

Ontvankelijkheid als risico

De Bijbel en hermeneutische volwassenwording in het voortgezet onderwijs

Tegen de achtergrond van de hoge mate van controle, prestatiedruk en maakbaarheid die westerse samenlevingen kenmerkt, vragen zowel pedagogische als theologische stemmen om ruimte voor ontvankelijkheid. In dit artikel staat de vraag centraal wat een grondhouding van ontvankelijkheid betekent voor het omgaan met Bijbelse teksten en narratieven in het voortgezet onderwijs. Allereerst laat ik zien dat zowel pedagogische als theologische stemmen tonen dat een ontvankelijke grondhouding de basis is voor volwassenwording. Op basis hiervan wordt ook zichtbaar dat volwassenwording een hermeneutisch aspect heeft. Vervolgens ga ik na hoe dit de praktijk van het omgaan met de Bijbel met jongeren in het voortgezet onderwijs uitdaagt. In het derde deel beschrijf ik op basis van groepsinterviews met docenten godsdienst/levensbeschouwing hoe een grondhouding van ontvankelijkheid zichtbaar wordt in hun onderwijspraktijken, en hoe zij hun eigen rol in het omgaan met de Bijbel met jongeren begrijpen. Deze bevindingen worden tot slot bediscussieerd in het licht van hermeneutische volwassenwording.

Ontvankelijkheid als pedagogische grondhouding

Ontvankelijkheid kan worden opgevat als openheid voor dat wat gegeven wordt. Brand et al. (2007) typeren het als een modus, een grondhouding, terwijl Briggs (2010) spreekt van een deugd die geoefend kan worden, ondanks het blijvend onbeschikbare karakter van wat gegeven wordt (De Muynck, 2020; Rosa, 2022). Receptiviteit vormt een alterna-

tief voor de objectmodus die erop uit is om de omgeving te beïnvloeden en te beheersen. Rosa (2022) identificeert juist deze neiging tot instrumentalisering als een kernprobleem van de moderniteit, dat leidt tot vervreemding. In het onderwijs manifesteert dit zich waar monitoring en toetsing de existentiële dimensie van mens-zijn uit het zicht doen verdwijnen.

Pedagogen benadrukken daarom de fundamentele openheid en oncontroleerbaarheid



van de vorming van personen. Leerlingen verschijnen als unieke personen, geschapen naar het beeld van God, met een eigen hermeneutische ruimte waarin de wereld betekenis krijgt (Biesta, 2015; De Muynck, 2020; De Muynck & Kunz, 2021; Pollefeyt, 2020). Deze ruimte is niet louter passief, maar actief en creatief betrokken bij waarneming en interpretatie (Stanton, 2020; Wannenwetsch, 2000). Om zichzelf te leren kennen en zijn of haar plek in deze wereld heeft een (opgroeïend) mens iets buiten zichzelf nodig, en daarom 'een wil tot horen' (Streib, 1991). De leraar kan ontmoetingen uitlokken en voorwaarden scheppen die een appel doen op de wil tot horen. Onderwijzen is dan in de woorden van Biesta (2015) een risico. Een opvoeder heeft de uitkomst van dergelijke ontmoetingen niet in de hand. Tegelijk is het een 'prachtig' en nastrevenswaardig risico, omdat juist hier ruimte ontstaat voor de mogelijkheid dat leerlingen een appel vermenen en antwoord leren geven.

Als het uiteindelijke doel van opvoeding en onderwijs is leren verantwoordelijkheid te nemen – in de zin van antwoorden op een appel – dan betekent dat ten minste twee dingen. Ten eerste vraagt het keuzes wat betreft curriculum en didactiek, namelijk het bewust in aanraking brengen met wat vreemd en anders is (Biesta, 2015; De Muynck, 2020) en het ruimte maken voor existentiële vragen van het mens-zijn. De dialoog met levensbeschouwelijke bronnen kan zo'n ruimte openen (Baldermann, 1996; Bertram-Troost, 2025; De Muynck & Kunz, 2021; Van Deursen-Vreeburg, 2023). Deze zijn bij uitstek vreemd en onderbrekend, en doen een appel op de diepere vragen van het mens-zijn. Het opdoen van bronwijsheid kan het omgaan met persoonlijke levensvragen dienen,

maar ook voor het vinden van antwoorden op maatschappelijke vraagstukken (De Bruin et al., 2022) en het leren begrijpen wat heilige teksten voor mensen betekenen (Bowie, 2018). Daarnaast veronderstelt het pedagogische ideaal van verantwoordelijkheid leren nemen een openheid voor het onverwachte, een besef dat leerlingen met hun eigen antwoord op verrassende manieren en momenten uit de hoek kunnen komen (De Muynck, 2020).

Ontvankelijkheid als hermeneutische grondhouding

Niet alleen in de pedagogische relatie, ook in relatie tot Bijbelse teksten wordt aandacht gevraagd voor een grondhouding van ontvankelijkheid (Van den Belt, 2024; Briggs, 2010; Huijgen, 2019; Witzier, 2023). Dit kan gezien worden als verzet tegen een objectmatige benadering van de Bijbel, waarin de tekst wordt beheerst via een methode of vooronderstellingen die haar zeggingskracht reduceren (Zwiep, 2014, pp. 418-419). Bijbelse teksten onttrekken zich aan een dergelijke beheersing: zij doen aanspraak en zoeken dialoog, ze vragen om een antwoord. Daarmee zijn ze onderbrekend en transformerend, en tegelijk ook weerloos (Baldermann, 1996). De tekst kan terzijde worden gelegd of worden gelezen, oppervlakkig of aandachtig; de mens kan horen en antwoorden, maar ook ontkennen of vluchten. Juist vanwege hun aanspraak zijn de verzameling teksten en narratieven die we de Bijbel noemen verstaan als 'Woord van God'. God gaat, door op deze wijze met mensen te communiceren, zelf een risico aan: het risico van niet beantwoord te worden en daardoor geraakt, maar ook het risico door de mens bewogen te worden – een dynamiek die ook bin-

nen de Bijbelse teksten steeds zichtbaar wordt. Er is dus de onbeschikbaarheid van de manier waarop de mens reageert, maar ook van God die zich in communicatie met mensen kan verbergen en openbaren (Van den Brink & Van der Kooi, 2012, p. 156). Theologisch is dit gearticuleerd in de pneumatologie. De Geest kan de hermeneutische ruimte van de mens openen en zijn waarnemende oordeelskracht vernieuwen. De pleidooien voor een hermeneutische grondhouding van ontvankelijkheid in het lezen van de Bijbel hebben dan ook de intentie de ruimte voor de Geest te openen. Volgens Witzier is de aanwezigheid van Gods Geest niet beschikbaar, maar kan deze wel verwacht worden in 'lichtkringen' die de menselijke ontvankelijkheid ervoor vergroten. Voorbeelden hiervan zijn het omgaan met de Bijbel, nieuwsgierigheid naar het verstaan van anderen en de erkenning van verstaanscollectieven (Witzier, 2023, p. 291). Hier komt dan ook de collectieve dimensie van de hermeneutische ruimte in het vizier. De wil tot horen omvat ook de wil tot horen van en met elkaar. Andere auteurs wijzen erop dat binnen deze bedding interpretatieve verschillen kunnen leiden tot verdiept verstaan (Fowl, 1998; Pollefeyt, 2020).

Hermeneutische volwassenwording

Hierboven werd duidelijk dat een grondhouding van ontvankelijkheid noodzakelijk is om leerlingen in relatie te laten treden met de wereld om zich heen. De dialoog met levensbeschouwelijke bronnen biedt de mogelijkheid om de wereld en hun eigen plek daarin op een wijze manier te leren verstaan. Volwassenwording is daarom ook *hermeneutische* volwassenwording: leren onderscheiden, zelfstandig en wijs leren oordelen in dialoog met de wereld,

teksten en de ander (vgl. De Muynck & Kunz, 2021, pp.108-109). Dit is een kwetsbaar proces, want er zijn vele stemmen die een appel doen op jongeren, niet altijd gericht op het goede voor hen en anderen. Leren onderscheiden is daarom des te meer nodig. Hermeneutische volwassenwording veronderstelt kennis en vaardigheden, maar gaat daar niet in op: het is een antwoord dat gewekt wordt door de ontmoeting met tekst en werkelijkheid heen. Dat er in dergelijke ontmoetingen een woord tot leven komt, een vonk overspringt, water gaat stromen of de Geest gaat waaien is een voor een docent fundamenteel onbeschikbaar proces, maar er kan wel een bedding gegraven worden. De vraag is hoe deze bedding eruit kan zien in de context van het onderwijs. Voordat we dit verkennen ga ik na voor welke uitdagingen de benadering van hermeneutische volwassenwording het omgaan met de Bijbel in de klas stelt, specifiek met jongeren.

De Bijbel in het onderwijs

In de godsdienstpädagogiek heeft lange tijd het beeld overheerst dat ontvankelijkheid voor teksten en verhalen primair iets is van kinderen. Kinderen worden dan geassocieerd met nieuwsgierigheid, onbevangenheid en openheid, terwijl pubers worden beschouwd als kritisch, gesloten en ongeïnteresseerd. Dit stereotype heeft niet alleen de literatuur, maar ook de onderwijspraktijk beïnvloed. Hoewel het beeld inmiddels als verouderd wordt beschouwd (Schlag & Schweitzer, 2012, p. 103) en er signalen zijn van een nieuwe openheid onder tieners voor de Bijbel (Barna Group, 2022), lijkt de nawerking zowel in theorievorming als in de praktijk nog zichtbaar. Zo is bijvoorbeeld het in Duitsland ontwikkelde model

van wederkerige ontsluiting van de werkelijkheid en het eigen bestaan enerzijds en Bijbel en traditie anderzijds in Nederland uitgebouwd richting kinderen, maar niet richting jongeren (Kuindersma, 2020). Wat de praktijk betreft laten zowel wat oudere als recente studies in verschillende landen opmerkelijke verschillen zien tussen primair en voortgezet onderwijs (Gennerich & Zimmermann, 2020; Ipgrave, 2013; Nagel-Herweijer & Visser-Vogel, 2017). Zo observeerde Ipgrave (2013) op Britse basisscholen een positieve leescultuur: klaslokalen waren ingericht om lezen te stimuleren, docenten probeerden liefde voor verhalen bij te brengen, en Bijbelverhalen werden in kringgesprekken besproken. Voor leerlingen waren zulke verhalen niet alleen leuk en interessant, maar ook belangrijk. In het voortgezet onderwijs daarentegen nam Ipgrave een overwegend negatieve houding ten opzichte van boeken waar. Leerlingen prefereerden samenvattingen in *bullet points* boven het lezen van teksten, inclusief de Bijbel, die zij als star en beperkend ervoeren. Leraren reageerden hierop door vooral te focussen op de actualiteit en door digitale media in te zetten om lessen aantrekkelijker te maken. Ipgrave wijst erop dat de negatieve houding van leerlingen mede het gevolg is van een didactisch tekort: leerlingen kregen nauwelijks de gelegenheid om interpretatieve vaardigheden te ontwikkelen of te leren omgaan met de weerbarstigheid van teksten. Daardoor bleef de betekenis van Bijbelverhalen beperkt tot vragen naar letterlijke waarheidsclaims of tot het bevestigen van al bestaande overtuigingen. De mogelijkheid om door de tekst uitgedaagd te worden en zichzelf opnieuw te verstaan, ontbrak grotendeels. Een vergelijkbaar verschil in het thematiseren

en waarderen van de Bijbel in het onderwijs tussen oudere en jongere leeftijdsgroepen is recenter waargenomen in Duitstalige en Engelstalige gebieden (Gennerich & Zimmermann, 2020, p. 132).

In de veranderende attitude ten opzichte van Bijbelverhalen speelt niet alleen de leeromgeving maar ook leeftijd een rol. Loman & Francis beschrijven een kritische fase tussen 11 en 14 jaar, waarin jongeren óf tot een nieuw symbolisch verstaan van Bijbelverhalen komen, óf de verhalen als betekenisloos afwijzen. In een grootschalige studie onder Duits- en Engelstalige jongeren bleek leeftijd een sterkere invloed te hebben op de betekenis die ze aan het verhaal van Jezus en Zacheüs geven dan socialisatie-ervaringen (Gennerich & Zimmermann, 2020, pp. 178, 183). Jongeren die het verhaal interpreteerden als tegenpool van hun eigen ontwikkeling naar autonomie hadden te weinig alternatieve leeswijzen aangereikt gekregen, volgens de onderzoekers. Bovendien bleek dat de interpretaties die in het onderwijs aangeboden worden aansluiten bij jongeren die christelijk gesocialiseerd zijn en dat ze niet leren om interpretaties te onderbouwen (p. 155). Leeftijd en leeromgeving beïnvloeden elkaar dus wederkerig in de wijze waarop jongeren de Bijbel benaderen en verstaan. De studies tonen dat de ontwikkelingsfase van jongeren vraagt om een toenemend uitgedaagd worden in de interpretatie van teksten.

De Nederlandse praktijk weerspiegelt de beschreven internationale tendensen. Waar leerlingen op basisscholen veel eigenaarschap lijken te krijgen rond het omgaan met Bijbelverhalen (Nagel-Herweijer & Visser-Vogel, 2017), lijkt er in het voortgezet onderwijs een andere interpretatieve cultuur te heersen.

Lesactiviteiten in het vak godsdienst/levensbeschouwing in het voortgezet onderwijs bestaan vooral uit het volgen van de lesmethode en het voeren van klassikale gesprekken onder leiding van de docent (Bertram-Troost & Visser, 2017, p. 15). Complexere gespreksvormen zoals dialogiseren komen minder voor, en het lezen of vertellen van (heilige) teksten is nog zeldzamer. De lessen worden vooral gekenmerkt door kennisoverdracht en gesprek met een klassieke lesrichting (Bertram-Troost & Visser, 2017, p. 15). In onderzoek op protestants-christelijke scholen valt op dat docenten vaak hun rol als specialist benoemen wanneer de Bijbel in de klas aan de orde komt (Nagel-Herweijer & Visser-Vogel, 2017). Ze leggen veel uit en geven leerlingen opdrachten die gericht zijn op de reproductie van een tekst. Als er gesprek plaatsvindt, dan volgt dit vaak op iets wat de leraar vertelde. Vragen gaan vaak over de gedachten die de docent heeft over het onderwerp waar hij of zij over vertelde en de manier waarop de docent zijn of haar geloof beleeft, en dus niet zozeer over teksten of verhalen zelf. Sonnenberg (2021) laat zien dat ook lesmethodes de interpretatie van teksten grotendeels voorstructureren. Zowel een symbolisch als een dogmatisch georiënteerde methode gaven bij Genesis 2-3 weinig ruimte voor eigen exploratie: de tekst werd gereduceerd tot een lens die door de methode is aangebracht. Ook werd hoofdzakelijk gewerkt met een vraag-antwoordmethode. Hoewel kritisch leren denken met betrekking tot de Bijbel een belangrijk doel is voor docenten op middelbare scholen (Nagel-Herweijer & Visser-Vogel, 2017), worden de teksten zelf dus beperkt ingebracht als directe bron om kritisch te leren denken. Als dit wel gebeurt, is de ruimte die leerlingen krijgen

om ze zelf te exploreren beperkt. Ook krijgen ze beperkt interpretatieve vaardigheden aangeleerd om dit met toenemende zelfstandigheid en volwassen vrijheid te doen. Een alternatieve praktijk die laat zien wat de kracht is wanneer dit wél gebeurt, is ontwikkeld door Van Deursen-Vreeburg (2023). Zij ontwikkelde een model voor contemplatief lezen, gebaseerd op *lectio divina*, dat in het voortgezet onderwijs werd toegepast op nieuwtestamentische parabels. Deze benadering bleek ruimte, structuur en innerlijke vrijheid te bieden aan leerlingen om persoonlijk en creatief met de teksten bezig te zijn op een manier die bijdroeg aan hun morele en existentiële vorming.

De algemene lijn die in de besproken studies zichtbaar werd, is dus dat omgaan met de Bijbel als directe bron in het voortgezet beperkt voorkomt – of wanneer het wel gebeurt, didactisch en inhoudelijk beperkt wordt. Dieper ingaan op deze praktijken kan aan het licht brengen welke elementen bijdragen aan het ontsluiten van betekenissen in de teksten, of dit mogelijk juist belemmeren. Wanneer ook scholen met andere levensbeschouwelijke identiteiten dan de protestants-christelijke hierbij betrokken worden, kan er een rijker beeld ontstaan. In wat volgt zoomen we daarom in op praktijken van omgaan met Bijbelverhalen en -teksten in het vak godsdienst/levensbeschouwing op basis van een serie groepsinterviews met vakdocenten. De deelnemende docenten zijn werkzaam op verschillende typen middelbare scholen: protestants-christelijk, reformatorisch, rooms-katholiek en bijzonder-neutraal.¹ Vergeleken met het hierboven geschetste algemene beeld brengen deze docenten in hun lessen bovengemiddeld vaak de Bijbel en/of andere religieuze verhalen

in als directe bron. In de volgende paragrafen beschrijf ik de wijze waarop zich in hun praktijken van omgaan met de Bijbel in de klas een ontvankelijke modus manifesteert; en de wijze waarop de docenten hun rol daarin begrijpen. Dit werpt een verdiepend licht op de hierboven geschetste uitdaging van hermeneutische volwassenwording in het onderwijs.

Een zachtere sfeer – praktijken van ontvankelijkheid

Wanneer docenten in de klas Bijbelverhalen of -teksten inbrengen, doen de verschillende manieren waarop leerlingen ermee bezig zijn iets met hun aandacht en ontvankelijkheid. De docenten noemen voorbeelden waarin leerlingen luisteren, lezen, kijken, verbeelden, schrijven en/of praten. Het meest regelmatig gaat het over luisteren, lezen en praten, soms in combinaties. Op deze activiteiten ga ik verder in. Verschillende docenten maken gebruik van de werkvorm van het vertellen van verhalen. Sommigen incidenteel, sommigen doen dit structureel. Ze ervaren dat het vertellen van een

verhaal merkbare invloed heeft op de klassendynamiek. Groepen die doorgaans rumoerig zijn, worden stil en luisteren aandachtig; soms wordt gemerkt dat leerlingen uitkijken naar deze momenten. Een docent verwoordt het zo: 'Als je een verhaal vertelt in de klas, dan wordt de sfeer zachter. Er komt een soort gezamenlijkheid, een soort ontvankelijkheid.' Nog los van de inhoud, heeft het feit dát er een verhaal verteld wordt volgens de docenten iets onderbrekends. Er spelen een aantal factoren mee: de regelmaat van het vertellen, de vertelvaardigheden van de docent, maar ook diens eigen geraaktheid door het verhaal. Zo merkt een docent op: 'Ik denk dat je het alleen voor de ander kunt openen als het jezelf al geopend heeft.' Daarnaast blijkt dat leraren het vertellen van Bijbelverhalen inzetten als een manier om de diversiteit in de klas aan te spreken. Zowel leerlingen die voor het eerst met de Bijbel in aanraking komen als degenen die ermee vertrouwd zijn, kunnen door het verhaal aangesproken worden. Een docent benadrukt dat zij vertelt op een manier waarbij niet één positie de juiste is, maar waarin ruimte ontstaat om verschillende posities te verkennen. In Lucas 15 kunnen leerlingen zich verplaatsen in de vader, de oudste zoon of de jongste zoon. Via het verhaal wordt een veilige ruimte geopend waarin emoties met een bepaalde morele lading, zoals jaloezie, onderzocht kunnen worden.

Er worden ook praktijken van lezen genoemd. Soms wordt een tekst door de docent geïntroduceerd en gelezen, maar gebeurt er verder niet zoveel mee. Er komen dan ook geen reacties van leerlingen. Er zijn ook voorbeelden waarin docenten het lezen zien samengaan met aandachtigheid. Dat gebeurt wanneer er een hermeneutische sleutel wordt gegeven –

1 Er vonden drie groepsinterviews plaats, waaraan in totaal elf docenten van verschillende middelbare scholen deelnamen. Vooraf is informed consent verkregen van alle deelnemers, en is de werkwijze goedgekeurd door de Ethische commissie van de Theologische Universiteit Apeldoorn. De drie groepen waren gemengd qua type scholen. De docenten werd gevraagd naar betekenisvolle ervaringen met de Bijbel in de klas, en de interviews hadden een waarderende insteek (Masselink et al., 2020). De interviewtranscripten werden abductief geanalyseerd, dus met een combinatie van thematische en open codering. Thematische codes waren gebaseerd op de theorie van wederkerige ontsluiting (Kuindersma, 2020) om hermeneutische-didactische overwegingen van docenten inzichtelijk te maken en op Waaijman's beschrijving van momenten in het lezen van heilige teksten (Waaijman, 2000) om te onthullen op welke manier dialoog met de teksten (wel/niet) tot stand komt. Bevindingen werden met de docenten bediscussieerd in een vervolgbijeenkomst. In dit artikel wordt een deel van de bevindingen gepresenteerd.

om die toe te passen móeten leerlingen wel lezen en interpreteren – en wanneer er vanuit deze leesactiviteit ook expressieve activiteiten, zoals schrijven en praten, aangesproken worden. Een voorbeeld (2 vwo) betreft Psalm 51. De docent introduceerde vijf delen waaruit de psalm is opgebouwd en geeft leerlingen de opdracht om de overgangen op te zoeken. Vervolgens moeten ze hun eigen reacties markeren: wat spreekt hen aan, wat roept vragen op, wat begrijpen zij niet? De docent wilde leerlingen met deze opdracht inzicht geven in hoe een psalm woorden kan geven aan hoe je je voelt. De verwerkingsvorm werd vervolgd met gesprekken in tweetallen en plenaire uitwisseling. Het resultaat was een veelheid aan reacties. Wanneer leerlingen hun onbegrip uitten over Davids handelen, liet de docent klasgenoten daarop reageren. Ze liet hen wanneer ze iets niet begrepen ook nagaan of dat was omdat er verheldering nodig was of omdat er iets schuurde. De docent was verrast door de rijkdom en diversiteit van de reacties, die ook haar eigen blik op de tekst verrijkten. Een andere docent liet leerlingen (5 havo) met pen en papier een Bijbelstudie schrijven over een Bijbeltekst die ze zelf gekozen hadden. Ze gebruikten daarbij naslagwerken en verschillende manieren van vragen stellen bij Bijbelteksten die de docent had aangereikt. Volgens de docent waardeerden leerlingen deze opdracht omdat ze 'er echt doorheen moesten kruipen'. In deze voorbeelden is de hermeneutische sleutel door de docent gekozen, maar geeft die leerlingen de mogelijkheid eigen antwoorden te geven en te verkennen.

De voorbeelden maken duidelijk dat de ontvankelijkheid die docenten bij leerlingen waarnemen in ieder geval deels samenhangt met

hun eigen verbinding met het verhaal of de tekst. Docenten genieten zelf zichtbaar van het vertellen en ervaren de kracht van de verhalen en teksten. Het blijkt ook van belang dat er een ruimte gecreëerd wordt waardoor leerlingen in het verhaal of in de tekst kunnen treden. De eigen verbinding met de tekst is daarom een spannend punt, want in hoeverre opent die een ruimte of sluit die af? Altijd doet een docent 'iets hermeneutisch', dat wil zeggen: naast dat er iets is dat de docent zelf raakt of afstoot, is er het kader van een les of lessenreeks waarin deze tekst gekozen, verteld of gelezen wordt, en vaak denken docenten na over de verbinding met ervaringen en de leefwereld van jongeren. Soms kiest een docent zelf op welke manier identificatie kan plaatsvinden, bijvoorbeeld door spiegelverhalen uit de leefwereld van jongeren in te brengen. In andere gevallen laat hij of zij open waar herkenning kan plaatsvinden, waarbij soms wel een gedeeltelijke keuze is gemaakt in de interpretatiesleutel die wordt aangereikt.

Impliciet en soms expliciet benoemen docenten de gezamenlijkheid die ze ervaren tijdens het lezen van of luisteren naar verhalen. Opmerkelijk is dat docenten het gemeenschappelijke karakter van betekenisgeving vaak juist daar ervaren waar de uitkomst niet vooraf volledig is uitgedacht. Leerlingen geven dan een eigen stem en kleur aan het interpretatieproces – en de docent kan daardoor ook nieuwe betekenissen in de tekst ontdekken. Docenten zetten het gezamenlijke proces intentioneel in door leerlingen uit te nodigen tot het stellen van vragen aan de tekst of aan een personage in een verhaal en door anderen daarop te laten reageren.

De hierboven besproken ervaringen van docenten maken dus diverse lagen in de grondhouding van ontvankelijkheid zichtbaar. In de eerste plaats wordt die begrepen als een sfeer van openheid en aandachtigheid bij leerlingen – die versterkt wordt als er iets gezamenlijks gebeurt, zoals lezen of luisteren. Daarbij bepaalt niet eenstemmigheid of voorstelbaarheid het gemeenschapsgevoel, maar het begrijpen van de gezamenlijke hermeneutische ruimte in de klas als een meerstemmige ruimte. Die meerstemmigheid is gegeven met de reacties van leerlingen, maar ook met de diverse stemmen en personages in een tekst zelf, en de stemmen die bijvoorbeeld vanuit het culturele klimaat een appel op jongeren doen. Ten tweede verdiepen activiteiten als praten of schrijven de openheid van leerlingen tot het ontwikkelen van onderscheidingsvermogen. Dat gebeurt niet vanzelf: leessleutels dagen hen uit om ook werkelijk de activiteit van het onderscheiden en antwoorden aan te gaan. De derde laag betreft de mate van sturing en vrijheid en het waarom van deze sleutels – dit wordt echter nauwelijks expliciet benoemd of bediscussieerd in de klas.

Risico op desoriëntatie – de rolbeleving van leraren

Wanneer docenten vertellen over hun Bijbelpraktijken, blijkt de achtergrond van leerlingen een steeds terugkerend thema. Docenten zien dat hun religieuze socialisatie – wat leerlingen thuis, in de kerk en vanuit de basisschool wel of niet hebben meegekregen – beïnvloedt hoe zij teksten en verhalen benaderen. Dit werkt vervolgens door in hoe docenten hun eigen rol begrijpen.

Het karakter van de vooronderstellingen die docenten in leerlingen ontmoeten verschilt per type school. Een reformatorische docent loopt aan tegen 'dogmatische veronderstellingen die verhinderen om onbevangen de Bijbel te lezen, om onbevangen naar God te gaan zoals je bent'. Daarmee doelt hij op de gedachte van leerlingen dat ze wedergeboren moeten zijn voordat het Bijbelwoord hen iets te zeggen kan hebben. Een andere reformatorische docent signaleert hoe jongeren in haar klassen binnenkomen met overtuigingen over wat er in de Bijbel staat en hoe het er staat. De figuur van David staat voor sommigen bijvoorbeeld zodanig op een voetstuk dat zijn schuld in het verhaal van Bathseba en Uria simpelweg ontkend wordt. En ander voorbeeld dat deze docent noemt is dat het apocalyptische teksten uit het boek Openbaring op meer betrokkenheid en openheid van leerlingen kunnen rekenen dan dergelijke teksten uit bijvoorbeeld het boek Daniël of de evangeliën. Docenten koppelen dit aan de wijze waarop in kerken en breder in de christelijke traditie met deze teksten omgegaan wordt. Docenten op protestants-christelijke en rooms-katholieke scholen ontmoeten vooronderstellingen als dat de Bijbel een oud boek is zonder actuele zeggingskracht, of dat de verhalen ongeloofwaardig zijn omdat zij niet echt gebeurd kunnen zijn. Leerlingen geven daarbij soms aan zich niet meer in hun vroegere kinderfascinatie voor de verhalen te herkennen.

Voor docenten vormen deze vooronderstellingen van leerlingen een motor om de Bijbel in te brengen en alternatieve perspectieven te openen. De docent die het verhaal van David behandelde wil bijvoorbeeld het realisme laten zien waarmee de Bijbel menselijk falen blootlegt, en de genade die daarin besloten ligt. Een

ander laat leerlingen de symbolische lagen van het Jonaverhaal ontdekken en van daaruit kijken naar hun eigen levensverhaal. Vrijwel alle deelnemende docenten beschouwen het aan het denken zetten van leerlingen als een belangrijk onderdeel van hun rol.

Daarbij komt een spanningsveld aan het licht. Een docent benadrukt dat zij wil dat leerlingen actief de Bijbel gaan lezen. Tegelijk wil ze niet dat leerlingen gedesoriënteerd raken, waarmee ze bedoelt dat zij niet degene wil zijn die leerlingen vervreemdt van hun opvoeding en achtergrond. Ze wil jongeren eerder een stuk rust bieden 'in die hele chaos die er [in de puberteit] al helemaal gaande is in hoofd en lichaam'. Voor haar betekent het dat ze het niet als haar taak ziet 'om de leerling op de juiste manier de Bijbel te laten lezen', maar 'terug te gaan naar de kern'. Een andere docent die benoemt jongeren rust en houvast te willen bieden koppelt dit niet zozeer aan de leef-tijdsfase, maar aan 'deze gekke wereld' waarin ze leven. Voor hem betekent het dat hij zijn rol vooral ziet als die van een getuige: door te delen wat hem hoop geeft, vertrouwt hij erop dat de Geest hier iets mee zal doen. Er zijn ook docenten die het aanwakken van desoriëntatie juist zien als een noodzakelijke tegenkracht tegen de neiging van kerk en school om jongeren in het gareel te houden. Ze hopen dat ze daarmee jongeren aan het denken zetten. Ze beroepen zich op de aard van de openbaring, waarin God ons juist komt 'hinderen'. In het verlengde hiervan zien zij het als hun rol om 'wakker te schudden'.

In dit door docenten ervaren spanningsveld worden twee polen zichtbaar die een rol spelen in het proces van hermeneutische volwassenwording: veiligheid en ontregeling. Met het

oog op het groeien in een zelfstandige omgang met teksten en de wereld is het bij het willen bieden van rust en veiligheid vragen te stellen: gaat de docent staan op de plek van het beschermen van de leerling en misschien ook van de tekst, of is er door het worstelen met teksten en eigen vooronderstellingen heen een bron van hoop te vinden? Maar ook bij het aan het denken willen zetten zijn vragen te stellen: is het de docent die ontregelt of kan de tekst zelf ook ontregelen – en dus ook de docent nieuwe perspectieven geven? In hoeverre moet er veiligheid geboden worden en in hoeverre ontregeld? In het licht van hermeneutische volwassenwording kan de spanning tussen deze polen als vruchtbaar worden gezien. Veiligheid draagt bij aan hermeneutische volwassenwording als het leerlingen in staat stelt om te exploreren en vragen te stellen aan teksten en aan zichzelf. Ontregeling draagt eraan bij als het overtuigingen die een vluchtplaats vormen voor het nemen van verantwoordelijkheid doorbreekt en het een wil tot horen geboren doet worden of intensiveert. Daarnaast kunnen de verschillende vooronderstellingen die in de klas aan het licht komen door de leraar worden verhelderd en met elkaar in gesprek gebracht, waardoor de mogelijkheid van een nieuw gezichtspunt en een nieuwe gezamenlijkheid ontstaat (Pollefeyt, 2020, p.120).

Conclusie en discussie – hermeneutische volwassenwording in het onderwijs

In dit artikel stond de vraag centraal wat een grondhouding van ontvankelijkheid betekent voor het omgaan met Bijbelse teksten en narratieven in het voortgezet onderwijs. Een dergelijke modus is gericht op de volwassenwording van jongeren, de wil om het eigen appel van de

teksten te horen en toenemende zelfstandigheid in het omgaan ermee. In zowel de theorie als in de praktijk blijkt de eigen benadering van jongeren in relatie tot de Bijbel echter weinig gearticuleerd. Dit heeft tot gevolg dat in het voortgezet onderwijs de grondhouding van ontvankelijkheid gemakkelijk wordt geblokkeerd. Leerlingen worden doorgaans slechts in beperkte mate uitgedaagd om met de teksten zelf in dialoog te treden, nieuwe perspectieven te verkennen of zelfstandig te interpreteren. Daardoor blijven zij gebonden aan hun eigen veronderstellingen.

Interviews met docenten godsdienst/levensbeschouwing lieten zien dat dit beeld kan kantelen wanneer leerlingen actief in contact worden gebracht met de Bijbelse traditie. Er kan zich bij leerlingen – zowel individueel als in de groep – iets openen wanneer zij worden geïnitieerd in praktijken van luisteren, lezen, kijken, verbeelden, spreken en schrijven in relatie tot Bijbelse narratieven. De eigen ontvankelijkheid van de docent voor de vreemdheid van een verhaal of tekst en voor hoe dit wel of niet bij leerlingen resoneert is hierbij van belang. Om meer zicht te krijgen op dit proces is onderzoek nodig waarin ook het perspectief van leerlingen betrokken wordt.

Een onderwerp dat nadere aandacht verdient is het karakter van de gezamenlijkheid van de ruimte waarin betekenis wordt gegeven in de klas. Uit de interviews bleek dat de gezamenlijkheid van de klas ontvankelijkheid bevordert als er ruimte is (in een vertelling of door een aangereikte leessleutel) om te luisteren naar de stemmen en perspectieven die in teksten en in het leven klinken; en om dat *met elkaar* te doen door ook *naar elkaar* en anderen te luisteren. Tegelijkertijd ervaren docenten de ver-

schillende vooronderstellingen die leerlingen meebrengen naar de klas als een uitdaging. Ze bewegen zich in een spanningsveld tussen het bieden van veiligheid en het stimuleren van ontregeling. Het is de vraag hoe docenten niet alleen een ander inhoudelijk perspectief kunnen stellen tegenover dat van leerlingen, maar ook hoe zij hen van dergelijke 'hermeneutische knooppunten' (Pollefeyt, 2020) bewust kunnen maken en deze kunnen verhelderen op zo'n manier dat dit het gesprek met de tekst verdiept. Een vraag is ook of en hoe de interpretatieve autoriteit van de docent ter discussie kan worden gesteld, op zo'n manier dat de tekst in het midden blijft staan en de groei naar interpretatieve zelfstandigheid bevordert wordt (Hassenfeld, 2024). Een dergelijke brongerichte benadering die de mogelijkheid biedt om iets van de Geest te (leren) onderscheiden kan bijdragen aan onderwijs als een 'prachtig risico'.

Literatuur

- Baldermann, I. (1996). *Einführung in die biblische Didaktik*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Barna Group (2022). *The Open Generation Nederland. Een wereldwijd onderzoek onder tieners*. Barna Group. Geraadpleegd op 15 juni 2023 via https://www.worldvision.nl/app/uploads/2023/06/The_Open_GenerationNL.pdf.
- Belt, H. van den (2024). *Geestspraak. Hoe we de Bijbel kunnen verstaan*. KokBoekencentrum.
- Bertram-Troost, G. (2025, 31 juli). *(Religious) Education in times of uncertainty: Enhancing trust and agency* [Key lecture]. International Seminar on Religious Education and Values, Riga.
- Bertram-Troost, G. D. & Visser, T. D. (2017). *Godsdienst/levensbeschouwing, wat is dat voor een vak? Docenten godsdienst/levensbeschouwing over zichzelf en hun vak, nu en in de toekomst*. VU/Verus/VDLG.
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Phronese.
- Bowie, R. A. (2018). Interpreting Texts More Wisely: A Review of Research and the Case for Change in English Religious Education. In R. Stuart-Buttle & J. Shortt (Red.), *Christian Faith, Formation and Education* (pp. 211-228). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-62803-5_14.
- Briggs, R. S. (2010). *The Virtuous Reader. Old Testament Narrative and Interpretive Virtue*. Baker Academic.

- Brink, G. van den & Kooi, C. van der (2012). *Christelijke dogmatiek: Een inleiding*. Boekencentrum.
- Bruin, G. de, Elsenaar, M. & Renkema, E. (2022). *Levensbeschouwelijk burgerschapsonderwijs. Werken aan burgerschap vanuit identiteit en pedagogische bedoeling*. Verus.
- Deursen-Vreeburg, J. van (2023). *Vacare: Van lectio divina naar contemplatief lezen. Ruimte vrijmaken voor persoonsvorming in het levensbeschouwelijk onderwijs*. LIT Verlag.
- Fowl, S. E. (1998). *Engaging Scripture. A model for theological interpretation*. Blackwell Publishers.
- Gennerich, C. & Zimmermann, M. (2020). *Bibelwissen und Bibelverständnis bei Jugendlichen. Grundlegende Befunde – Theoriegeleitete Analysen – Bibeldidaktische Konsequenzen*. Kohlhammer Verlag.
- Hassenfeld, Z. R. (2024). *The second conversation: Interpretive authority in the Bible classroom*. Brandeis University Press.
- Huijgen, A. (2019). *Lezen en laten lezen. Gelovig omgaan met de Bijbel*. KokBoekencentrum Uitgevers.
- Ipgrave, J. (2013). From storybooks to bullet points: Books and the Bible in primary and secondary religious education. *British Journal of Religious Education*, 35(3), 264-281. <https://doi.org/10.1080/01416200.2012.750597>.
- Kuindersma, H. (2020). Van elementariseren naar leeromgevingen ontwerpen. In M. C. H. van Dijk-Groeneboer (Red.), *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie: Leven Lernen vanuit je Wortels* (pp. 226-240). Expertisecentrum Levensbeschouwing en Religie in het Voortgezet Onderwijs (LERO).
- Loman, S. E., & Francis, L. J. (2006). The Loman Index of Biblical Interpretation: Distinguishing between literal, symbolic and rejecting modes among 11 to 14 year olds. *British Journal of Religious Education*, 28(2), 131-140. <https://doi.org/10.1080/01416200500530789>.
- Masselink, R., Haan, J. de, Hugenholtz, N., Rossum, M. van, & Schwippert, R. P. (2020). *Veranderen met appreciative inquiry. Waarderend actieonderzoek in de praktijk*. Boom.
- Muynck, B. de (2020). Een plek voor ontvankelijkheid. In C. Hermans (Red.), *Waar is het onderwijs goed voor? Anders denken over onderwijs* (pp. 165-182). Uitgeverij DAMON.
- Muynck, B. de, & Kunz, B. (2021). *Gidsen. Een christelijke schoolpedagogiek*. KokBoekencentrum.
- Nagel-Herweijer, C., & Visser-Vogel, E. (2017). *De Bijbel op school. Een onderzoek naar bijbelgebruik in het protestants-christelijk onderwijs*. Verus/PThU/CHE.
- Pollefeyt, D. (2020). Religious education as opening the hermeneutical space. *Journal of Religious Education*, 68, 115-124. <https://doi.org/10.1007/s40839-020-00105-7>.
- Rosa, H. (2022). *Onbeschikbaarheid*. Boom.
- Schlag, T., & Schweitzer, F. (Red.). (2012). *Jugendtheologie: Grundlagen - Beispiele - kritische Diskussion*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sonnenberg, P. M. (2021). Theologische en pedagogische normativiteit: Educatieve potentie van de Bijbel op middelbare scholen. In W. Huttinga & R. Kuiper (Red.), *Mens worden. Over de relatie tussen theologie en pedagogiek* (pp. 227-242). Buijten & Schipperheijn.
- Stanton, G. D. (2020). *Wide-Awake in God's World: Bible Engagement for Teenage Spiritual Formation in a Culture of Expressive Individualism*. Wipf and Stock Publishers.
- Streib, H. (1991). *Hermeneutics of Metaphor, Symbol and Narrative in Faith Development Theory*. Peter Lang.
- Waaijman, K. (2000). *Spiritualiteit. Vormen, grondslagen, methoden*. Carmelitana/Kok.
- Wannenwetsch, B. (2000). Plurale Sinnlichkeit Glaubenswahrnehmung im Zeitalter der virtual reality. *Neue Zeitschrift für Systematische Theologie und Religionsphilosophie*, 42(3), 299-315. <https://doi.org/10.1515/nzst.2000.42.3.299>.
- Witzier, A. (2023). *Lezen in het licht van de Geest. Hermeneutische implicaties van het nieuwtestamentische spreken over het verlichtende werk van de Heilige Geest*. KokBoekencentrum.
- Zwiep, A. W. (2014). *Tussen tekst en lezer: Een historische inleiding in de bijbelse hermeneutiek. Dl. II Van moderniteit naar postmoderniteit*. VU University Press.