’.<sup>27</sup> Hieruit blijkt mijns inziens hoe belangrijk het is om een gezamenlijke taal te spreken, over de grenzen van onze eigen bubbel heen. Daarmee kun je in contact met anderen een tijdelijke en gedeelde werkelijkheid scheppen, mits we ons verbinden met de ethische grond van het bestaan en betrokken zijn op een gezamenlijk doel. Het gezamenlijke doel dat ik voorstel is om ons een leefbare aarde als ethische horizon voor ogen te stellen.

Waarom we dat perspectief toch maar steeds niet gezamenlijk hebben? Omdat we denk ik te lang hebben geloofd dat de betekenissen van onze woorden naar een werkelijkheid buiten ons die onafhankelijk van ons bewustzijn zou bestaan zouden verwijzen. Op grond van die aanname kan ieder die waarheidsclaims doet ten aanzien van die werkelijkheid (het egoperspectief) zichzelf in zijn eigen bubbel terugtrekken samen met anderen die dezelfde vooronderstellingen delen. Wat is volgens mij de volgende stap? Ik denk veel oefenen met ‘verschijnen’ en daar ook in het onderwijs de mogelijkheden voor bieden. Dat komt overeen met wat Biesta ‘subjectificatie’ noemt en daar ontmoeten we elkaar weer. Het gaat er, in mijn woorden, om onszelf en onze leerlingen

verantwoordelijkheid bij te brengen voor de werkelijkheid die we co-creëren, gegeven de mogelijkheden die er zijn.

## Noten

- 
- <sup>1</sup> Bastiaansen, L. (2022). *Aandachtige betrokkenheid als pedagogische grondhouding*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant
- <sup>2</sup> De Jong, F. (2022). *Hoe 'aandachtige betrokkenheid' zich in het dagelijkse leven op school manifesteert en wat daarvoor nodig is: 15 onderwijsportretten*. NIVOZ. <https://nivoz.nl/nl/hoe-aandachtige-betrokkenheid-zich-in-het-dagelijkse-leven-op-school-manifesteert-en-wat-daarvoor-nodig-is-15-onderwijsportretten>
- <sup>3</sup> Leezenberg, M. en de Vries, G. (2012). *Wetenschapsfilosofie voor geesteswetenschappen*. Amsterdam University Press, p. 113.
- <sup>4</sup> De Jong, F. (2023). *Kiezen voor wat van waarde is: Van feiten gebaseerd naar ethisch gefundeerd onderwijs*. Parthenon, p. 11.
- <sup>5</sup> De Jong, F. (2023). *Kiezen voor wat van waarde is: Van feiten gebaseerd naar ethisch gefundeerd onderwijs*. Parthenon, pp. 100-101.
- <sup>6</sup> Tayler, C. (2009). *Bronnen van het zelf: de onstaansgeschiedenis van de moderne identiteit*. Lemniscaat.
- <sup>7</sup> De Jong, F. (2023). *Kiezen voor wat van waarde is: Van feiten gebaseerd naar ethisch gefundeerd onderwijs*. Parthenon, p. 126.
- <sup>8</sup> Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Phronese, p. 35.
- <sup>9</sup> Levinas, E. (1969). *Het menselijk gelaat*. Ambo, p. 147.
- <sup>10</sup> Een parafrase van Wikipedia. <https://nl.wikipedia.org/wiki/Ethiek>
- <sup>11</sup> De Jong, F. (2023). *Kiezen voor wat van waarde is: Van feiten gebaseerd naar ethisch gefundeerd onderwijs*. Parthenon, p. 126.
- <sup>12</sup> De Jong, F. (2023). *Kiezen voor wat van waarde is: Van feiten gebaseerd naar ethisch gefundeerd onderwijs*. Parthenon, p. 100.
- <sup>13</sup> De Jong, F. (2018). *Over morele verdwaaldheid en het ontwarren van de gordiaanse knoop in het onderwijs*. NIVOZ.  
Deel 1. <https://nivoz.nl/nl/essay-over-morele-verdwaaldheid-en-het-ontwarrenvan-de-gordiaanse-knoop-in-het-onderwijs>  
Deel 2. <https://nivoz.nl/nl/essay-de-gordiaanse-knoop-in-onderwijs-deel-2-over-descheiding-van-kennis-en-ethiek>  
Deel 3. <https://nivoz.nl/nl/over-de-gordiaanse-knoop-in-onderwijs-deel-3-eenvoorstel-voor-een-ander-systeem>  
Deel 4. <https://nivoz.nl/nl/de-gordiaanse-knoop-in-onderwijs-deel-4-slot-over-eenalternatief-voor-het-overheersende-neoliberale-zingevingskader>
- <sup>14</sup> Cornelis, A. (1998). *Logica van het gevoel: Filosofie van de stabiliteitslagen in de cultuur als nesteling der emoties*. Stichting Essence.
- <sup>15</sup> Biesta, G. (2014). *Wat is goed onderwijs? Over kwalificatie, socialisatie en subjectivering*. <https://nivoz.nl/nl/nro/wat-is-goed-onderwijs-over-kwalificatiesocialisatie-en-subjectivering>
- <sup>16</sup> Dohmen, J. (2022). *Iemand zijn: Filosofie van de persoonlijke vorming*. Ambo/Anthos, p. 396.
- <sup>17</sup> De Buitenkamer. 'Het sterprogramma', bijdrage door Remko van der Pluijm en Martijn Vrijhof, onder de hoekpunt van de ster 'Groene pedagogiek'. [http://bijlage.buitenkamer.org/2\\_GroenePedagogiek.pdf](http://bijlage.buitenkamer.org/2_GroenePedagogiek.pdf)
- <sup>18</sup> Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104.
- Biesta, G. (2021). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.
- <sup>19</sup> Remko van der Pluijm, in prepublicatie. Hetzelfde betoogt hij in een artikel dat onlangs in het TvHO verschenen is. <https://tvho.nl/article.php?id=735>
- <sup>20</sup> Ibid.
- <sup>21</sup> De Buitenkamer. 'Het sterprogramma'. <https://buitenkamer.org/>
- <sup>22</sup> De Raaij, B. (5 november 2022). *Alleen geld kan de door oorlog en crises overschaduwde klimaatop redding*. De Volkskrant.
- <sup>23</sup> <https://www.kwaliteitscholen.nl/>

---

<sup>24</sup> De Jong, F. (2023). *Kiezen voor wat van waarde is: Van feiten gebaseerd naar ethisch gefundeerd onderwijs*. Parthenon, p. 138.

<sup>25</sup> De Jong, F. (2023). *Kiezen voor wat van waarde is: Van feiten gebaseerd naar ethisch gefundeerd onderwijs*. Parthenon, p. 141.

<sup>26</sup> McRaney, D. (29 september 2022). *Zo verander je een vastgeroeste mening*. De Correspondent.  
<https://decorrespondent.nl/13752/zo-verander-je-een-vastgeroeste-mening/5446587236904-ac806e21>

<sup>27</sup> Ibid.