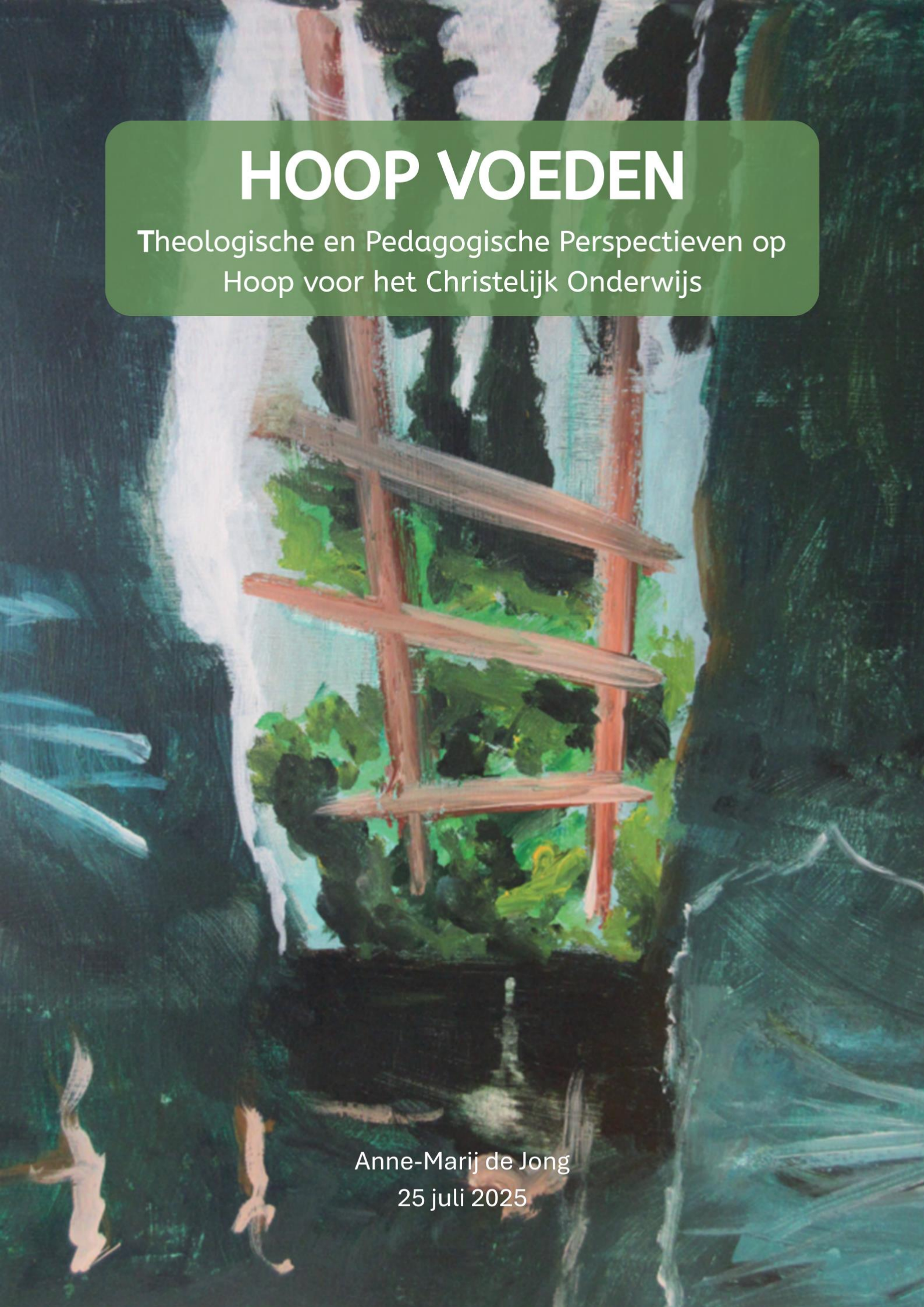




HOOP VOEDEN

Theologische en Pedagogische Perspectieven op
Hoop voor het Christelijk Onderwijs

Anne-Marij de Jong
25 juli 2025

Hoop doet leren - Inge Peeters. De auteursrechten zijn in handen van de kunstenaar. Er is toestemming verkregen om deze afbeelding te gebruiken.

Hoop Voeden

Theologische en Pedagogische Perspectieven op Hoop voor het Christelijk Onderwijs

Anne-Marij de Jong

89370

Masterscriptie Theologie Algemeen – Identiteit, Ethiek en Samenleving

Theologische Universiteit Utrecht

MAIES9 Afstudeertraject

Eerste begeleider: Roel Kuiper

Tweede begeleider: Steven van den Heuvel

25 juli 2025

Woord vooraf

Voor u ligt mijn masterscriptie over de betekenis van hoop in het christelijk onderwijs. Deze scriptie vormt het resultaat van mijn afstudeertraject voor de master Theologie Algemeen - Identiteit, Ethiek en Samenleving. Allereerst wil ik mijn scriptiebegeleiders, Roel Kuiper en Steven van den Heuvel, van harte bedanken voor de begeleiding en betrokkenheid tijdens dit proces. Hun zeer vlotte feedback en bemoedigende houding hebben mij geholpen mijn onderzoek vorm te geven en door te zetten op de momenten dat het me zelf aan hoop ontbrak.

Een paar jaar geleden volgde ik een extra vak culturele filosofie dat destijds veel indruk op me maakte. We bespraken Marx' analyse van kapitalisme en hoe dat leidt tot vervreemding, Heideggers ideeën over de moderne omgang met techniek waardoor de wereld steeds meer wordt opgeëist voor ons eigen gewin, en meer. Het beangstigde me om na te denken over wat er gebeurt als deze structuren in onze maatschappij zich nog verder ontwikkelen, en hoe de toekomst er dan uit zal zien. Ik raakte daarover in gesprek met een theologie- en filosofiestudente die op dat moment een master volgde over dezelfde onderwerpen, en ze vertelde me hoe zij zich te midden van al die gedachten staande kan houden: doordat ze altijd hoop heeft, omdat ze erop vertrouwt dat God iets nieuws zal gaan doen wat we nu nog niet kunnen voorzien. Dat gesprek is me altijd bijgebleven vanwege de hoop en het vertrouwen die haar bezielde, en tijdens het schrijven van deze scriptie heb ik daar vaak aan teruggedacht. Dit onderzoek bracht me namelijk niet alleen verdieping van mijn kennis over de theologie en pedagogiek van de hoop en een verrijking van mijn visie op christelijk onderwijs, maar het was ook een persoonlijke zoektocht naar de betekenis van hoop in mijn leven. Het heeft me geholpen om beter te grijpen wat die hoop is waar zij over sprak: dat het geloof in de God van de beloften en de opstanding van Christus betekent dat er reden is om niet vanuit angst, maar vanuit verwachting de toekomst tegemoet te treden. Het is een bron van hoop die werkelijk diepte heeft en waarin het water rijkelijk blijft stromen – omdat het niet afhankelijk is van omstandigheden of de mate van controle die je over een situatie hebt. Ik wens het aan alle jonge mensen toe om iets van die hoop te ontdekken en te ervaren in hun eigen leven. Als deze scriptie daar in kleine mate aan bijdraagt, is dat voor mij van grote waarde.

Anne-Marij de Jong
Amsterdam, juli 2025

Inhoudsopgave

Inleiding	4
Hoofdstuk 1: Gebrek aan hoop als uitdaging voor het christelijk onderwijs.....	8
1.1 Hoop in het donker	8
1.2 Zorgen om de toekomst onder jongeren	9
1.3 Resultaatgericht onderwijs	10
1.4 Kansen voor het christelijk onderwijs	12
Hoofdstuk 2: Hoop in theologisch perspectief.....	15
2.1 Dimensies van het hoopproces.....	16
2.2 Achtergronden van Moltmann.....	18
2.3 Unieke bron van hoop.....	20
2.4 Verbeeldingskracht van het geloof	22
2.5 Anticiperen op de toekomst.....	25
2.6 Word degene die je zal zijn	27
2.7 Tussentijdse oogst.....	30
Hoofdstuk 3: Hoop in pedagogisch perspectief	32
3.1 Hoop en kritisch bewustzijn bij Freire	32
3.2 Toekomstgericht opvoeden volgens Dasberg	36
3.3 Tussentijdse oogst.....	40
Hoofdstuk 4: Hoopvol onderwijs	42
4.1 Onderwijs in het licht van hoop	42
4.2 De pedagogische driehoek van hoopvol onderwijs	44
4.3 De leraar aan de deur	46
4.4 Vernieuwende lesstof	49
4.5 Hoop als vitale kracht voor leerlingen.....	51
4.6 Stand van zaken	53
Conclusie.....	54
Bibliografie	57

Inleiding

De wereld kan soms duister voelen. Nog voor het ontbijt lees je over oorlogen, klimaatverandering of een inbraak in de buurt. Soms zakt de moed je in de schoenen. Terwijl juist in onzekere tijden hoop houden zo belangrijk is. Het helpt ons nadenken over wat belangrijk is, geeft moed en maakt weerbaar. Als je hoopvol bent, investeer je in het heden én in je toekomst.¹

Bovenstaande tekst uit de campagne van SIRE uit 2024 illustreert waarom ‘hoop’ een belangrijk woord is in onze tijd. We hebben het veel over hoop, omdat er ook veel wanhoop is, het gevoel van de moed die je in de schoenen zakt. Het is een tijd waarin via online kanalen elke dag nieuwe informatie tot ons stroomt, waarin we lezen, horen en zien dat het slecht gaat met de wereld. De verhalen die we horen gaan over grote problemen als oorlog, klimaat of de toenemende macht van internetgiganten, maar ook over kleinere maatschappelijke en politieke problemen in ons land of in de buurt. Die ontwikkelingen geven vaak weinig aanleiding voor het hebben van een optimistisch beeld van de toekomst. In de wereld van jongeren sijpelen deze beelden door. Veel jongeren, ook christelijke jongeren, ervaren een gebrek aan gevoelens van hoop, en zien weinig perspectief voor de toekomst. Ze ervaren bijvoorbeeld klimaatstress en maken zich zorgen over de toekomst van de aarde. Of ze ervaren veel druk om te presteren, op alle gebieden van hun leven. In dit onderzoek beschouw ik dit als een pedagogisch probleem waar het christelijk onderwijs op moet reageren, omdat een gebrek aan perspectief een belemmering voor jongeren vormt om tot bloei te kunnen komen. In dit onderzoek ga ik daarom op zoek naar hoe het christelijk onderwijs hoop kan voeden. Ik raadpleeg daarvoor zowel de theologie van de hoop van Jürgen Moltmann als de pedagogiek van de hoop van Paolo Freire en Lea Dasberg. Vanuit deze bronnen probeer ik pedagogische perspectieven te bieden voor de praktijk van het christelijk onderwijs. De centrale vraag luidt daarom: Hoe kan een gesprek tussen Moltmann, Freire en Dasberg bijdragen aan een pedagogiek van de hoop voor het christelijk onderwijs in de context van een gebrek aan hoop bij jongeren?

Mijn onderzoeksmethoden zijn kwalitatief van aard. Via een literatuurstudie heb ik relevante bronnen verzameld over hoop binnen de systematische theologie en de pedagogiek. Voor het

¹ “Vind je lichtpuntje en durf te hopen,” Stichting Ideële Reclame (SIRE), geraadpleegd op 18 maart 2025 via <https://lichtpuntje.sire.nl/>.

theologische deel heb ik de keuze gemaakt om het werk van Jürgen Moltmann te onderzoeken. Zijn werk geeft vanzelfsprekend geen totaalbeeld van wat er te zeggen valt over hoop in de theologie. Echter is hij wel een van de belangrijkste stemmen in het gesprek over christelijke hoop en zouden we kunnen zeggen dat hij door zijn werk *Theologie der Hoffnung* dat gesprek weer van betekenis heeft gemaakt voor de theologie.² Op basis van een kwalitatieve analyse van dit werk en enkele andere relevante artikelen en passages van Moltmann zal ik een theologisch perspectief op hoop schetsen. Voor het pedagogische deel heb ik gekozen om de pedagogiek van Paulo Freire en Lea Dasberg te onderzoeken. Freire vanwege de grote rol die hoop speelt in al zijn werk. In het speciaal in *Pedagogie van de onderdrukten*, een pedagogiek die hij ontwikkelde in de context van onderdrukking in Latijns-Amerika, maar die ook daarbuiten zeer invloedrijk is geweest.³ Dasberg is geselecteerd omdat ze de pedagogiek van de hoop binnen de Nederlandse onderwijskundige traditie heeft geïntroduceerd. Al in de jaren '70 sprak zij over het belang van hoop binnen opvoeding en onderwijs. Op basis van een analyse van geselecteerde passages over het thema hoop in het werk van Freire en Dasberg construeer ik een pedagogisch perspectief op hoop. Het laatste deel van mijn onderzoek vormt een constructieve fase: hierin interpreteer ik de inzichten die voortkomen uit de theologische en pedagogische reflecties, die ik vervolgens verbind aan de pedagogische praktijk en uitwerk tot normatieve perspectieven voor het christelijk onderwijs. Ik schrijf deze scriptie als iemand die zelf is gevormd door het volgen van christelijk onderwijs. Mijn rol als onderzoeker is daardoor niet neutraal, maar juist betrokken op de praktijk waar ik zelf door ben beïnvloed en waar ik nu een bijdrage aan wil leveren. Daarvoor positioneer ik mij in dit onderzoek expliciet op het snijvlak van theologie en pedagogiek. De dialoog tussen deze twee disciplines vormt het uitgangspunt van mijn benadering, omdat ik ervan ben overtuigd dat ze elkaar kunnen verrijken en dat er een wisselwerking nodig is voor een vruchtbare bezinning op hoop in het christelijk onderwijs. De pedagogiek heeft de theologie nodig om meer te zijn dan een verzameling praktische opvoedvraagstukken of

² Jürgen Moltmann, *Theologie der Hoffnung: Untersuchungen zu Begründung und zu den Konsequenzen einer christlichen Eschatologie*, (Chr. Kaiser Verlag, 1964). In dit onderzoek heb ik gebruik gemaakt van de Nederlandse vertaling van dit werk: Jürgen Moltmann, *Theologie van de hoop: studies over de grondslagen en de konsekwenties van een christelijke eschatologie*, vert. J. van de Geijn, 3e dr. (Ambo, 1969).

³ Origineel uitgekomen in het Portugees, in deze scriptie maak ik gebruik van de Nederlandse uitgave. Zie: Paulo Freire, *Pedagogie van de onderdrukten*, 14^e dr., vert. J.E.A. Andriessen-van der Zande (Anthos, 1972).

ontwikkelingspsychologische theorieën.⁴ Zo wordt de pedagogiek geen ‘lege huls’ maar wordt het denken over opvoeding gekoppeld aan fundamentele vragen over zingeving en mens-zijn. Aan de andere kant kan de pedagogiek de theologie uit haar schulp trekken, want theologie moet niet los staan van het geleefde leven, maar zich bezinnen op alles wat er in de samenleving voordoet en haar betrekking zoeken op dagelijkse praktijken. De pedagogiek kan helpen om theologische inzichten te verbinden met de praktijk van onderwijs en opvoeding. Dit onderzoek heeft als doel het begrip hoop theologisch en pedagogisch te verdiepen, om bij te dragen aan een verrijking van de pedagogiek van de hoop voor het christelijk onderwijs. Het onderzoek zal er als volgt uitzien:

In hoofdstuk 1 zal ik de achtergrond schetsen waartegen ik deze scriptie schrijf. Ik verken hoe een groeiend gebrek aan hoop bij jongeren een urgente pedagogische uitdaging vormt voor het christelijk onderwijs en hoe het huidige onderwijs, mede door een sterke nadruk op meetbare resultaten, tekortschiet in het bieden van hoop en perspectief. Vervolgens schets ik dat er juist in het christelijk onderwijs unieke kansen liggen om hoop te bieden aan leerlingen. Van daaruit start ik mijn verdere onderzoek waarin ik dat perspectief wil verdiepen.

In hoofdstuk 2 doe ik een theologische bezinning op hoop. Ter inleiding gebruik ik drie aspecten van hoop als kapstok: hoop als zekerheid, als deugd en als toekomstbeeld. Aan de hand van het werk van Jürgen Moltmann werk ik het theologisch perspectief op hoop vervolgens verder uit. Het interdisciplinair schema van Emma Pleeging gebruik ik daarbij om de bronnen, ervaringen en effecten van de hoop die Moltmann beschrijft te analyseren. Omdat het onderwijs een plek van vorming is richt ik me in het specifiek op wat de christelijke hoop te maken heeft met de ontwikkeling van mensen en hun handelen in de wereld.

In hoofdstuk 3 onderzoek ik wat hoop is vanuit een pedagogisch perspectief. Ik zal analyseren hoe bij Paulo Freire het creëren van hoop alles te maken heeft met het leren om de toekomst in openheid te benaderen en hoe dat verbonden is met de context van onderdrukking waarin hij zijn pedagogiek schreef. Daarna breng ik de ideeën van Lea Dasberg in over het belang van toekomstgericht opvoeden. Leraren spelen daarin een sleutelrol door jongeren te helpen zich te verhouden tot de wereld en hen een perspectief te bieden op zinvolle en betrokken participatie in de samenleving.

⁴ Wolter Huttinga en Roel Kuiper (red.), *Mens worden: over de relatie tussen theologie en pedagogiek*, Roel Kuiper, TU-bezinningsreeks 26 (Buijten & Schipperheijn Motief, 2021), 11.

In hoofdstuk 4 integreer ik de theologische inzichten over hoop uit hoofdstuk 2 met de pedagogische inzichten uit hoofdstuk 3, om zo tot pedagogische perspectieven voor christelijk onderwijs te komen. Aan de hand van de pedagogische driehoek werk ik deze inzichten concreet uit voor de onderwijspraktijk.

In de eindconclusie breng ik alle lijnen uit het onderzoek bij elkaar en probeer ik een antwoord te formuleren op de onderzoeksvraag. Nu ik de opzet van dit onderzoek uiteen heb gezet ga ik in graag verder met het eerste hoofdstuk, waarin de behoefte aan hoop onder jongeren en de kansen voor het christelijk onderwijs centraal staan.

Hoofdstuk 1: Gebrek aan hoop als uitdaging voor het christelijk onderwijs

In dit hoofdstuk verken ik de maatschappelijke context waarin dit onderzoek is ingebed, om een antwoord te kunnen geven op de vraag: in hoeverre ervaren christelijke jongeren vandaag de dag een gebrek aan hoop, en welke pedagogische uitdagingen stelt dat aan het christelijk onderwijs? Allereerst beschrijf ik het probleem van een gebrek aan hoop bij jongeren en de factoren die een rol spelen bij hun gevoel van uitzichtloosheid. Vervolgens verken ik de pedagogische uitdagingen, waarbij er aandacht is voor zowel de punten waarop het onderwijs op dit moment tekortschiet in het bieden van perspectief, als ook voor de unieke kansen die er in de onderwijspraktijk liggen om hoop aan te wakkeren bij jonge mensen.

1.1 Hoop in het donker

Er is een toegenomen aandacht voor het thema hoop in kerk en samenleving. Dat komt doordat veel mensen in deze tijd een gebrek aan hoop ervaren. Het paradoxale van de hoop is dat juist dáár waar verdriet, angst en wanhoop zijn, het perspectief van hoop zich opent. De filosoof Gabriel Marcel legde dit uit aan de hand van de ervaring van gevangenschap. Hij schreef: “Hoe minder het leven als gevangenschap ervaren wordt, des te minder zal het oog van de ziel gevoelig worden voor de glans van het versluisende licht, dat geheimzinnige licht dat het hart van de hoop uitmaakt, zoals wij voorafgaand aan elke ontleding weten.”⁵ Door de concrete ervaring van onrecht, ziekte, onderdrukking, oorlog of een gebrek aan controle, groeit er een gevoel van gevangenschap, van opgesloten zitten in een duistere realiteit. Juist daar ontwikkelt de ziel een gevoeligheid en ontvankelijkheid voor de hoop. In het licht van dat inzicht kunnen we de recente toegenomen aandacht voor hoop beter begrijpen. We hebben het veel over hoop, omdat er ook veel duisternis is. Pijn en verdriet in de levens van onszelf of onze naasten natuurlijk allereerst. Maar daarnaast spelen er op wereldniveau nu grote problemen, zoals de klimaatcrisis en de oorlog in Oekraïne en in Gaza. Er is grote economische onrust en op geopolitiek vlak is er van alles aan het verschuiven. In ons eigen land speelt de huisvestingscrisis nog steeds en is het migratiedebat feller dan ooit. Elke dag horen we verhalen over die ontwikkelingen, en die geven weinig aanleiding voor het hebben van een

⁵ Gabriel Marcel, *Homo viator: een filosofie van de hoop*, vert. Daniël de Lange, (Bijleveld, 1960), 49.

optimistisch beeld van de toekomst. De vraag die ik zowel in de media als bij mensen om mee heen zie resoneren is: komt het nog wel goed met ons?

1.2 Zorgen om de toekomst onder jongeren

Het sentiment dat verscholen zit in die vraag, 'komt het nog wel goed met ons?', zien we ook bij jongeren. Want ook in de wereld van kinderen en jongeren sippelen de beelden, verhalen en grotere narratieven van onze cultuur door. Via hun ouders, school, de media en onderlinge contacten krijgen ze veel mee van de zorgwekkende dingen die zich afspelen in de wereld. In het meest recente kwartaalonderzoek van de GGD naar de gezondheid van jongeren in Nederland bleek dat minder de helft van de jongeren vertrouwen heeft in de eigen toekomst.⁶ Dat heeft invloed op hoe het met hen gaat en in hoeverre ze zich hoopvol voelen. In die context werd ook gepeild in hoeverre jongeren zich zorgen maken over maatschappelijke problemen. De cijfers van december 2024 over hoeveel procent van jongeren zich zorgen maken over de gepeilde binnenlandse onderwerpen als zorgen over de betaalbaarheid van woningen (65%), de stijgende kosten voor dagelijkse uitgaven (64%) en de invloed van beslissingen van de overheid op mijn leven (46%) zijn hoog en ook al jaren stabiel. Voor de wereldwijde thema's geldt hetzelfde: jongeren maken zich veel zorgen over de gevolgen van oorlog (51%) en de gevolgen van klimaatverandering (46%).⁷ Op persoonlijk gebied kwam in het onderzoek naar voren dat prestatiedruk een belangrijke oorzaak is, samen met eenzaamheid en mentale klachten. Volgens de cijfers is prestatiedruk onder jongeren in de afgelopen twintig jaar gestegen van 16% (2001) naar 44% (2021).⁸ Het begrip wordt daarbij breder opgevat dan alleen schoolprestaties; het gaat om de druk van verwachtingen van jezelf of anderen, bijvoorbeeld ook op sociaal vlak.

Deze gevoelens leven ook onder christelijke jongeren. In een onderzoek naar verwachtingen en zorgen over de toekomst onder in het specifiek christelijke jongeren kwam naar voren dat veel jongeren nieuwsgierige (55%), maar ook nerveuze (33%) en bange (20%) gevoelens

⁶ Deze peiling uit december 2024 werd gedaan onder jongeren tussen 12 en 25. Zie: "Gezondheidsonderzoek COVID-19: Kwartaalonderzoek jongeren: Mentale gezondheid", Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu (RIVM), geraadpleegd op 11 maart 2025 via <https://www.rivm.nl/gezondheidsonderzoek-covid-19/kwartaalonderzoek-jongeren/mentale-gezondheid>.

⁷ RIVM, "Gezondheidsonderzoek COVID-19."

⁸ De 44% duidt het percentage studenten aan dat prestatiedruk ervaart. Onder scholieren ligt het cijfer iets lager, op 30%. Zie: Nederlands Jeugdinstituut, "Cijfers over prestatiedruk," geraadpleegd op 11 maart 2025 via <https://www.nji.nl/cijfers/cijfers-over-prestatiedruk>.

hebben bij de toekomst.⁹ In het onderzoek werd eerst in een open vraag gepeild over welke onderwerpen de jongeren zich zorgen maken als ze aan de toekomst denken. De klimaatcrisis werd verreweg het meeste genoemd, door één op de vijf jongeren. De overige zorgpunten die spontaan werden opgeschreven lagen op het gebied van werk, wonen, relaties en het maken van overige levenskeuzes. Bij het tonen van enkele specifieke thema's gaf vijf op de zes jongeren aan bezorgd te zijn over klimaatverandering, milieuvervuiling, en oorlog en conflict. De helft van de jongeren die meededen aan dit onderzoek gaf aan behoefte te hebben aan 'hoop voor de toekomst van de wereld'.

Wat de besproken onderzoeken over jongeren aantonen is dat grote problemen in maatschappij en wereld jongeren daadwerkelijk zorgen baren. Wat ze ervan meekrijgen heeft invloed op hun toekomstbeeld. Zij moeten namelijk leven in de wereld die veranderd is door klimaat en in puin ligt door oorlog. Ze krijgen van alles mee over de problemen, maar ervaren een gebrek aan mogelijkheden om die problemen te kunnen plaatsen in een groter perspectief dat positief kijkt naar de toekomst. Dat kan leiden tot angst en gevoelens van machteloosheid.

1.3 Resultaatgericht onderwijs

Ook het christelijk onderwijs voelt zich geconfronteerd met het gebrek aan hoop en perspectief bij jongeren. Het christelijk onderwijs wil jonge mensen vormen door het christelijk geloof, om ze tot bloei te laten komen en hun plek te laten innemen in een complexe samenleving. Daarvoor is het nodig dat ze een perspectief ontwikkelen op de toekomst die hen aanzet om die toekomst open en hoopvol tegemoet te treden. Maar slagen we er wel genoeg in om het christelijk onderwijs hoopgevend te laten zijn?

De pedagoog Micha de Winter heeft in de context van het gebrek aan hoop bij jongeren nagedacht over de rol die het onderwijs speelt in het creëren van hoop en perspectief.¹⁰ Zijn

⁹ Highlight Jongerenonderzoek Toekomst, kerk en geloof, R2 research.

R2 Research, "Rapportage Highlights Jongerenonderzoek Toekomst, kerk en geloof" (24 november 2021), <https://www.missionenederland.nl/nl/brengleven/heeldeschepping/jongerenonderzoek>.

¹⁰ Micha de Winter, "Pedagogiek Over Hoop: het onmiskenbare belang van optimisme in opvoeding en onderwijs," Rede ter gelegenheid van het afscheid als Faculteitshoogleraar Maatschappelijke Opvoedingsvraagstukken aan de Universiteit Utrecht (31 mei 2017), 3, <https://www.han.nl/projecten/2021/netwerk-loepp/Afscheidscollege-mei-2017-Micha-de-Winter.pdf>.

observatie is dat het Nederlandse onderwijs in het algemeen enorm tekort schiet in het bieden van hoop aan jongeren, terwijl dat juist is wat ze nodig hebben:

Jonge mensen hebben hoop en optimisme nodig. Die vormen de motor van hun persoonlijke ontwikkeling. Als je kinderen van jongs af aan weet mee te geven dat ze ertoe toen, dat ze erbij horen, dat de samenleving ook op hén zit te wachten, dan wakker je de motivatie aan om zich te willen inspannen, te werken aan doelen, te willen leren en zich te willen ontwikkelen. Maar als je als kind níet hoopvol naar de toekomst leert kijken, als je níet leert zien dat er voor jou een rol is weggelegd en dat er iets positiefs van je verwacht wordt, dan is de kans groot dat je bij de pakken neer gaat zitten en dat je verdrietig, bang, boos of wanhopig wordt.¹¹

De oorzaak voor het tekortschieten van het onderwijs op dit vlak zoekt De Winter bij een doorgeslagen focus op meetbaarheid en toetsing. Daarnaast spelen de onderwijskunde en pedagogiek volgens hen een rol in de zin dat ze teveel tot opvoedpsychologie zijn geworden, terwijl ze zouden moeten gaan over perspectief, over groei en over welk handelen van volwassenen die groei kan stimuleren.¹² Over de gevolgen van de economisering van het onderwijs is de afgelopen jaren veel geschreven.¹³ Het is inmiddels onderzocht dat een gerichtheid op leerresultaten op korte termijn hogere scores oplevert, maar dat op de lange termijn de gevolgen groot zijn voor de algemene ontwikkeling van leerlingen: hun brede vorming komt onder druk te staan.¹⁴ Toch is het niet zo makkelijk voor beleidsmakers en schoolbesturen om het tij op dit vlak te keren, omdat het probleem dieper zit dan slechts het beleid. In de recent verschenen bundel *Onderwijs voorbij de meritocratie* wordt gereflecteerd op de dieperliggende oorzaken van de meritocratisering van het onderwijs. De auteurs stellen dat de ‘meritocratische logica’, waarin alles draait om eigen verdienste en individuele prestaties, onderdeel is geworden van onze sociale verbeelding.¹⁵ Daarmee bedoelen ze dat diepgewortelde meritocratische mensbeelden, maatschappijvisies en opvattingen over het goede leven een impliciete maar normatieve achtergrond zijn gaan vormen voor hoe we als samenleving denken en handelen. Deze beelden bepalen niet alleen onze opvattingen over

¹¹ De Winter, “Pedagogiek Over Hoop,” 2.

¹² De Winter, “Pedagogiek Over Hoop,” 3.

¹³ Voor een helder overzicht over de toename in de belangstelling voor het meten van onderwijs verwijs ik graag naar het volgende werk van Biesta: Gert Biesta, *Goed onderwijs en de cultuur van het meten: ethiek, politiek en democratie* (Boom uitgevers, 2019), 23-36.

¹⁴ Biesta, *Goed onderwijs*, 9.

¹⁵ Robert van Putten en Theo van der Zee, *Onderwijs voorbij de meritocratie: Tegendraadse beschouwingen over prestaties in het onderwijs* (Radboud University Press, 2025), 12.

succes, maar ook onze verwachtingen van onderwijs.¹⁶ Ze functioneren als een ‘stille ideologie’: een manier van denken die onbewust alomtegenwoordig is in ons taalgebruik en ook de beleidsvorming in het onderwijs beïnvloedt. De dominante taal in het onderwijs is pragmatisch en beperkt zich tot het gebied van werkzaamheid, deskundigheid en calculeerbaarheid.¹⁷ Volgens Gert Biesta leidt zulke taal ertoe dat we de school zijn gaan zien als een kwalificatie-instituut, die ertoe bestaat om leerlingen kennis en vaardigheden aan te leren.¹⁸

1.4 Kansen voor het christelijk onderwijs

Het probleem van jongeren in het christelijk onderwijs die een gebrek aan hoop ervaren vormt een serieuze pedagogische uitdaging voor het christelijk onderwijs, die vraagt om een herbezinning op wat het betekent om hoopgevend onderwijs te bieden. De context van focus op meetbaarheid en resultaten in de onderwijswereld onderstreept nogmaals de noodzaak daartoe. Het christelijk onderwijs beschikt op dit vlak echter wel over bijzondere mogelijkheden. Ten eerste omdat er geput kan worden uit diepe bronnen: het christelijk geloof biedt een fundamenteel perspectief waarin hoop niet voortkomt uit persoonlijke omstandigheden of verdiensten, maar geworteld is in God. Deze hoop maakt het mogelijk om zelfs te midden van onzekerheid en gebrokenheid toch toekomstgericht en hoopvol te leven. Voor jongeren is dat perspectief van grote waarde. In het hierboven genoemde onderzoek naar hoop en toekomstbeeld onder christelijke jongeren gaf twee derde van hen aan dat het geloof hen hoop geeft voor de wereld, net als dat twee derde aangaf dat het geloof hen helpt om minder angstig te zijn voor de toekomst.¹⁹

De tweede reden waarom het christelijk onderwijs de potentie heeft om hoop te bieden aan jongeren, heeft te maken met de essentie van het onderwijs zelf. Onderwijs is namelijk bij uitstek een sociale praktijk, waarin leerlingen in contact komen met mensen die hen kunnen aansteken met hoop. In het bijzonder bij jonge mensen speelt de sociale omgeving,

¹⁶ Roel Kuiper, “De macht der verbeelding,” in *Onderwijs voorbij de meritocratie: Tegendraadse beschouwingen over prestaties in het onderwijs*, red. Robert van Putten en Theo van der Zee (Radboud University Press, 2025), 168-169. Kuiper verwijst hier naar het concept ‘social imaginaries’ van Taylor. Voor een uitgebreide uitwerking van dit idee, verwijs ik naar: Charles Taylor, *Modern Social Imaginaries*, (Duke University Press, 2004); Charles Taylor, *A Secular Age*, (Belknap Press of Harvard University Press, 2007).

¹⁷ Putten en Van der Zee, *Onderwijs voorbij de meritocratie*, 12.

¹⁸ Biesta, *Goed onderwijs*, 9.

¹⁹ R2 Research, “Jongerenonderzoek Toekomst.”

waaronder leraren en medeleerlingen, een grote rol in het ontwikkelen van hoopvolle verwachtingen.²⁰ Daarom wordt onderwijs in onderzoek naar hoop vaak genoemd als belangrijke bron van hoop. In het proces van leren en opgroeien op school kunnen jonge mensen leren dat hoewel hun acties beperkt zijn, het nog steeds de moeite waard is om zich in te zetten voor de dingen die ze belangrijk vinden.²¹

De vraag is of het christelijk onderwijs wel voldoende doordrongen is van die eigen pedagogiek van de hoop. Worden de kansen die er vanuit het geloof en vanuit de essentie van de onderwijspraktijk liggen om leerlingen perspectief te bieden, ook werkelijk verzilverd? Ondanks dat er in het christelijk onderwijs visie is op onderwijs als brede vorming, blijkt het in de praktijk moeilijk om weerstand te bieden aan de gangbare oriëntatie op onderwijs die draait om meetbare resultaten. De dagelijkse realiteit van het lesgeven zorgt er vaak voor dat leraren – gedwongen door tijdsdruk en praktische beperkingen – pragmatische keuzes moeten maken die niet altijd in lijn staan met de bredere visie op vorming, omdat het al moeilijk genoeg is om te voldoen aan de normen en de gegeven eisen te behalen. Juist daarom is het van belang dat het christelijk onderwijs de verbinding blijft leggen tussen de theologische bronnen van hoop en het pedagogisch handelen in de klas. Dat betekent enerzijds dat leraren hun bronnen van hoop kunnen verbinden met hoe zij zich hun eigen werk voorstellen - zijn ze met het onderwijzen van leerlingen bezig om resultaten te behalen? Of zijn ze bezig met een daad van hoop voor de toekomst? Anderzijds betekent het ook dat de hoop van het geloof op een betekenisvolle manier wordt verbonden aan de leefwereld van jongeren zelf. Wat betekent die hoop voor hun eigen leren en leven?

In dit onderzoek wil ik daarom bijdragen aan de noodzakelijke bezinning op christelijk onderwijs als plek van hoop. Het christelijk onderwijs heeft mijns inziens de potentie om een plek te zijn waar hoop wordt onderwezen, wordt ervaren, wordt geoefend en gedeeld in de dagelijkse praktijk van leren, de onderlinge relaties en de schoolcultuur. In het licht van het

²⁰ Emma Pleeging, "Understanding Hope: Insights into the Definition, Relevance and Measurement of Hope from an Interdisciplinary Perspective," (Dissertatie, Erasmus Universiteit Rotterdam, 2021), 42. <http://hdl.handle.net/1765/135680>. Pleeging verwijst voor deze stelling naar de artikelen van Schwartz & Post en Snyder. Zie: Robert H. Schwartz en Frederick R. Post, "The Unexplored Potential of Hope to Level the Playing Field: A Multilevel Perspective," *Journal of Business Ethics* 37, nr. 2 (2002): 135-43; C.R. Snyder, "The past and possible futures of hope," *Journal of Social and Clinical Psychology* 19, nr. 1 (2000): 11-28.

²¹ Pleeging, "Understanding Hope," 42; Darren Webb, "Modes of Hoping," *History of the Human Sciences* 20, nr. 3 (2007): 65-83.

probleem van jongeren die kampen met prestatiedruk, existentiële zorgen over de aarde en een gebrek aan hoop is het van belang dat het christelijk onderwijs zijn unieke mogelijkheden gaat benutten om jongeren hoop en perspectief te bieden. Daarvoor kan geput worden uit de rijke bronnen en tradities van het christelijk geloof. De theologie kan handvatten bieden om hoop voor de toekomst te wortelen in iets dat de huidige realiteit overstijgt – dat groter is dan menselijke omstandigheden en prestaties. Daarom zal ik me verdiepen in de theologie van de hoop van Jürgen Moltmann. Zijn inzichten vormen in mijn onderzoek een rijke bron van reflectie op wat hoop is, en wat het betekent voor ons perspectief op mens-zijn en menselijke ontwikkeling. De pedagogische inzichten van Freire en Dasberg voegen daar vervolgens een pedagogisch perspectief aan toe, over de noodzaak van hoop in het onderwijs en de manieren waarop die hoop aangewakkerd kan worden. In het volgende hoofdstuk zal ik me nu eerst verdiepen in de theologie van de hoop.

Hoofdstuk 2: Hoop in theologisch perspectief

In het vorige hoofdstuk besprak ik het probleem van een gebrek aan hoop en perspectief bij christelijke jongeren, en de daaraan verbonden uitdaging voor het christelijk onderwijs om hen hoop te bieden. In het licht van deze kwestie wil ik me in dit hoofdstuk theologisch gaan bezinnen op hoop. Voordat ik verder inga op wat hoop is en verschillende kenmerken ervan zal onderscheiden, wil ik benoemen dat hoop ons allereerst wordt gegeven. Het is een genadegave die we ontvangen en ervaren. Vervolgens splitsen we het in ons denken uit. Dan kunnen we erachter komen dat hoop gelaagd is. We kunnen grofweg drie kenmerken van deze hoop schetsen: hoop als zekerheid, als deugd en als toekomstbeeld.²² Zekerheid, omdat de hoop op God een betrouwbaar en zeker anker voor de ziel biedt (Hebr. 6:19). Omdat God zelf ons verzekert van het eeuwige leven in zijn beloften en in het werk van Christus, hebben we een vaste grond om op te hopen. Daarmee wordt de hoop nooit een valse hoop, maar een gegronde zekerheid die zich moet vestigen in de binnenkant van ons bestaan.²³ Hoop is ook een deugd, het is iets om mee te oefenen. Zo komen we het in de Bijbel ook tegen. Gelovigen worden opgeroepen om standvastig te hopen (1 Tess. 1:2) op wat nog komen gaat (Tit. 2:13), en zich te richten op wat nog niet zichtbaar is (Rom. 8:25).²⁴ Als deugd is hoop gelinkt aan de wil, omdat de hoop zich door oefening vestigt in de wil om door te zetten, ondanks de moeite die het kost om moeilijk haalbare hoop te bereiken.²⁵ Daar zit dus een deugd karakter in, maar ook een object: het gaat om een toekomstig goed, dat moeilijk te bereiken is maar wel bereikt kan worden.²⁶ In die zin heeft de hoop ook het kenmerk van een toekomstbeeld. De theologie maakt dit toekomstbeeld specifieker, omdat de hoop te vinden is in God, en anticipeert op het beeld van de vernieuwing van de schepping en het eeuwige leven.

In dit hoofdstuk zal ik de kenmerken van hoop in theologisch perspectief verder openleggen aan de hand van het werk van Jürgen Moltmann. We zullen komen te zien dat de drieslag zekerheid, deugd en toekomstverwachting in zijn werk herkenbaar is, want zijn werk gaat over

²² Deze drieslag ontleen ik aan Roel Kuiper, zie: Roel Kuiper, "Wat is hoop?" in *Hoop: een kracht die alles nieuw maakt*, red. Rob van Houwelingen, Roel Kuiper en Annemarie Kuijvenhoven, TU-Bezzingsreeks 28 (Buijten & Schipperheijn Motief, 2024), 13-19.

²³ Kuiper, "Wat is hoop?", 18.

²⁴ Kuiper, "Wat is hoop?", 14.

²⁵ David Elliot, *Hope and Christian Ethics* (Cambridge University Press, 2017), 63. Zie dit boek voor een uitgebreider perspectief op hoop als deugd.

²⁶ Elliot, *Hope and Christian Ethics*, 62. Elliot analyseert hier het werk van Thomas van Aquino over hoop.

hoop als belofte, hoop als handelingsmogelijkheid en hoop als verbeelding. Het onderscheidende aan zijn perspectief op hoop is dat het uitgaat van een open toekomst, die gegrond is in Gods beloften. Met die open toekomst die we verwachten en waar we ons naar uitstrekken worden we uitgenodigd om te participeren en om te groeien - om te worden wie we in de toekomst zullen zijn. Deze thema's kunnen goed verbonden worden met pedagogische motieven uit het onderwijs die zijn gericht op menselijke bloei en ontwikkeling. Voordat ik me verder zal verdiepen in Moltmann en zijn theologie, zal ik eerst het interdisciplinaire denkschema introduceren van Emma Pleeging: een taxonomie van hoop. Dit schema zal vervolgens fungeren als kapstok om te kunnen analyseren wat Moltmann in zijn theologie doet en welke verschillende dimensies van hoop in zijn werk te onderscheiden zijn.

2.1 Dimensies van het hoopproces

Als we kijken naar hoe hoop wordt beschreven zijn er talloze concurrerende concepten van hoop te vinden in verschillende disciplines; zoals de filosofie, antropologie, psychologie, politiek en theologie. Emma Pleeging heeft in haar dissertatie geprobeerd om deze

gelaagdheid preciezer te begrijpen en te beschrijven vanuit een interdisciplinair oogpunt.²⁷ Ze analyseerde daarom een omvangrijke hoeveelheid aan literatuur over hoop vanuit verschillende disciplines en presenteerde de verschillende lagen van het hoopproces in een classificatiematrix (zie figuur 1).²⁸ Ze begrijpt hoop als een contextgebonden proces, waarvan het begin- en eindpunt niet altijd duidelijk

		Hope as context-dependent	
		External	Internal
Hope as a process	Sources of hope	Social network Education Trust Culture Societal institutes Politics History Work Faith system	Biology Dissatisfaction Personal traits Choice Past experiences Virtuousness
	The experience of hope	Shared desire Societal optimism/pessimism Uncertainty & trust	Desire Probability estimate Uncertainty
		Layers of hope • Shared mood • Shared knowledge • Motivation	Layers of hope • Emotion • Cognition • Motivation
	Effects of hope	Smoothing social interaction Social capital Virtuous behaviour Mobilization Identity Societal disillusionment	Behaviour/action tendencies Personal development Comfort Disappointment Meaning Spirituality
The object of hope		General / specific Goalsetting Individual / shared goals Promotion / prevention Significance Virtuous objects Normativity	

Figuur 1. De Classificatiematrix van hoop

²⁷ Pleeging, "Understanding Hope," 24.

²⁸ Pleeging, "Understanding Hope," 52.

aan te wijzen zijn.²⁹ Ik zal nu eerst een schets geven van deze verschillende componenten in de matrix. De dimensies van context en proces vormen de twee 'assen' in de matrix. Die contextuele dimensie kent twee componenten. De interne component refereert aan de contextualiteit van het individu, de externe component kan een breedte aan contexten bevatten; familie, vrienden, een gemeenschap, maar bijvoorbeeld ook de cultuur en politiek. Het proces van hoop wordt altijd bepaald door deze twee contextgebieden. Het proces zelf bestaat ook uit verschillende componenten: de bronnen, ervaring en effecten van hoop. Ik schets hier een aantal voorbeelden, hoewel er uiteindelijk talloze dingen te noemen zijn die onderdeel uit kunnen maken van het proces van hoop. Zo kunnen de bronnen van hoop bestaan uit allerlei gevoelens, omstandigheden, invloeden en gebeurtenissen. Het zijn alle zaken die veroorzaken dat iemand zich hoopvol voelt. Op intern vlak zijn dat onder andere de eerdere individuele ervaringen van een persoon of de aanleg die iemand heeft om hoop te hebben. Externe bronnen kunnen iemands sociale netwerk zijn, onderwijs, of het hebben van vertrouwen in anderen of sociale instituties die veiligheid en de structuur voor een goed leven garanderen. In dit hoofdstuk over hoop in theologisch perspectief is één bron in het bijzonder interessant, namelijk de bron van een 'personal faith system'.³⁰ Volgens de onderzoeken die Pleeging analyseerde gaat het daarbij om affectieve, spirituele en relationele bronnen die worden uitgesloten van het proces van weten. Dat wil zeggen, het gaat om een diep vertrouwen dat dingen in de toekomst goed kunnen uitpakken, zonder dat daar direct bewijs voor is. Volgens Pleeging is persoonlijk geloof in het bijzonder belangrijk wanneer iemand moeilijk hoop in zichzelf of om hem heen kan vinden, doordat deze bron van hoop die twee contexten overstijgt.³¹

De andere twee componenten van het hoopproces zijn de ervaring en effecten van hoop. De ervaringen zijn bijvoorbeeld de beleving van gedeeld verlangen, maatschappelijk optimisme, motivatie en vertrouwen. Effecten van hoop zijn op extern vlak gedragsmatig; bijvoorbeeld sociaal kapitaal of deugdelijk gedrag. De interne effecten hebben te maken met persoonlijke ontwikkeling of gevoelens van troost en betekenis. Doordat er een gevoel van transcendentie,

²⁹ Pleeging, "Understanding Hope," 28-50.

³⁰ Pleeging, "Understanding Hope," 43.

³¹ Pleeging, "Understanding Hope," 43.

nederigheid en openheid voor de toekomst wordt gecreëerd, kan hoop ook vertrouwen in mensen wekken of zelfs leiden tot spirituele ervaringen.³²

Tot slot noem ik de laatste component van hoop, die buiten de twee assen van context en proces valt: het object van hoop. Theoretisch gezien kan alles wat we ons kunnen verbeelden het object van hoop zijn.³³ Het object neemt volgens Pleeging een bijzondere plaats in binnen het hoopproces; omdat we vaak niet precies hoeven te weten waar iemand op hoopt om zijn of haar algemene hoopgevoelens te kunnen begrijpen, ondanks het feit dat de hoop daar uiteindelijk op gericht is.³⁴ Van belang is echter dat het wel of niet hebben van een object om op te hopen van invloed is op de effecten van hoop. Dat komt doordat de kans op het bereiken van een concreet object van hoop normatieve invloed kan uitoefenen op ons gedrag. De mogelijkheid van het object van hoop kan mensen in een positie plaatsen waarin ze verantwoordelijk worden geacht om ernaar te handelen, zelfs als ze zich misschien huiverig voelen om dat te doen.³⁵

2.2 Achtergronden van Moltmann

De matrix van Pleeging geeft aanknopingspunten om het karakter van de christelijke hoop te kunnen onderscheiden, zoals het unieke van een contextoverstijgend geloof waarin hoop kan worden geankerd. In het vervolg van dit hoofdstuk wil ik verder gaan onderzoeken wat de hoop is volgens Moltmann; wat de verschillende componenten ervan zijn, wat die hoop betekent voor ons toekomstperspectief en ons kijken naar mens-zijn en de menselijke ontwikkeling.

Jürgen Moltmann (1926-2024) was een invloedrijke Duitse theoloog. Om zijn werk goed te begrijpen is het belangrijk inzicht te hebben in de context waarin hij zijn werk schreef en de denkers die hem beïnvloedden. Bijzonder aan zijn levensverhaal is dat hij seculier is opgevoed en tot geloof kwam in een Schots krijgsgevangenenkamp tijdens de Tweede Wereldoorlog. In dit kamp maakte hij kennis met het christelijk geloof en vond hij troost en hoop in de Bijbel. Hierover zegt hij: “Vielleicht hatten wir hinter Stacheldraht die Kraft einer Hoffnung gelernt,

³² Pleeging, “Understanding Hope,” 47.

³³ Pleeging, “Understanding Hope,” 50.

³⁴ Pleeging, “Understanding Hope,” 49.

³⁵ Pleeging, “Understanding Hope,” 50.

die etwas Neues und nicht nur die Heimkehr ins Alte suchte.”³⁶ Deze persoonlijke ervaring ‘achter het prikkeldraad’ werd uiteindelijk een voedingsbodem voor zijn theologie van de hoop.

In zijn theologie is Moltmann beïnvloedt door de sociale en politieke ethiek van Bonhoeffer en de Bijbelse theologie van Von Rad en Käsemann.³⁷ Ook zien we in zijn werk veel sporen van Hegel, in de manier waarop hij de geschiedenis op een dialectische manier interpreteert: als een ontwikkelingsproces waarin Gods handelen zich ontvouwt. Vanwege het gebruik van Hegeliaanse metafysica wordt Moltmann er door sommigen van beschuldigd dat zijn werk ruimte maakt voor panentheïsme in plaats van monotheïsme. Dat laat ik hier verder buiten beschouwing. De grootste niet-theologische invloed van Moltmann is zonder twijfel Ernst Bloch en zijn werk *Das Prinzip Hoffnung*.³⁸ Bloch probeerde in dit werk de rol van hoop in het marxisme terug te winnen en uit te bereiden, omdat hij stelde dat het religieus messianisme zoiets was als een vermomde marxistische droom. Hij zag dat het utopische verlangen achter zulke hoop een sterke motiverende kracht heeft, en probeerde daarom om de utopische hoop te ontdoen van de religie en deze te vertalen in politieke termen.³⁹ Moltmann was erg geïnspireerd door Bloch, en erfde van hem een obsessie met de toekomst en de verbinding tussen hoop en maatschappelijke verandering. Hij vertaalde echter het utopische verlangen van Bloch weer terug naar het eschaton: hij herstelde het messiaanse karakter en bevrijdde de hoop van Bloch van zijn seculiere onmogelijkheid om het verlorene te herstellen.⁴⁰

De rol van de eschatologie is fundamenteel in het werk van Moltmann; hij heeft een ‘eschatologische grondhouding’. Zijn toewijding aan hoop bracht hem ertoe de hele theologie te heroverwegen in het licht van de eschatologie, die hij ziet als de leer over de toekomst van de wereld, waarin Christus’ belofte van opstanding en verzoening in het verleden in de toekomst haar vervulling vindt in het koninkrijk van God.⁴¹ In de inleiding van *Theologie van de Hoop* uit hij kritiek op de christelijke traditie, die de eschatologie heeft gereduceerd tot een afsluitend thema aan het einde van de dogmatiek. De toekomstverwachting is volgens

³⁶ Jürgen Moltmann, *Umkehr Zur Zukunft* (Siebenstern Taschenbuch Verlag, 1970), 7.

³⁷ Elliot, *Hope and Christian Ethics*, 48.

³⁸ Ernst Bloch, *Das Prinzip Hoffnung* (Frankfurt am Main, 1967).

³⁹ Elliot, *Hope and Christian Ethics*, 48.

⁴⁰ Elliot, *Hope and Christian Ethics*, 48.

⁴¹ Julie Clawson, “Imagination, Hope, and Reconciliation in Ricoeur and Moltmann,” *Anglican Theological Review* 95, nr. 2 (2013): 296.

Moltmann echter geen deel van het christelijk geloof, maar de sleutel waar alles in zit.⁴² Met de bovenstaande achtergrond in gedachte wil ik me nu richten op de centrale vraag van dit hoofdstuk: wat is hoop in het theologisch perspectief van Moltmann?

2.3 Unieke bron van hoop

De christelijke hoop is volgens Moltmann het vertrouwen op en de verwachting van de vervulling van Gods belofte: hij belooft een nieuwe wereld van vrede en recht. Die hoop is gevestigd op de opstanding van Christus in het verleden en is gericht op de toekomst, wanneer alle beloften werkelijkheid zullen worden. De hoop dringt door in het heden, waarin ze gelovigen inspireert om op zoek te gaan naar mogelijkheden om die beloften steeds meer werkelijk te zien worden.

Aan de hand van een aantal componenten uit de hoop-matrix van Pleeging kunnen we de verschillende lagen van deze hoop verder verkennen. Duidelijk is dat deze hoop gericht is op de toekomst van Gods komende koninkrijk. Het object van de hoop is daarom hoe we ons die toekomst voorstellen. Twee begrippen zijn voor Moltmann heel belangrijk in het vinden van een grond waarop die toekomst gehoopt kan worden; belofte en verrijzenis. God openbaart zich volgens Moltmann als de God van de belofte. Om te begrijpen hoe beloftes een bron van hoop kunnen zijn biedt het werk van Hannah Arendt een waardevol perspectief. De macht van de belofte is volgens haar dat in de oceaan van onzekerheid die de toekomst per definitie is, beloften enkele "eilanden van voorspelbaarheid en enkele wegwijzers naar betrouwbaarheid (...) oprichten."⁴³ Volgens Arendt kan er zonder beloften geen sprake van duurzame betrekkingen tussen mensen zijn. Beloften maken namelijk vertrouwen mogelijk, ze geven iets om van de ander te verwachten en op te hopen.⁴⁴ Zoiets wordt ook zichtbaar in de geschiedenis van Israël. Dat begint bij de belofte aan Abraham: God belooft hem een nieuw land en veel nakomelingen, en Hij geeft hem wegwijzers om die toekomst te bereiken. Vanaf daar ontstaat er een geschiedenis waarin het volk Israël erop uit trekt; de horizon van Gods beloften tegemoet. God gaat met hen mee en bewijst telkens weer dat hij trouw is aan wat hij heeft beloofd. De beloften van God openen dus een perspectief voorbij de horizon en geven de Israëlieten een reden om onderweg te zijn; ze hebben iets om op te hopen. Doordat God

⁴² Moltmann, *Theologie van de hoop*, 10.

⁴³ Hannah Arendt, *De menselijke conditie*, vert. C. Houwaard, herz. ed. (Boom, 2009), 226.

⁴⁴ Arendt, *De menselijke conditie*, 238.

hen die beloften gaf opende Hij een 'met spanning geladen tussenperiode', een periode tussen het uitspreken van de belofte en de vervulling ervan.⁴⁵ In die geschiedenis zond God zijn Zoon Jezus, en vond het concrete, unieke en historische gebeuren van zijn kruisiging en opstanding plaats. Die opstanding schept een universeel eschatologisch perspectief voor alle mensen, omdat door Christus de belofte van het nieuwe leven voor iedereen toegankelijk wordt.⁴⁶ Omdat God in de opstanding van Christus de dood heeft overwonnen bestaat daarin de garantie op een toekomst waarin er voor alle mensen geen dood meer zal zijn. De heerschappij van Christus is dus nog niet voltooid: het is een proces waarvan de vervulling 'als een gave is toegezegd'.⁴⁷ In het fundament dat Christus geeft kan de belofte een zekere bron van hoop zijn voor alle gelovigen.

In het hoopproces heeft die hoop vervolgens verschillende accenten in hoe ze ervaren kan worden en welke effecten ze kan hebben. Ik onderscheid hier twee verschillende lijnen. De eerste lijn is die van de ervaring van verlangen en verwachting die zich doortrekt vanuit het perspectief van Gods rijk. Dat gaat om het verlangen naar de vervulling van Gods beloften, maar ook om een algemenere 'hartstocht voor het mogelijke' zoals Moltmann het in de woorden van Kierkegaard omschrijft.⁴⁸ Omdat God belooft dat hij iets nieuws zal gaan doen, opent de hoop de ogen voor de talloze mogelijkheden die er zijn om dat nieuwe tot uiting te laten komen. Het effect van die beleving is daarom een open blik die gericht is naar voren, en die 'het nieuwe' zoekt in alles wat er zich voordoet. Maar door het perspectief op een werkelijkheid waarin er geen dood en geen angst meer zal zijn, ontstaat er ook een tegenstelling met de huidige werkelijkheid waarin onrecht, schuld en gebrokenheid deel uitmaken van het leven. Die contrastervaring is de andere kant van hoe dit hoopproces beleefd kan worden, en kan juist een gevoel van onvrede geven. Het effect daarvan is dat de hopende mens zich volgens Moltmann uit onvrede met de gegeven werkelijkheid begint te verzetten tegen het lijden en onrecht in de wereld. Het blijkt dus dat het unieke van de christelijke hoop zich niet beperkt tot de bron van hoop, maar dat ook de ervaring en de effecten van deze hoop zorgen voor een uniek perspectief op de toekomst en een bijzondere vorm van handelen: vanuit verlangen naar de nieuwe werkelijkheid en verzet tegen de

⁴⁵ Moltmann, *Theologie van de hoop*, 102.

⁴⁶ Moltmann, *Theologie van de hoop*, 122.

⁴⁷ Moltmann, *Theologie van de hoop*, 183.

⁴⁸ Moltmann, *Theologie van de hoop*, 9.

werkelijkheid zoals die is. Dat perspectief wil ik verder verdiepen, omdat ik denk dat het van waarde is voor de bezinning op hoop voor christelijke jongeren.

2.4 Verbeeldingskracht van het geloof

Jongeren zijn op zoek naar een perspectief voor hun leven en een hoopvol vooruitzicht in donkere tijden. Dus hoe ziet dat toekomstperspectief van Moltmann eruit? Die vraag stel ik omdat het voor jongeren lastig kan zijn om de toekomst die God heeft beloofd te verbeelden, en al helemaal om vervolgens een concrete verbinding te leggen met hun eigen leven. In de theologie van Moltmann is het helder dat het zicht op een hoopvolle toekomst niet ontstaat in het dagelijks leven, maar in Christus. Door zijn overwinning van de dood opende hij een vergezicht naar een toekomst waarin geen angst en lijden meer is, maar vrijheid en vreugde.⁴⁹ Dat is goed nieuws, maar het stelt ons ook voor een vraag: waar hopen we concreet op? Hoe kunnen we ons die toekomst voorstellen? Want we kunnen niet weten hoe dat er precies uit zal komen te zien. Toch kan die toekomst het object van onze hoop zijn, hetgeen waarop we hopen. Volgens Moltmann loopt de hopende mens namelijk vooruit op de werkelijke vervulling van de eschatologische toekomst: doordat hij zich de trouw van God herinnert, en van daaruit 'voor-stellingen' (Vor-Stellungen) maakt van hoe die toekomst eruit zal komen te zien.⁵⁰ Dit kunnen we goed verbinden met het begrip 'sociale verbeelding', dat de afgelopen decennia is opgekomen als aanduiding voor hoe we de wereld en onszelf verstaan in het web van sociale relaties en gebeurtenissen.⁵¹ Dat begrijpen is niet primair het resultaat van rationele denkprocessen, maar verloopt in de eerste plaats via beelden en voorstellingen, die op een onbewust niveau de achtergrond vormen voor ons dagelijks leven en handelen.⁵² Die verzameling aan beelden en voorstellingen wordt sterk cultureel gevormd, ze zijn diep geworteld in het collectieve bewustzijn. Tegen deze achtergrond kunnen we de voorstellingen van de hopende mens over de toekomst zien als alternatieve verbeeldingen, die niet voortkomen uit dominante denkbeelden van de samenleving, maar uit de belofte van Gods toekomst.

⁴⁹ Moltmann, *Theologie van de hoop*, 9.

⁵⁰ Moltmann, *Theologie van de hoop*, 101-102.

⁵¹ Kuiper in *Onderwijs voorbij de meritocratie*, p. 168.

⁵² Taylor, *Modern Social Imaginaries*, 23-24.

In de eerste plaats kunnen we die voorstelling uitdrukken in wat Moltmann noemt de ‘negatie van het negatieve’.⁵³ Hij bedoelt daarmee dat de verwachtingen van de toekomst zichzelf kunnen vullen door een tegenovergestelde negatieve ervaring uit het heden waarin God veraf bleef. Door de hoop ontdekken we dat die ervaringen van pijn, lijden en onrecht in ieder geval niet passen bij hoe we ons de toekomst inbeelden vanuit de hoop. Daarbij past de tekst uit Openbaringen 21:4: “Hij zal alle tranen uit hun ogen wissen. Er zal geen dood meer zijn, geen rouw, geen jammerklacht, geen pijn, want wat er eerst was is voorbij.” Concreter dan de negatie van het negatieve kunnen we ons beeld van de toekomst dus niet construeren aan de hand van dingen die we in het heden al kennen. Dat brengt een essentieel punt van Moltmanns theologie in beeld, namelijk dat we van de toekomst iets werkelijk nieuws mogen verwachten. Daarom is het toekomstige geen verduidelijking of herhaling van iets dat al is gebeurd of dat in de werkelijkheid te vinden is. De toekomst waar we naar uitzien moeten we plaatsen in de ‘verwachtingscategorie *novum*’.⁵⁴

In tegendeel, het ‘mogelijke’ en daardoor ook ‘het toekomstige’ dankt zijn ontstaan totaal aan de belofte van God en stijgt daardoor uit boven het reëel-mogelijke of het reëel-onmogelijke. Zij verduidelijkt niet een toekomst die op enigerlei wijze altijd reeds inherent is aan de werkelijkheid. Eerder is ‘toekomst’ die werkelijkheid waarin de belofte tot vervulling en tot rust komt, omdat zij er totaal mee overeenkomt. De belofte die er ligt in de opstanding van Christus, vindt pas in het gebeuren dat wij ‘nieuwe schepping uit het niets’, ‘opstanding van de doden’, ‘rijk’ en ‘gerechtigheid’ noemen, een realiteit die geheel en al met haar overeenkomt.⁵⁵

Die realiteit zal aanvangen bij de terugkomst van Christus. Voor Moltmann is dat niet een terugkomst van iemand die is weggegaan, maar is het een ‘voor de deur staande aankomst’, een toekomst die ons tegemoetkomt.⁵⁶ Ondanks dat het iets nieuws zal zijn, is het op een bepaalde manier al verbonden met de huidige werkelijkheid:

De parousie van Christus is iets anders dan de werkelijkheid die wij nu ervaren, iets nieuws. Daarom is zij echter niet totaliter gescheiden van de nu ervaarbare en nu te beleven werkelijkheid, maar werkt als reëel voor de deur staande toekomst op het heden in om hoop op te wekken en verzet op te roepen. Dit eschaton van de parousie van Christus maakt door de eschatologische belofte het momentane, ervaarbare heden historisch door het verleden af te sluiten en op reis te gaan naar het komende.⁵⁷

⁵³ Moltmann, *Theologie van de hoop*, 191.

⁵⁴ Moltmann, *Theologie van de hoop*, 202.

⁵⁵ Moltmann, *Theologie van de hoop*, 69.

⁵⁶ Moltmann, *Theologie van de hoop*, 202.

⁵⁷ Moltmann, *Theologie van de hoop*, 202.

Die historiciteit van het heden betekent dat de christelijke hoop bestaat midden in de huidige realiteit van het leven. Want het hopen op Christus moet niet zo gebeuren dat de werkelijkheid zelf wordt verdoezeld.⁵⁸ Deze hoop is er juist heel sterk voor deze wereld. Juist in de tegenstrijdigheid en ellende die we er vinden. Want “de hoop die is geboren uit kruis en verrijzenis, verandert de nietswaardigheid, de tegenstrijdigheid en de kwelling van de wereld in haar ‘nog niet’ en laat dit niet eindigen in het ‘niets.’”⁵⁹ Dat betekent dat de hoop geen verklaring geeft voor de aanwezige werkelijkheid; we weten niet waarom we nu in een klimaatcrisis zitten, of waarom er ziekte is. Maar de hoop geeft wel de moed om onder die omstandigheden niet passief te worden maar op weg te gaan en de blik naar voren gericht te houden.

Het komen van Gods Rijk zal dus niet alleen een onthulling zijn van wat er al is maar nog verborgen is gebleven, maar ook een eind-vervulling zijn, en daarom zijn de mogelijkheden in de richting van die toekomst open.⁶⁰ Dat betekent dat het toekomstperspectief dat de hoop opent geen doorgrondelijke lijn der verwachting geeft, maar ons daarentegen in een modus van uitzien naar het nieuwe brengt. Deze hoop van het geloof is een hoop die openstaat voor nieuwe mogelijkheden, omdat ze de grenzen van wat er voor ons reëel mogelijk of onmogelijk is overstijgt. Dat heeft consequenties voor hoe wij naar de wereld en haar geschiedenis kijken. Die kunnen we namelijk niet zien als een gesloten kosmos. Er kan geen sprake zijn van een gedetermineerde lijn die zich voortzet, omdat er sprake is van een eschatologisch ‘nog-niet’.⁶¹ Daarom moeten we de wereld leren zien als een open proces. Volgens Moltmann is het daarvoor van belang om te leren dat de wereld van mogelijkheden veel groter is dan de zichtbare werkelijkheid.⁶² Om dat voor te kunnen stellen is er verbeeldingskracht nodig. Door verbeeldingskracht leert iemand om zichzelf, anderen en dingen anders te zien. In het proces van verbeelding ontstaat iets nieuws. Voor het onderwijs is dat een waardevol inzicht. Het is van belang om jongeren daar te helpen om alternatieve, hoopvolle verbeeldingen te

⁵⁸ Moltmann, *Theologie van de hoop*, 9.

⁵⁹ Moltmann, *Theologie van de hoop*, 174.

⁶⁰ Moltmann, *Theologie van de hoop*, 203.

⁶¹ Moltmann, *Theologie van de hoop*, 76.

⁶² Fabienne Greuter, “„Ich wundere mich jeden Morgen ...“ – Jürgen Moltmanns letzter Text. Ein Interview mit Fabienne Greuter,” *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 77, nr. 1 (2025): 10-11.

ontwikkelen, en ze een blik te laten werpen op de werkelijkheid zoals ze nog niet is, maar wel zou kunnen worden.⁶³

2.5 Anticiperen op de toekomst

Moltmann maakt in zijn werk duidelijk dat het onderweg zijn naar een toekomst vol mogelijkheden niet vrijblijvend is, het is geen hopen afwachten. Dat heeft te maken met de andere lijn die ik eerder beschreef in de ervaring en effecten van de christelijke hoop, de lijn van de contrastervaring. Door de hoop op Christus is er een nieuw perspectief geopend, een vooruitzicht van een wereld van verzoening en recht. Dit perspectief heeft ethische implicaties; het maakt dat men geen vrede meer zou moeten hebben met de werkelijkheid zoals die is, en zich begint te verzetten tegen het lijden en onrecht in de wereld. Moltmann verbindt dit aspect aan het begrip 'roeping'. De mens die hoopt op Gods toekomst heeft een roeping om mee te werken aan het Rijk dat gaat komen. In het spraakgebruik van zowel het Oude als het Nieuwe Testament krijgen mensen samen met hun roeping vaak een nieuwe naam, en met hun nieuwe naam een nieuw wezen en een nieuwe toekomst.⁶⁴ De roeping van de hoop "openbaart en opent voor hem [de mens] nieuwe mogelijkheden zodat hij diegene kan worden die hij nog niet is en nog niet was."⁶⁵ Die roeping houdt echter ook een bepaalde vorm van strijd in. Door de hoop op Christus kan men geen vrede meer hebben met de gegeven werkelijkheid. Pleeging wees erop dat de mogelijkheid van het object van hoop mensen in een positie kan plaatsen waarin ze verantwoordelijk worden geacht om ernaar te handelen.⁶⁶ Moltmann zegt eigenlijk iets soortgelijks: "Dit perspectief [van de hoop] vervult hem met hoopvolle verwachting en eist tegelijkertijd van hem de beslissing, dat hij zich verantwoordelijk gaat voelen voor de historische wereld."⁶⁷ Je toekomstvisie bepaalt dus hoe je nu in het leven staat. Leven van de hoop in Christus betekent dat je geen vrede meer kan hebben met de gegeven werkelijkheid, en wakkert daarom verzet aan.⁶⁸ Volgens Moltmann bereikt de hoop zijn object wanneer het werk van het verzet tegen zonde en dood compleet is, en de dialectiek van kruis en opstanding hun synthese bereiken in God en schepping.⁶⁹

⁶³ Carl Snoecx, *Hoop doet leren: Aanzet tot een pedagogie voor katholieke dialogescholen* (Halewijn, 2019), 54.

⁶⁴ Moltmann, *Theologie van de hoop*, 258.

⁶⁵ Moltmann, *Theologie van de hoop*, 258.

⁶⁶ Pleeging, "Understanding Hope," 50.

⁶⁷ Moltmann, *Theologie van de hoop*, 261.

⁶⁸ Moltmann, *Theologie van de hoop*, 11.

⁶⁹ Ethics of Hope, 50.

Jürgen Moltmann, *Ethics of Hope*, vert. Margaret Kohl (Fortress Press, 2012), 50.

Christelijke ethiek zou volgens Moltmann geen conformistische ethiek moeten zijn die de status quo handhaaft, en ook geen ethiek van escapisme waarbij men zich terugtrekt uit de wereld.⁷⁰ In plaats daarvan moet ze in de dialogische spanning staan tussen het 'alreeds' van de status quo en het 'nog niet', en proberen om de uitdagende aspecten van de hoop niet te vermijden.⁷¹ Ethiek die geworteld is in christelijke hoop is gericht op het object van Gods beloofde toekomst, dat een appel doet op onszelf in het hier en nu om daar op te anticiperen. Anticiperen op de nieuwe schepping betekent volgens Moltmann het nemen van de verantwoordelijkheid om de druk die het heden op ons uitoefent te weerstaan, en te zoeken naar verandering en bevrijdend handelen.⁷²

De hoop is ook een protest-hoop. Als ze om zich heen kijkt, ziet ze mensen lijden, ziet ze dat er onrecht is en dat de aarde is onderworpen aan de dood. Marcel noemde de hoop ook wel een 'positief gerichte niet-aanvaarding'.⁷³ Volgens Moltmann is het de opdracht van de hopende mens om zich, vanuit meelijden met de schepping, over die schepping te ontfermen en bij te dragen aan het brengen van alle dingen tot hun nieuwe zijn.⁷⁴ De hoop in die vorm is een 'scheppende verwachting'.⁷⁵ Het is een handelen dat het leven steeds bevestigt, en streeft naar de vervulling van het potentieel dat er in het leven is gelegd. Concreet werkt Moltmann dit uit in een politieke ethiek waarin sociale rechtvaardigheid, bevrijding van onderdrukten en een democratische participatiecultuur centraal staan, en ook in een ecologische ethiek waarin mens, dier en natuur samen deel uitmaken van een 'scheppingsgemeenschap'. Voorbij de politieke en ecologische dimensies verstaat hij onder leven in hoop primair dat we in staat zijn om het leven en al haar mogelijkheden lief te hebben:

Life in hope means being able to love, and being able to love in particular the life which is unloved and rejected. But what does love mean other than to allow for the unawakened possibilities of the other man, including the possibilities which God has for him? Reconciliation and hope are spread by concrete, personal and social love. For this reason the deepest possibilities for human man in an inhuman world lie ultimately in a creative, reconciling, and hoping love.⁷⁶

⁷⁰ Moltmann, *Ethics of Hope*, 7.

⁷¹ Clawson, "Imagination, Hope," 300.

⁷² Moltmann, *Ethics of Hope*, 41, 229.

⁷³ Marcel, *Homo viator*, 58.

⁷⁴ Moltmann, *Theologie van de hoop*, 199.

⁷⁵ Moltmann, *Theologie van de hoop*, 299.

⁷⁶ Jürgen Moltmann, *On Human Being: Christian Anthropology in Conflicts of Present*, vert. John Sturdy (Fortress Press, 2009), 135.

Want de hoop laat nieuwe mogelijkheden zien voor mensen die in onze huidige werkelijkheid geen perspectief hebben: armen, zwakken, de mensen in de marge voor wie deze wereld geen plaats heeft. Het feit dat de toekomst van hoop is geopend door de afgewezen en uitgestoten Mensenzoon, leidt tot hoop voor mensen die geen reden hebben om te hopen.⁷⁷

Voor het onderwijs zijn de ethische implicaties van de christelijke hoop van grote betekenis. Het betekent dat de hoop niet slechts een innerlijk gevoel is, maar een richtinggevend principe dat kan aanzetten tot betrokkenheid en toekomstgericht handelen. In het licht van de hoop is het voor jongeren van belang dat ze de wereld op nieuwe manieren leren verbeelden, en vanuit die verbeelding worden aangemoedigd om te leren zien waar het schuurt in onze wereld, waar er verzet nodig is. Deze pedagogische motieven raken aan de antropologische dimensie van Moltmanns theologie. Op die dimensie wil ik tot slot nader ingaan.

2.6 Word degene die je zal zijn

Antropologie is de ziel van pedagogiek, zegt Adam Neder in zijn boek over christelijk onderwijs.⁷⁸ Het mensbeeld van een leraar, in het specifiek de manier waarop hij kijkt naar zijn leerlingen, bepaalt namelijk hoe hij hen lesgeeft. Daarom wil ik graag kijken naar de antropologie die de theologie van de hoop ons kan aanreiken. Wat betekent de christelijke hoop voor onze visie op de mens, en de menselijke ontwikkeling en bloei?

We hebben gezien dat de christelijke hoop een 'open hoop' is. Ze hoopt op iets, ze stelt zich dat alvast voor, maar hoe de werkelijke vervulling van de beloftes die ze verwacht eruit zal zien, ligt nog open. Dat betekent ook iets voor wie we zijn als mens. Want als mensen bewegen we door de geschiedenis heen; die open geschiedenis die niet gedetermineerd is. Daarom is de mens volgens Moltmann geen gefixeerd wezen. Hij staat zelf ook nog open voor de toekomst en voor de nieuwe beloofde mogelijkheden van zijn.⁷⁹

Pas in dit verband [het perspectief van de belofte] rijst ook de vraag naar het 'werkelijke menszijn', naar datgene wat de mens maakt tot mens, en deze vraag krijgt een antwoord doordat er een weg, een belofte en een toekomst geopend wordt, waarin 'de waarheid' tot de mens komt en hijzelf de waarheid bereikt. De gemeenschap met Christus, het nieuwe zijn in Christus, vertoont zich aan ons als de weg naar de menswording van de mens. Daarin kondigt

⁷⁷ Moltmann, *On Human Being*, 135.

⁷⁸ Adam Neder, *Theology as a Way of Life: On Teaching and Learning the Christian Faith* (Baker Academic, 2019), 13.

⁷⁹ Moltmann, *Theologie van de hoop*, 257.

zich het ware mens-zijn aan en de nog verborgen en on vervulde toekomst van het menszijn kan daarin gezocht worden.⁸⁰

Het perspectief van de belofte maakt dat de weg geopend wordt naar het ware mens-zijn. Het antropologische uitgangspunt van Moltmann is dat de vraag wie de mens is, alleen beantwoord kan worden in het licht van zijn ware bestemming — een bestemming die de grenzen overstijgt van wat voor mensen mogelijk lijkt.⁸¹ In de openbaring van Gods belofte wordt de mens enerzijds geïdentificeerd als degene die hij is, maar anderzijds ook gedifferentieerd als degene die hij zal zijn.⁸² Die toekomstige zelf is dus nog niet volledig gerealiseerd in het huidige moment. Het ware zelf van de gelovige moet nog gerealiseerd worden: hij is nog in een wordingsproces dat in de toekomst zal worden voltooid.

Het toekomstperspectief van de hoop betekent dus ook een ontwikkelingsperspectief voor de mens. Er is een spanning tussen wie de hopende mens nu is en wie hij zal worden in de toekomst van Gods beloften. De ontwikkeling van de mens draait volgens Moltmann niet om de zin 'word degene die je bent!' maar om 'word degene die je zal zijn!'⁸³ Doordat de toekomst voor de mens openligt, wordt de mens zelf ook een 'open vraag' aan die toekomst van God.⁸⁴ Dat betekent dat hetgeen wat de mens aan het worden is niet in hemzelf ligt, maar in de mogelijkheden van de toekomst en het nieuwe dat God zal realiseren. Dat is belangrijk, omdat het betekent dat de menselijke ontwikkeling niet begint bij de mens zelf. Hij hoeft niet 'alles uit zichzelf te halen' om zijn volledige potentie te bereiken. Moltmann schetst duidelijk dat de hoop op Gods toekomst de mens vrijmaakt van alle pogingen tot zelfverlossing of zelfverwezenlijking. De mens hoeft niet zichzelf tevoorschijn te halen of heel hard te werken om zichzelf te 'produceren'.⁸⁵ In plaats daarvan schetst hij hoe de hopende mens zich tot dat groeiproces mag verhouden: "Zij gaat openstaan voor een liefhebbende, dienende overgave ten gunste van een vermenselijking der verhoudingen, ten gunste van een verwerkelijking van het recht in het licht van het komende recht van God."⁸⁶ De mens is dus nog niet af, omdat de wereld nog niet af is. Omdat de mens zich in de geschiedenis van het mogelijke bevindt, heeft

⁸⁰ Moltmann, *Theologie van de hoop*, 173.

⁸¹ Moltmann, *Theologie van de hoop*, 256-257.

⁸² Moltmann, *Theologie van de hoop*, 74-75.

⁸³ "Daarom mag zij niet alleen weergegeven worden met de zin: word degene die ge zijt!, maar ook heel uitdrukkelijk met de zin: word degene die gij zult zijn!" Moltmann, *Theologie van de hoop*, 140.

⁸⁴ Moltmann, *Theologie van de hoop*, 74-75.

⁸⁵ Moltmann, *Theologie van de hoop*, 306.

⁸⁶ Moltmann, *Theologie van de hoop*, 305.

hij zelf ook een veelheid aan mogelijkheden om te worden wie hij zal zijn. Wat hij moet doen om te ontwikkelen is het pad van de hoop belopen, onderweg gaan richting de toekomst.

In deze roeping van de hoop worden we echter wel geconfronteerd met dat we schuldig zijn, en onmogelijk kunnen zijn wie we moeten zijn. Het is “het besef van de onmogelijkheid van het eigen bestaan tegenover de aan de mens gestelde mogelijkheden van de goddelijke zending.”⁸⁷ Maar als we dat contrast ervaren, juist dan antwoordt God: ik zal met je zijn. God gaat dus met ons mee in het wordingsproces, en is degene die ons transformeert en nieuw maakt. Er bestaat daarom altijd een kloof tussen wie we zijn en wie we in potentie kunnen worden, maar het bijzondere is dat in dit perspectief die kloof niet problematisch is. Die kloof hoort bij de spanning van de geschiedenis, en kent ontelbare mogelijkheden om te groeien. Als we het hebben over onderwijs kunnen we zeggen dat die kloof is waar het in het onderwijs om draait: daar willen we jongeren helpen om te ontwikkelen, om ze te laten worden wie ze kunnen zijn. De hoop ontsluit talloze mogelijkheden om te leren, en maakt leren een ‘onderweg zijn’. In die zin gaat hoop dus altijd ook over vorming. Het proces van vorming in het onderwijs is gericht op de toekomst, en de hoop geeft aan die toekomst een inhoud. De hoop verwacht de groei niet te onthullen uit de leerlingen zelf en verwacht niet dat leerlingen het zelf moeten doen door heel hard te werken. Nee, de hoop verwacht de groei door het gericht zijn op de toekomst en door het leren zien van telkens nieuwe mogelijkheden, zonder dat dat potentieel afdoet aan onze menselijkheid in het hier en nu. Dat is anders dan bijvoorbeeld in het humanisme, waar de mens is wat hij van zichzelf maakt. Zijn volledige mens-zijn kan dan slechts aan het einde van zijn ontwikkelingsproces worden bereikt. Moltmann spreekt ook vaak over de mens en zijn ‘worden wie hij zal zijn’, maar daarmee bedoelt hij niet te zeggen dat het volledig mens-zijn pas aan het einde van die verwerkelijking kan bestaan. Daarentegen zegt hij dat in het christelijk geloof de mens zijn menselijkheid vindt in het feit dat hij geliefd is door God en in dat hij ondanks zijn tekortkomingen is geschapen in zijn evenbeeld en in gemeenschap staat met de Mensenzoon.⁸⁸ Dat bevrijdt hem van zichzelf en van het idee dat hij zijn eigen leven moet laten slagen.⁸⁹

⁸⁷ Moltmann, *Theologie van de hoop*, 257.

⁸⁸ Moltmann, *On Human Being*, 114.

⁸⁹ Moltmann, *Theology of Play*, 56-57.

Jürgen Moltmann, *Theology of Play*, vert. Reinhard Ulrich (Harper & Row, 1971), 56-57.

Tot slot is het voor de onderwijscontext interessant dat Moltmann een artikel heeft geschreven over hoop specifiek met jongeren te maken heeft. Volgens hem zijn kinderen en jongeren namelijk levende metaforen van hoop. Hij stelt dat met elk kind een nieuw leven begint dat origineel, uniek, en onvergelijkbaar is met al het bestaande leven.⁹⁰ In hun unieke anders-zijn zijn kinderen en jongeren een belichaming van het nieuwe: een begin van iets dat in de toekomst pas volledig wordt gerealiseerd. We kunnen dit goed verbinden met het begrip 'nataliteit' van Hannah Arendt, het vermogen van mensen om te handelen en daarin iets nieuws te beginnen.⁹¹ Dat wordt volgens haar gesymboliseerd door de geboorte: met elk nieuw leven komt er iets de wereld in dat op unieke wijze nieuw is, en daarin wordt de geschiedenis telkens weer een nieuw begin gegeven; geen vervolg, maar een nieuwe kans.⁹² Daarom is elk jong mens een metafoor van hoop. Met elk nieuw leven ontvangen we een nieuw teken dat de geschiedenis stuwt richting iets nieuws: Gods toekomst waarin de belofte vervuld zal worden. Moltmann benadrukt dat het daarom belangrijk is om kinderen in hun eigen transcendente perspectief te zien: het perspectief dat met elk nieuw leven de hoop voor het regeren van vrede en recht een nieuwe kans krijgt.⁹³ Met deze transcendentale verwachting die geplaatst is op elk nieuwgeboren kind, wordt het de taak van ouders, opvoeders en leraren om de deuren naar de toekomst open te houden en er met hen naar op weg te gaan, schrijft hij.⁹⁴

2.7 Tussentijdse oogst

In dit hoofdstuk heb ik onderzocht wat het theologische perspectief op hoop is in het werk van Jürgen Moltmann. Aan de hand van de begrippen van Emma Pleeging heb ik de verschillende lagen van de christelijke hoop weten te verdiepen: hoop als zekerheid is gevestigd in de unieke bron van Gods beloften en de opstanding van Christus; hoop als deugd komt tot uiting in het verlangen naar Gods toekomstige werkelijkheid, waarin vrede en recht zullen heersen, en in de spanning die dat oproept met de gebrokenheid van het heden; hoop als toekomstbeeld opent de mogelijkheid tot een nieuw perspectief op de wereld, dat richting geeft aan bevrijdend en transformerend handelen. Het werd duidelijk dat Moltmanns

⁹⁰ Jürgen Moltmann, "Child and Childhood as Metaphors of Hope," *Theology Today* 56, nr. 4 (2000): 603.

⁹¹ Arendt, *De menselijke conditie*, 16.

⁹² Arendt, *De menselijke conditie*, 163.

⁹³ Moltmann, "Child and Childhood," 601.

⁹⁴ Moltmann, "Child and Childhood," 603.

theologie verschillende handvatten biedt voor het doordenken van onderwijs in het licht van de hoop. De hoop die we kunnen putten uit de beloften en de opstanding geeft een open blik op de toekomst, omdat vanuit die hoop van de toekomst geen herhaling van het verleden verwacht kan worden, maar iets nieuws. Dat biedt een belangrijk pedagogisch motief voor het christelijk onderwijs om jongeren te helpen om de toekomst met een open en hoopvolle blik tegemoet te leren zien. Daarbij is verbeeldingskracht van essentieel belang: jongeren moeten worden aangemoedigd om de wereld en haar toekomst op nieuwe manieren te verbeelden. Dat geeft hen niet alleen een vooruitzicht, maar het kan ook leiden tot een handelingsperspectief: als ze een wereld zonder onrecht kunnen inbeelden, kunnen ze ook zien wat dingen zijn die ze zelf kunnen doen om op die nieuwe wereld te gaan anticiperen. Het toekomstperspectief dat voortkomt uit hoop betekent van daaruit ook een ontwikkelingsperspectief voor de mens in het algemeen: omdat de mens deel uitmaakt van de geschiedenis zijn er voor elk mens telkens weer nieuwe mogelijkheden om te groeien, om te blijven voortbewegen in de kloof die er is tussen wie iemand nu is en wie hij of zij kan worden. Tegelijkertijd is ieder jong mens al een belichaming van hoop, omdat God met ieder nieuw leven iets nieuws begint.

Deze theologische doordening van hoop bij Moltmann biedt dus een rijk perspectief op wat hoop is vanuit het christelijk geloof en wat die hoop kan betekenen voor het christelijk onderwijs. De pedagogische motieven die het heeft opgeleverd neem ik mee en zal ik verder uitwerken in hoofdstuk 4, waarin ik deze opbrengst zal integreren in pedagogische perspectieven voor het christelijk onderwijs. Daarvoor zal ik me nu eerst verder verdiepen in hoe hoop wordt gezien vanuit de pedagogiek.

Hoofdstuk 3: Hoop in pedagogisch perspectief

In het voorgaande hoofdstuk stond de theologie van hoop van Jürgen Moltmann centraal. Zijn theologie van de hoop geeft reden tot openheid naar de toekomst, omdat we van God kunnen verwachten dat hij in de toekomst vrede en recht zal brengen. Voor de wereld van vandaag is dat goed nieuws: door de grote vragen van deze tijd is er behoefte aan hoop en perspectief. Voor jongeren geldt dat in het bijzonder. Na het perspectief van Moltmann te hebben ingebracht in het gesprek over hoopvol christelijk onderwijs wil ik nu een pedagogische stem toevoegen. Dat doe ik aan de hand van twee denkers die vanuit pedagogisch perspectief hebben gereflecteerd op hoop: de Braziliaanse pedagoog Paulo Freire en de Nederlands-Joodse pedagoge Lea Dasberg. Ze schreven hun werk in een andere tijd dan die van vandaag en waren er elk in hun eigen context van bewust dat er dingen anders moesten, dat er hoop nodig was, en dat die hoop niet zomaar ontstaat. Hun werk zouden we kunnen plaatsen binnen de sociale pedagogiek: een pedagogische benadering die opvoeding en onderwijs verbindt met de sociale context waarin kinderen en jongeren opgroeien. Hun werk biedt een rijk perspectief op wat hoop is, wat het te maken heeft met de praktijk van leren en waarom het in tijden van overgang zo essentieel is om hoop te bieden in het onderwijs. Ik zal eerst de algemene ideeën rondom hoop en onderwijs van Paulo Freire uitwerken en deze koppelen aan de maatschappelijke context waarin hij deze schreef. Vervolgens zal ik hetzelfde doen voor het werk van Lea Dasberg. Die verkenning biedt een basis om in hoofdstuk 4 pedagogische perspectieven op hoop in het onderwijs te formuleren.

3.1 Hoop en kritisch bewustzijn bij Freire

Paulo Freire (1921-1997) was een Braziliaans pedagoog en onderwijservormer voor wie hoop het fundamentele uitgangspunt van zijn pedagogiek vormde. Pedagogiek begint in zijn werk altijd bij de mens, en mens-zijn is volgens hem intrinsiek verbonden met hoop. Hoop is wat hij noemt een 'ontologische voorwaarde' voor mens-zijn: de mens kan niet zonder hoop bestaan.⁹⁵ De mens is ook een 'wordend wezen', hij is incompleet en leeft altijd in de spanning tussen wat is en wat zou kunnen zijn.⁹⁶ In deze visie op hoop liggen overeenkomsten met de

⁹⁵ Paulo Freire, *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*, vert. Robert R. Barr (Bloomsbury Academic, 2021), 16.

⁹⁶ Freire, *Pedagogie van de onderdrukten*, 94.

theologie van Moltmann, waarin het toekomstperspectief van hoop zorgt voor een ontwikkelingsperspectief voor de mens, een perspectief van mogelijkheden en groei. Ook in de filosofie van Freire zien we dat hoop de mens er in zijn incompleetheid toe aanzet om in beweging te komen, om te gaan ontwikkelen en leren. Hij zag dat de mens 'onderwijsbaar' wordt in het bewustzijn dat hij nog niet af is, en in het van hoop vervulde streven naar volledigheid dat daarop volgt.⁹⁷ Door hoop is de mens dus in staat om te leren. Toch kwam Freire tot de overtuiging dat die hoop die inherent is aan het mens-zijn niet genoeg is. Hoop moet volgens hem altijd gepaard gaan met kritische reflectie en bevrijdend handelen.⁹⁸ Waar Moltmann hoop inkadert in een theologisch perspectief, richt Freire zich dus juist op de uitwerking van hoop in pedagogische en politieke termen.⁹⁹

Freires ideeën over hoop kunnen we daarom pas goed begrijpen als we ze plaatsen in de context waarin Freire ze vormde. De politieke en maatschappelijke omstandigheden in Brazilië waren in die tijd rumoerig, en werden getekend door armoede, ongelijkheid en onderdrukking. Freire ontwikkelde de basisideeën van zijn pedagogiek in zijn tijd als docent op het platteland, waar hij in de jaren vijftig en zestig werkte met de analfabete boerenbevolking. Daar vindt zijn pedagogiek van de hoop zijn basis: in dialoog met mensen die vastzaten in een systeem waarin er géén hoop was. Ze zaten opgesloten in een systeem van onderdrukking, en zagen daardoor geen perspectief op een beter leven: ze zagen zichzelf als bestemd door God om in onderdrukking te leven, en legden zich neer bij dit lot.¹⁰⁰ Door te werken met mensen in zulke situaties kwam Freire tot de overtuiging dat de kleine impulsen van hoop die inherent zijn aan de mens niet genoeg waren. Zonder dat minimum aan hoop is er sowieso geen ontwikkeling mogelijk, maar als het niet gepaard gaat met strijd vervliegt de hoop als existentiële kwaliteit van het mens-zijn; ze verliest haar richting en verandert in hopeloosheid.¹⁰¹ Om echt hoopvol te kunnen zijn en open te gaan staan voor het eigen proces van ontwikkeling en groei moet hoop dus altijd te maken hebben met strijd.¹⁰² Die 'strijd'

⁹⁷ Paulo Freire, *Pedagogy of the Heart*, vert. Donald Macedo en Alexandre Oliveira (Continuum, 1998), 94.

⁹⁸ Freire, *Pedagogie van de onderdrukten*, 83.

⁹⁹ Freires algemene filosofie en strijd voor een menselijkere samenleving is wel geworteld in het christelijk geloof. Hij situeert zichzelf in de bevrijdingstheologie, die hij ziet als een profetische, utopische ideologie die vol is van hoop maar hij heeft hier nooit inhoudelijk over geschreven in zijn werken. Voor enkele opmerkingen die hij hierover maakte, zie: Freire, *Pedagogy of the heart*, 104.

¹⁰⁰ Freire, *Pedagogy of hope*, 54.

¹⁰¹ Freire, *Pedagogy of hope*, 17.

¹⁰² Freire, *Pedagogie van de onderdrukten*, 83.

bestaat voor Freire uit kritische reflectie op wat er anders zou moeten en bevrijdend handelen om die verandering teweeg te brengen.

In dialoog met de boeren in Brazilië ontwikkelde Freire zijn centrale concept *conscientização*: het proces waarin mensen zich bewust worden van hun sociale, politieke en economische realiteit. Het idee is dat mensen zich in dat proces open gaan verhouden tot hun gebondenheid aan hun grenzen en hun vrijheid. Daardoor kunnen ze zich dynamisch gaan verhouden tot hun 'grenssituaties', de obstakels en moeilijke omstandigheden die de menselijke vrijheid en ontwikkeling inperken.¹⁰³ In dialoog met de Brazilianen leerde Freire hoe hun systeem in elkaar zit, en hoe de inwoners zelf keken naar hun situatie van onderdrukking.¹⁰⁴ Maar vooral leerde hij hen dat ze het waard zijn om naar geluisterd te worden. Hij kwam niet als geleerde vertellen hoe het zat, maar maakte hen zelf eigenaar van hun proces van ontwikkeling. Hij zag het als zijn taak om naar hen te luisteren en alleen kritische vragen te stellen, zodat ze zich bewust werden van het systeem waarin ze vastzaten en leerden reflecteren op de oorzaken daarvan. Door het ontwikkelen van dit kritisch bewustzijn veranderde de situatie voor hen van een toestand met onoverkomelijke barrières in een situatie met grenzen die weldegelijk bevraagd kunnen worden en waartegen gestreden kan worden. Ze begonnen mogelijkheden te zien om zichzelf en hun werkelijkheid te transformeren.¹⁰⁵ Door het voeren van de dialoog met onderdrukte groepen over de thema's die in hun lokale gemeenschap speelden leerden hele groepen in een paar weken tijd lezen en leerden ze bovendien hoe ze hoopvol naar hun situatie konden kijken en konden gaan participeren in bevrijdende praktijken.

De horizon van politieke onderdrukking die in beeld was bij Freire kennen wij gelukkig niet op dezelfde manier in onze huidige westerse context. Is wat Freire probeerde te doen met zijn dialogisch onderwijs in Brazilië dan voor ons wel relevant? Enerzijds lijkt de noodzaak tot bevrijding voor ons minder van toepassing, omdat we niet lijden onder een dictatoriaal systeem van onderdrukking. Anderzijds zijn er weldegelijk parallellen te trekken die het werk van Freire ook voor ons relevant maken. Een begrip dat kan helpen om dat te begrijpen is

¹⁰³ Freire, *Pedagogie van de onderdrukten*, 82.

¹⁰⁴ In *Pedagogy of Hope* reflecteert Freire uitgebreid op het proces van ontwikkeling van zijn pedagogiek van de onderdrukten, inclusief gesprekken en situaties onder de Braziliaanse boerenbevolking die fundamenteel waren voor het ontstaan van zijn ideeën. Zie: Freire, *Pedagogy of Hope*.

¹⁰⁵ Freire, *Pedagogie van de onderdrukten*, 83.

‘liminaliteit’: een toestand of fase van overgang tussen twee verschillende situaties of plekken. Met het stimuleren van kritisch bewustzijn wilde Freire de boeren helpen om een liminale ruimte te betreden: de ruimte tussen de situatie van het oude, onderdrukkende systeem en de (mogelijk) nieuwe situatie van een gelijkwaardige gemeenschap waarin de lokale burgers zelfbewust en betrokken zijn. In het ontstaan van die tussenruimte wordt er voor de boeren hoop geactiveerd: de mogelijkheid om te dromen over een betere toekomst en in overeenstemming daarmee te handelen. Als we het op die manier bekijken zijn er overeenkomsten met onze huidige context. We bevinden ons nu namelijk ook in een tijd waarin er dingen zijn die op ons drukken, en die jongeren het gevoel kunnen geven dat ze afgesloten raken van een betere toekomst. Ze kunnen daardoor vastzitten in een systeem van negatieve gedachtes en gevoelens richting de toekomst. Ze ervaren onzekerheid over werk, identiteit en klimaat en de grote problemen in de wereld en lijden vaak onder prestatiedruk. In deze kwesties is het duidelijk dat de oude aanpak en structuur van onze maatschappij niet meer voldoet. In die zin zitten we ook in een liminale fase: een overgangsfase tussen de oude en de nieuwe tijd. Daarom biedt het werk van Freire ook voor de huidige context waardevolle inzichten. Zijn pedagogiek leert ons dat het nodig is om jongeren kritisch te laten kijken naar maatschappelijke structuren, hun plaats daarin te bevragen en hen te laten oefenen in het verbeelden van alternatieven; zodat er ruimte ontstaat tussen het oude en het nieuwe, een ruimte waar hoop kan worden geactiveerd.

Het concept van kritische bewustwording kunnen we in verband brengen met het pedagogische uitgangspunt van sociale verbeelding dat ik in het vorige hoofdstuk al heb uitgewerkt. Daar belichtte ik het belang van sociale verbeelding om jongeren te helpen om een hoopvol perspectief te ontwikkelen op de toekomst. Het creëren van alternatieve voorstellingen van hoe de wereld en de toekomst zouden kunnen zijn opent een nieuw vooruitzicht. Freire wijst er echter op dat de hoop kan worden geblokkeerd door de historische omstandigheden. Om echt hoopvol te zijn moeten we ons dan eerst bewust worden van die omstandigheden, zodat we leren zien dat de huidige omstandigheden ook op een bepaalde manier zijn ontstaan. Dit is een relevant inzicht voor de onderwijspraktijk. De socioloog Wright Mills benadrukte in dit verband de taak van het onderwijs om kritisch bewustzijn aan te leren. Dat gebeurt volgens hem door leerlingen de relaties tussen

geschiedenis en biografie te leren begrijpen in de context van de maatschappij.¹⁰⁶ Door het aanleren van deze ‘sociologische verbeelding’ gaan jongeren zien dat hun eigen leven wordt beïnvloedt door de maatschappij, maar ook dat zij zelf de geschiedenis actief vorm geven.¹⁰⁷ Freire legt een zelfde soort accent als hij zegt dat leerlingen de geschiedenis moeten leren begrijpen “as opportunity and not as determinism”.¹⁰⁸ Die benadering van de toekomst is onverenigbaar met de notie dat de toekomst een pure herhaling van het verleden zal zijn, als ook met een visie op de toekomst als lineaire vooruitgang.¹⁰⁹

In the dialectical perception, the future of which we dream is not inexorable. We have to make it, produce it, else it will not come in the form that we would more or less wish it to. True, of course, we have to make it not arbitrarily, but with the materials, with the concrete reality, of which we dispose, and more as a project, a dream, for which we struggle.¹¹⁰

Het kritisch bewustzijn helpt dus om de toekomst te benaderen als een nieuwe fase, als een project of een droom waar we aan kunnen bijdragen. De huidige tijd komen we dan te zien als een fase van liminaliteit tussen het oude en het nieuwe. Dat bewustzijn maakt ruimte voor wat Freire ‘authentieke hoop’ noemt: hoop die werkelijk wortelt in het leven van mensen.¹¹¹ Het is hoop waarbij men actief openstaat voor wat er in de toekomst gaat komen en daarmee gaat interacteren.

3.2 Toekomstgericht opvoeden volgens Dasberg

Het pedagogisch perspectief van Freire verbindt hoop aan bewustwording en bevrijding in contexten van onderdrukking. Juist die context maakt duidelijk hoe belangrijk het is dat jongeren in het onderwijs worden geholpen om hoop te ontwikkelen, en deze hoop tot uiting te laten komen in hun denken en handelen. Dat betekent namelijk hoop op bevrijding en een nieuwe toekomst voor hen die geen hoop hadden, in het concreet voor de onderdrukten in Latijns-Amerika, maar ook voor de jongeren in het christelijk onderwijs vandaag. Naast dit perspectief wil ik een andere invalshoek op de pedagogiek van de hoop belichten, namelijk die van Lea Dasberg (1930–2019). Dasberg was een Nederlands pedagoge die haar ideeën ontwikkelde in de jaren zeventig van de vorige eeuw. Die historische en maatschappelijke

¹⁰⁶ Charles Wright Mills, *The Sociological Imagination*, (Oxford University Press, 1959), 6.

¹⁰⁷ Wright Mills, *The Sociological Imagination*, 8.

¹⁰⁸ Freire, *Pedagogy of hope*, 96.

¹⁰⁹ Freire, *Pedagogy of hope*, 20.

¹¹⁰ Freire, *Pedagogy of hope*, 105.

¹¹¹ Freire, *Pedagogy of hope*, 20.

context bracht haar tot andere accenten dan die van Freire, maar ook in haar werk staat hoop centraal.

Net als Freire benadrukte Dasberg het belang van onderwijs dat hoop opwekt en toekomstgericht is, omdat jongeren dat nodig hebben om zich te kunnen ontwikkelen en zich in te gaan zetten voor maatschappelijke verandering. Als historisch-pedagoge baseert ze dat pleidooi op haar beschouwingen over de historische ontwikkeling van de maatschappelijke kijk op het kind.¹¹² Ze beschrijft dat tot 1750 het kind werd gezien als een ‘volwassene in zakformaat’, die geen speciale aandacht nodig had. Toen ten gevolge van de Verlichting de pedagogiek als discipline is ontstaan, ontstond er gaandeweg een afgeschermd ‘jeugdland’.¹¹³ Die term is Dasbergs benaming voor een cultuur waarin volwassenheid wordt gedevalueerd en jong zijn wordt gezien als einddoel, in plaats van als voorbereidende overgangsfase naar volwassenheid. Dasberg constateert dat het kleinhouden heeft geleid tot klein blijven.¹¹⁴ Dat komt volgens haar ook door wat ze de ‘ideologische kramp’ van de jaren ‘70 noemt. Daarmee doelt ze op negatief denken over de toekomst en het afbreken van traditionele maatschappelijke structuren. Ze beschrijft bijvoorbeeld dat er toen allerlei traditionele voorbeeldfiguren verdacht werden gemaakt: vader willen worden was autoritair, moeder worden ongeëmancipeerd, geloof verspreiden was opium uitdelen aan het volk en een carrière als ondernemer ambiëren was meewerken aan de groei waar onze wereld aan ten onder gaat.¹¹⁵ Tegen deze achtergrond vraagt Dasberg zich af: waar laat men een kind dan nog voor leren? Wat stellen we kinderen in het vooruitzicht als ze hun best doen? Waar kan een kind dan nog naar verlangen, nieuwsgierig naar zijn? Waar kan het zich nog voor inzetten?¹¹⁶ Dit zijn fundamentele vragen, die net als bij Freire verbonden zijn met liminaliteit: de oude structuren zijn weggefallen, maar er zijn nog geen nieuwe toekomstbeelden voor teruggekomen.

In deze context houdt Dasberg een pleidooi voor onderwijs dat perspectief biedt en richtinggevend durft te zijn. Volgens haar is de pedagogiek scheefgegroeid omdat de discipline

¹¹² Deze historische ontwikkelingen worden uitgebreid behandeld in haar boek: Lea Dasberg, *Grootbrengen door kleinhouden als historisch verschijnsel*, (Boom, 1986).

¹¹³ Lea Dasberg, *Pedagogie in de schaduw van het jaar 2000: of hulde aan de hoop* (Boom, 1980), 28.

¹¹⁴ Dasberg, *Grootbrengen door kleinhouden*, 167.

¹¹⁵ Dasberg, *Pedagogie in de schaduw*, 25.

¹¹⁶ Dasberg, *Pedagogie in de schaduw*, 25.

zich te veel is gaan bezighouden met het individuele kind. Omdat er zoveel wordt gericht op de huidige zijnswijze van het kind, wordt zijn sociale bestemming verwaarloosd:

We zijn bezig met de zijnswijze van dat kind *nu* en grendelen het af van zijn toekomst, we maken pas op de plaats, we prolongeren zijn afhankelijkheid van ons en bereiden het niet zozeer voor op een toekomst als wel op een *geprolongeerd heden*. We verfijnen het opvoedingsproces tot in minutieuze details en bestempelen het praten over een opvoedingsdoel als indoctrinerend en normatief. Daarmee verdwijnt de *anticiperende oriëntatie* uit de pedagogiek.¹¹⁷

Voor zover we kinderen nog opvoeden voor de toekomst, zegt Dasberg, is dat een individuele toekomst, met een individuele carrière en belangen. Dat kan volgens haar leiden tot volwassenen die fel concurreren met alles wat hen in de weg staat of juist in een apathische staat terecht komen, maar het leidt nauwelijks meer tot sociaal bewuste mensen die zich inzetten voor een betere samenleving.¹¹⁸

De pedagogiek die Dasberg in deze context voor ogen heeft, is een pedagogiek met een ‘anticiperende’ oriëntatie. Dat betekent ten eerste dat het onderwijs zich niet primair richt op de zijnswijze van de jongere nu, maar op wat hij of zij potentieel zou kunnen worden.¹¹⁹ Maar ook dat het onderwijs georiënteerd is op de toekomst en op de wereld waarin jongeren in de toekomst hun plek gaan innemen. Dat betekent dat ze niet afgeschermd moeten worden voor de wereld, maar deze juist moeten leren kennen, inclusief haar sociale en politieke problemen.¹²⁰ Vervolgens moeten ze worden geholpen om die problemen kritisch te bekijken, te dromen over een betere wereld en ze kennis laten maken met mogelijkheden tot verbetering.

In de jaren '70 ziet Dasberg dus al dat als een jongere weinig toekomst ziet, het niet kan ontwikkelen en vast kan lopen door een gebrek aan hoop. Dat zien we nu opnieuw gebeuren bij de jongeren om ons heen. Toch wordt ook nu de kinder- en tiener tijd vaak gezien als een tijd waarin het kind ‘kind moet kunnen zijn’, en onbezorgd moet kunnen opgroeien. De onbezorgdheid en flexibiliteit van jongeren wordt nog steeds vaak als ideaal genomen. Bert Roebben beschrijft dat daardoor retrosocialisatie ontstaat: volwassen spiegelen zich aan die

¹¹⁷ Lea Dasberg, *Pedagogiek als utopie, of Terug naar de vooruitgang* (Boom, 1987), 16.

¹¹⁸ Dasberg, *Pedagogiek als utopie*, 14.

¹¹⁹ Dasberg, *Pedagogiek als utopie*, 15.

¹²⁰ Dasberg, *Pedagogiek in de schaduw*, 29.

onbezorgdheid, en lopen niet meer voorop, maar liever achterna.¹²¹ Maar het respect voor de zijnswijze van het kind nu staat het wordingsproces van het kind nadrukkelijk in de weg, daar wijst Dasberg op.¹²² In haar boek beschrijft ze dat het bovendien niet in lijn is met hoe kinderen van jongs af aan zelf al anticiperen op de door hun gewenste toekomst, als ze spelenderwijs zeggen: “‘... en dan was ik moeder en dan was jij vader ...’ en in dat spel is de minst populaire rol dan die van ... het kind!”¹²³ Daarom is het belangrijk dat het ideaal in opvoeding en onderwijs niet is om kinderen ‘kind te laten zijn’, maar om ze in te leiden in de wereld en die wereld pedagogisch voor hen te vertalen.¹²⁴ De sociale en politieke problemen van de wereld moeten niet voor hen worden verdoezeld, maar ze moeten op een concrete manier gepresenteerd worden. Onderwijs dat leerlingen voorbereid op de toekomst houdt volgens Dasberg in dat de leerstof ook de negatieve aspecten van de cultuur en het onrecht in de wereld onthult.¹²⁵ Leerlingen moeten volgens haar worden toegerust voor het volle leven, ze moeten weerbaar worden gemaakt. Daarbij moet het presenteren van leed en onrecht altijd gepaard gaan met de presentatie van hoop en mogelijkheden tot verbetering.¹²⁶ Cruciaal daarbij is dat die mogelijkheden tot verbetering altijd binnen het eigen bereik van jongeren liggen, en niet enkel zijn voorbehouden aan politici en geleerden.¹²⁷ Dit kunnen we verbinden met Freire, die de noodzaak van ‘strijd’ benadrukte om de hoop niet te verliezen. Het blijkt in beide perspectieven op de pedagogiek van de hoop fundamenteel om hoop in het onderwijs altijd te verbinden met daden, met concrete mogelijkheden om vanuit die hoop te handelen. Dasberg noemt het ‘pedagogisch onverantwoord’ om in kinderen emoties te wekken zonder die te helpen ontladen in daden.”¹²⁸

Een parallel tussen de huidige tijd en de context van de jaren zeventig is het ervaren pessimisme door maatschappelijke zorgen over milieu, economische instabiliteit en de gevolgen van nieuwe machthebbers of nieuwe technologieën. Dasberg ziet dat als gevolg daarvan de wereld ofwel op een pessimistische manier aan kinderen wordt gepresenteerd,

¹²¹ Bert Roebben, *Godsdienstpedagogiek van de hoop: grondlijnen voor religieuze vorming*, (Acco, 2007), 154-156.

¹²² Dasberg, *Pedagogiek als utopie*, 15.

¹²³ Dasberg, *Pedagogiek als utopie*, 15.

¹²⁴ Dasberg, *Pedagogie in de schaduw*, 29.

¹²⁵ Lea Dasberg, *Menswording tussen mode, management en moraal* (Christelijk Pedagogisch Studiecentrum, 1996), 6.

¹²⁶ Dasberg, *Pedagogie in de schaduw*, 29.

¹²⁷ Dasberg, *Pedagogie in de schaduw*, 29.

¹²⁸ Dasberg, *Pedagogie in de schaduw*, 29.

ofwel in het geheel voor hen verborgen wordt gehouden. Deze verwaarlozing van de pedagogische begeleiding in pedagogische relaties is volgens Dasberg problematisch, want de manier waarop kinderen de wereld zien hangt in hoge mate af van de manier waarop opvoeders en pedagogen de wereld aan hen presenteren.¹²⁹ Daarom is het volgens haar van belang dat de leraar bij zijn invoering van jongeren in de wereld deze wereld niet alleen pedagogisch vertaalt, maar er ook zelf in gelooft: “Hij moet voor zichzelf helderheid hebben, en dat ook kunnen overdragen, volgens welke waarden en normen het hopen op de toekomst gerechtvaardigd is.”¹³⁰

De rol die de leraar daarom in het onderwijs op zich moet nemen is die van tolk en gids. Dat betekent dat hij inzicht heeft in de complexiteit van de wereld, en deze voor jongeren begrijpelijk kan maken; maar dat hij hen ook wegwijst in hoe je persoonlijk met de ingewikkelde en nare kanten van de wereld om kan gaan. Dat vereist meer dan inhoudelijke expertise of didactische vaardigheid. Het vraagt om persoonlijke betrokkenheid bij de wereld, en een doorleefde levensovertuiging van waaruit men hoopt, handelt en onderwijst. In het licht van hoofdstuk 2 kunnen we in de theologie van de hoop een basis vinden voor zulke hoop. Deze theologische benadering kan leraren helpen om hun persoonlijke betrokkenheid bij de wereld te verankeren in het christelijk geloof.

3.3 Tussentijdse oogst

In dit hoofdstuk heb ik het pedagogisch perspectief op hoop willen verkennen aan de hand van het werk van Freire en Dasberg. Voor beide denkers geldt dat hoop een centraal concept is binnen hun pedagogiek. Ze beschouwen hoop als een voorwaarde voor goed onderwijs, omdat zonder hoop en toekomstperspectief leerlingen niets in het vooruitzicht hebben om voor te leren. Freire beschouwt hoop als iets dat nauw verbonden is met onderwijs omdat de mens ‘onderwijsbaar’ wordt in het bewustzijn dat hij nog niet af is en in het van hoop vervulde streven naar volledigheid dat daarop volgt.¹³¹ Door hoop is de mens dus in staat om te leren. Die hoop heeft vervolgens vooral praxis nodig om concreet te worden en haar existentiële kwaliteit te behouden. In de context van onderdrukking in Brazilië kwam Freire erachter dat de hoop die inherent is aan ons menselijk bestaan kan worden geblokkeerd door

¹²⁹ Dasberg, *Pedagogie in de schaduw*, 28.

¹³⁰ Dasberg, *Pedagogie in de schaduw*, 29.

¹³¹ Freire, *Pedagogy of the heart*, 94.

de historische omstandigheden. Om echt hoopvol te zijn moeten we ons daarom eerst bewust worden van die omstandigheden. Daarom is kritisch bewustzijn een belangrijk pedagogisch uitgangspunt in zijn pedagogiek. Onderwijs moet beginnen bij de problemen en context van de leerlingen zelf.¹³² Vandaaruit moeten ze worden uitgedaagd om zelf na te denken, te interpreteren en verbanden te leggen. Kritisch bewustzijn kan jongeren helpen om de wereld te begrijpen, om hun eigen stem te vinden en om in actie te komen om situaties waar ze onbewust in vast zitten te veranderen. Daarmee kan hun hoop transformeren van een naïef verlangen naar een realistische en volhardende kracht die van invloed is op hun leven.

De invalshoek van Lea Dasberg voegde aan dit pedagogisch perspectief een mooie term toe waarin we de inzet van de pedagogiek van de hoop kunnen vangen: onderwijs moet volgens haar een 'anticiperende oriëntatie' hebben. Dat betekent dat het niet gericht moet zijn op de wereld en het kind van nu, maar op de toekomst en op wat het kind in de toekomst kan gaan worden. Dat houdt in dat jongeren niet afgesloten worden van de wereld, maar dat in het onderwijs de wereld voor hen wordt ontsloten op een manier die begrijpelijk is en waarbij er altijd een handelingsperspectief in beeld is. Dan leren ze dat de wereld mooie en nare kanten kent, maar dat het de moeite waard is om je ervoor te blijven inzetten. Dat inzicht is van essentieel belang: hoop is niet iets wat zomaar overgebracht kan worden door mooie verhalen, maar iets dat altijd moet kunnen worden omgezet in handelen. Pas dan kunnen jongeren een perspectief ontvangen op een toekomst waar ze naar uit kunnen zien en waar ze zich ook daadwerkelijk voor in kunnen gaan zetten. Het onderwijs heeft daarin een richtinggevende rol: jongeren moeten worden begeleid door de liminale zone heen, tussen het oude en het nieuwe. Dat vraagt ten eerste om een onderwijspraktijk die niet alleen kennis overdraagt, maar ook ruimte biedt voor reflectie, dialoog en betrokkenheid bij de wereld en ten tweede om leraren die durven te laten zien op basis waarvan zij hoop hebben voor de toekomst. In het volgende hoofdstuk wil ik daarom dieper ingaan op de vraag hoe dit in het onderwijs concreet uitgewerkt kan worden. Hoe kan het onderwijs een plek zijn die hoopgevend is voor jongeren? De pedagogische uitgangspunten van Freire en Dasberg rondom kritisch bewustzijn, bevrijdend handelen en anticiperende oriëntatie bieden aanknopingspunten om het antwoord op die vraag verder te gaan uitwerken.

¹³² Freire, *Pedagogie van de onderdrukten*, 69.

Hoofdstuk 4: Hoopvol onderwijs

In dit hoofdstuk wil ik de theologische inzichten uit hoofdstuk 2 en de pedagogische inzichten uit hoofdstuk 3 gaan integreren, om te komen tot pedagogische perspectieven voor het christelijk onderwijs. Ik begin bij de pedagogische uitgangspunten die vanuit het werk van Moltmann, Freire en Dasberg naar voren zijn gekomen. Vervolgens wil ik deze uitgangspunten verder concretiseren door ze te verbinden aan de onderwijspraktijk. Aan de hand van de drie hoekpunten van de pedagogisch-didactische driehoek – leraar, lesstof, leerling – zal ik die perspectieven verder uitwerken.

4.1 Onderwijs in het licht van hoop

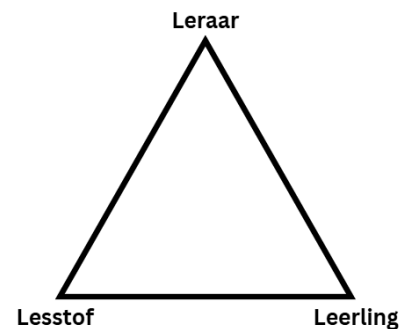
Moltmanns perspectief op hoop dat ik heb uitgewerkt in hoofdstuk 2 bood verschillende pedagogische uitgangspunten voor het doordenken van hoopvol onderwijs. Zijn ideeën boden allereerst een theologische basis voor het hebben van hoop en toekomstperspectief: het vertrouwen in én het verwachten van de vervulling van Gods beloften van een nieuwe wereld van vrede en recht, die is gegarandeerd in de opstanding van Christus. Het unieke van deze hoop is dat ze niet afhankelijk is van de situatie. Als jongeren zich bevinden in persoonlijke of maatschappelijke omstandigheden die geen aanleiding geven om te hopen, kan de hoop vanuit het geloof een kracht zijn die het mogelijk maakt om de toekomst toch met een open blik tegemoet te treden. Te midden van klimaatproblemen, oorlog, maatschappelijke druk en andere dingen die bij jongeren een gevoel van uitzichtloosheid teweegbrengen is dat een perspectief die de dingen anders maakt: we kunnen toch uitzien naar de toekomst omdat we erop kunnen vertrouwen dat God iets nieuws zal gaan doen. Het onderwijs moet er daarom op inzetten om dit toekomstperspectief aan jongeren aan te bieden. Een belangrijk uitgangspunt daarbij is het stimuleren van nieuwe verbeeldingen van hoe de toekomst eruit kan zien. Zulke verbeeldingen wakkeren hoop aan en brengen de mogelijkheden voor verandering in de toekomst tot leven in het denken van jongeren. Dat geeft hen ook perspectief voor hun eigen ontwikkelen en handelen: het maakt het de moeite waard om te groeien en zich in te zetten voor de wereld van morgen. Het werk van Paulo Freire brengt op dit vlak overigens in dat bevrijdend handelen niet alleen een gevolg is van hoop, maar dat het ook van essentieel belang is om de hoop levend te houden. In context van onderdrukking in Brazilië werd voor hem zichtbaar hoe het vlammetje van hoop bij mensen kan uitdoven als ze

geen mogelijkheid hebben om te participeren in iets dat bijdraagt aan positieve verandering. Als dat zo is, is het eerst van belang dat leerlingen kritisch bewustzijn ontwikkelen. In hoofdstuk 3 beschreef ik hoe dat kritisch bewustzijn een ruimte kan creëren waarin het oude wordt achtergelaten en nieuwe mogelijkheden zichtbaar worden: een liminale ruimte. Als leerlingen kritisch reflecteren op hun omstandigheden en hoe die zijn ontstaan, kan er in die liminale ruimte hoop worden geactiveerd. Het wordt dan weer mogelijk om mogelijkheden tot verandering te zien en daarop te gaan anticiperen. Als hoop die ontstaat kan wortelen in reflectie en handelen is zij een kracht die leerlingen in staat stelt om te ontwikkelen tot de persoon die ze kunnen worden. Op basis van wat ik heb geschreven over de ideeën van Dasberg kunnen we zeggen dat het onderwijs daarom een ‘anticiperende oriëntatie’ moet hebben. Onderwijs in het licht van de hoop betekent dat het lesgeven gericht is op de toekomst en op de mogelijkheden tot ontwikkeling voor de leerlingen met het oog op die toekomst. Dat houdt in dat jongeren worden ingeleid in de wereld op een manier die begrijpelijk is en waarbij er concrete mogelijkheden in beeld zijn voor wat leerlingen kunnen doen tegen problemen die ze in de wereld tegenkomen. De leraar moet daarbij richting geven, waarvoor het nodig is dat hij inzicht heeft in zijn eigen basis om hoop te hebben. Dasberg ging daarbij uit van een utopische visie op de toekomst: dat mensen actief kunnen toewerken naar een rechtvaardige wereld en die uiteindelijk ook kunnen bereiken. Het perspectief van Moltmann helpt om kritisch te zijn op dit idee, omdat vanuit zijn theologie vrede en recht pas tot vervulling zullen komen in Gods eschatologische toekomst. Toch zijn de ethische implicaties van hoop ook in zijn visie belangrijk: hoop moet niet passief blijven maar in gehoorzaamheid aan God aanzetten tot betrokkenheid op de samenleving. In het bijzonder op degenen in de knel, voor wie er geen perspectief is in de huidige maatschappij. Juist in deze spanning ligt een pedagogisch principe voor het christelijk onderwijs: leerlingen leren dat we als mensen de verantwoordelijkheid hebben om bij te dragen aan een betere toekomst. Niet omdat die samenleving volledig maakbaar is, maar omdat God belooft dat die zal komen en omdat we vanuit die hoop niet meer stil kunnen blijven staan. Dat kan een hoopvol alternatief bieden voor het in onze samenleving dominante idee dat alle verantwoordelijkheid voor de toekomst bij jongeren zelf ligt, dat zij de wereld moeten redden. Want zij staan er niet alleen voor, maar mogen ze zich gedragen weten door het grotere perspectief van de God van de hoop.

Maar hoe kunnen deze principes worden geïntegreerd in het christelijk onderwijs? In het vervolg van dit hoofdstuk zal ik proberen om deze pedagogische principes verder te expliciteren voor de concrete onderwijspraktijk. Om de essentie van die praktijk beter te kunnen begrijpen hanteer ik de didactisch-pedagogische driehoek. Dit schema zal ik nu eerst kort introduceren om vervolgens de pedagogische perspectieven verder uit te werken.

4.2 De pedagogische driehoek van hoopvol onderwijs

De pedagogische of pedagogisch-didactische driehoek (zie figuur 2) is een eenvoudig schema die de dynamiek van lesgeven en leren weergeeft. Het gaat uit van drie hoekpunten: er is inhoud die onderwezen en geleerd moet worden (de lesstof); er is een leerling aan wie dat wordt aangeboden; en er is een leraar die als een brug tussen leerling en lesstof kan dienen.¹³³ Dit schema wordt gezien als een startpunt voor theorievorming over de dynamiek



Figuur 2. De pedagogisch-didactische driehoek

van leren, maar heeft ook op een normatieve manier iets te zeggen over wat goed onderwijs is. Dat wil zeggen dat in de dynamiek van lesgeven de lesstof, leerling en leraar goed met elkaar in balans moeten staan en allemaal de benodigde aandacht moeten krijgen.¹³⁴

Wanneer dat niet zo is en de leerling bijvoorbeeld eenzijdig met de stof bezig is zonder de deskundige hulp van de docent, kan er een situatie van vrijblijvendheid en verwaarlozing ontstaan. Als de leraar alleen bezig is met de lesstof krijgt de leerling niet de mogelijkheid om een actieve deelnemer van het leerproces te worden. Gaat de aandacht ten slotte slechts naar de relatie leraar-leerling, dan ontstaat er een praktijk waarin er wordt opgevoed maar er niet meer daadwerkelijk wordt onderwezen.¹³⁵ Goed onderwijs vereist dus een evenwichtige verhouding tussen de drie zijden van de driehoek.

Voor de leraar zijn er vanuit deze driehoek gedacht drie dimensies van het lesgeven te onderscheiden.¹³⁶ Allereerst moet hij goede kennis hebben over de onderwerpen waar hij in

¹³³ Simon Goodchild en Bharath Sriraman, "Revisiting the Didactic Triangle: From the Particular to the General," *ZDM* 44, nr. 5 (2012): 582.

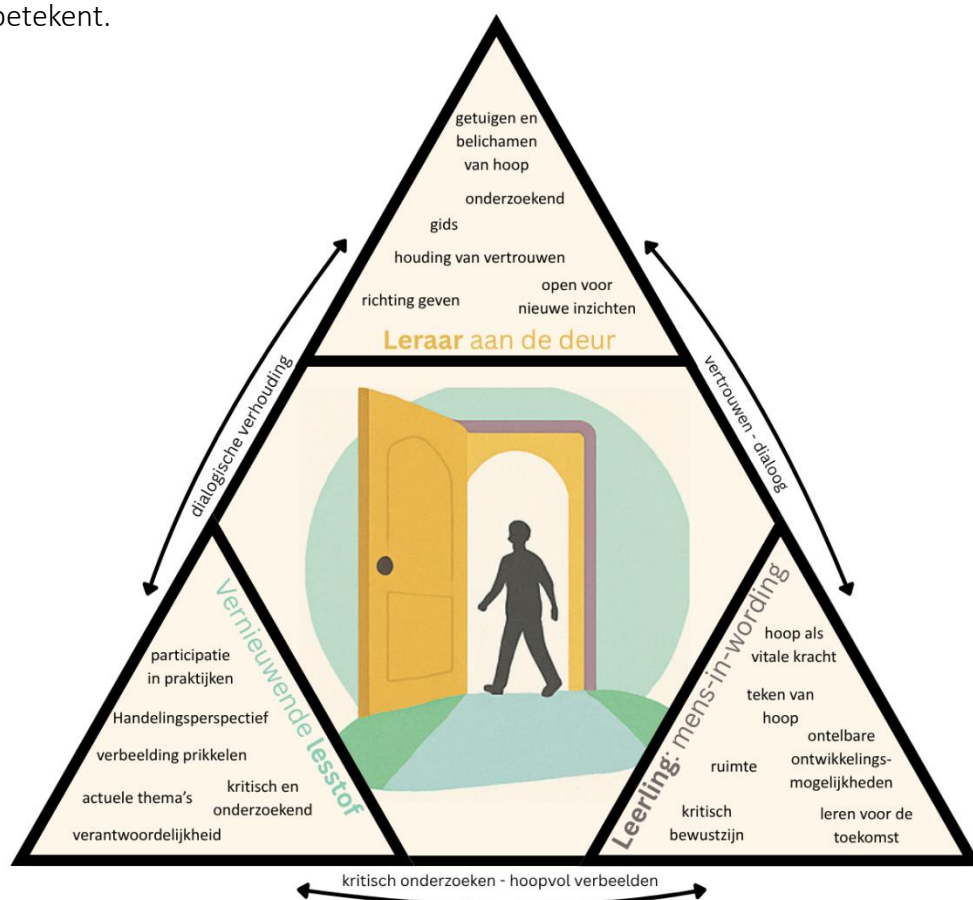
¹³⁴ Fred Janssen e.a., *Onderwijs op koers houden: een pedagogisch-didactisch kompas* (Uitgeverij SWP, 2025), 18.

¹³⁵ Janssen e.a., *Onderwijs op koers houden*, 20.

¹³⁶ Rudolf Künzli, "The common frame and the places of Didaktik," in *Didaktik and/or Curriculum. An international Dialogue*, red. Bjørg Brandtzæg Gudem, Stefan Hopmann (Peter Lang, 1998), 34-36.

onderwijst – de deskundige dimensie. Ten tweede de dimensie van inzicht in de kennis, skills, interesses en leefwerelden van de leerlingen. En tot slot een existentiële dimensie; hij moet zich in zijn handelen bewust zijn van zijn intenties, inspiratie en bezieling. Deze dimensies zijn helpend om in de volgende paragraaf de rol van de leraar verder uit te werken.

De driehoek is natuurlijk gesimplificeerd – zo neemt het schema bijvoorbeeld geen culturele of sociale processen in beschouwing die de context van het onderwijs vormen.¹³⁷ Voor het gebruik in dit hoofdstuk is dat echter niet van belang. Het gaat mij erom dat ik aan de hand van de pedagogisch-didactische driehoek het onderwijs op een heldere manier kan benaderen: als een praktijk waarin de leraar lesstof onderwijst aan de leerling. Die dimensies zijn goed te verbinden aan de theologische en pedagogische perspectieven op hoop. Het resultaat daarvan presenteer ik in figuur 3, waarin ik heb geprobeerd om visueel te maken wat hoopvol onderwijs betekent voor leraar, lesstof en leerling en hun onderlinge dynamiek: de leraar opent de deur naar de toekomst voor leerlingen, die in de lesstof op een kritische en hoopvolle manier de wereld leren kennen. Ik zal voor elk van de hoekpunten verder toelichten wat dit betekent.



Figuur 3. De pedagogische driehoek van hoopvol onderwijs

¹³⁷ Alan H. Schoenfeld, "Problematising the Didactic Triangle," ZDM 44, nr. 5 (2012): 588.

4.3 De leraar aan de deur

In hoofdstuk twee parafraseerde ik een zin van Moltmann uit een artikel over kinderen als metaforen van hoop. Hij schreef daar dat op elk nieuwgeboren kind een transcendente verwachting is geplaatst, omdat met elk nieuw leven de hoop voor het regeren van vrede en recht een nieuwe kans krijgt. Vanwege die transcendente verwachting die rust op elk kind is het volgens hem de taak van ouders en leraren “to hold open the doors to this future and to walk with these children into this future.”¹³⁸ Dit beeld is treffend als we nadenken over de rol van de leraar in hoopvol onderwijs: vorming is het openen van deuren, meer dan het planmatig stellen van doelen. Door te vormen opent een leraar een deur waarachter zich het niet te voorspellen landschap van leren en leven van de leerling ontvouwt.¹³⁹ De leraar zet de bakens uit, maar het zijn de leerlingen zelf die uiteindelijk door de deur stappen richting een nieuwe toekomst. In deze bijzondere opdracht om leerlingen te vormen met het oog op de toekomst krijgt het leraarschap een profetisch karakter: de leraar spreekt en handelt vanuit een visie op de toekomst die in het heden nog niet zichtbaar is. Heinz-Joachim Heydorn duidde deze profetische rol van de leraar aan de hand van de profeet Mozes.¹⁴⁰ Mozes leidde het volk Israël door de woestijn richting het beloofde land, een land dat hij zelf niet binnen zou gaan. De leraar is, net als Mozes, geroepen om het verlangen naar vernieuwing te wekken en de richting te wijzen naar een toekomst waarvan hij zelf niet volledig deel uit zal maken, maar waar hij in zijn onderwijs wel naartoe wijst en aan bijdraagt. Die profetische beweging begint in het geval van Mozes niet bij hemzelf, maar bij God die eerst tot Mozes spreekt en een nieuwe toekomst opent voor het volk Israël. Daarna pas volgt het spreken en handelen van Mozes. Het leraarschap krijgt in dat licht een theologische diepte omdat het niet op zichzelf staat maar onderdeel is van iets groters. God opent voor ons een nieuwe toekomst, en in gehoorzaamheid aan Hem is de leraar bezig om het heden te onderbreken door te wijzen naar die toekomst en leerlingen uit te nodigen om ernaar onderweg te gaan.

¹³⁸ Moltmann, “Child and childhood,” 603.

¹³⁹ “Vormingsconcept secundair onderwijs,” Katholiek Onderwijs Vlaanderen, geraadpleegd op 28 april 2025 via <https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/katholieke-dialogschool/basisteksten/vormingsconcept-secundair-onderwijs>.

¹⁴⁰ Heydorn, Heinz-Joachim, *Bildungstheoretische Und Pädagogische Schriften 1949-1967* (Büchse der Pandora, 2004). Op dezelfde lijn zit Jonathan Sacks in zijn commentaar op Exodus. Hij zegt daar dat de bevrijding van het volk Israël telkens weer in twee fasen plaatsvindt: eerst God die spreekt, daarna Mozes die in gehoorzaamheid daaraan leiding geeft en die boodschap voor het volk Israël vertaalt. Zie: Jonathan Sacks, *Exodus: the Book of Redemption* (Maggid Books & The Orthodox Union, 2010).

De hoopvolle benadering van onderwijs vraagt om een bepaalde houding van de leraar. Voor de *deskundige dimensie* van leraarschap, die gaat over de verhouding tussen leraar en lesstof, betekent de inzet op hoopvol onderwijs dat de leraar in een dialogische verhouding tot zijn vakgebied dient te staan. De open toekomst in het licht van Gods beloften maakt het namelijk mogelijk dat er dingen veranderen en dat er andere gezichtspunten ontstaan. Dat betekent dat de kennisobjecten van zijn vak niet als zijn eigendom moet worden beschouwd, maar dat hij steeds op zoek moet gaan naar nieuwe inzichten om zijn eigen opvattingen bij te stellen en leerlingen ook betreft bij die zoektocht naar nieuwe perspectieven op zijn eigen vak.

Voor de *pedagogische dimensie* betekent het dat hij naast zijn vakgebied ook de leefwereld en sociale verbeeldingswereld van de leerlingen als een onderzoeksobject beschouwd. Wat zijn hun interesses, vaardigheden en manieren van communiceren? En op welke manier stellen zij zich de wereld voor? Vandaaruit kan hij in zijn onderwijs aansluiten bij hun referentiekader en dat vervolgens in verband brengen met de lesstof. Volgens Freire begint die gezamenlijke zoektocht van leraar en leerling bij de dialoog. Om de dialoog te kunnen beginnen is er van de leraar een houding van vertrouwen nodig, vertrouwen in de leerlingen en hun vermogen om in de klas een waardevolle bijdrage te leveren.¹⁴¹ Dat inzicht raakt aan meer dan alleen een gespreksvorm. De dialoog is namelijk een fundamenteel didactisch principe van Freire. Het is een wederkerige houding van liefde, respect, vertrouwen, hoop en een toewijding om te leren van elkaar. Die houding tussen leraar en leerlingen is essentieel om tot hoopvol onderwijs te komen volgens Freire. Als dit vertrouwen in leerlingen er niet is, zal het niet lukken om tot gezamenlijke reflectie en communicatie te komen.¹⁴² Dan komt het kind niet tevoorschijn en verstopt het zich. Door een basis van vertrouwen gaat een kind echter zien dat zijn incompleetheid geen reden is om passief af te wachten, maar aanleiding geeft om nieuwsgierig het gezamenlijke leerproces aan te gaan. Er is ook reden voor dat vertrouwen, want vanuit hoop bezien zijn er altijd nieuwe mogelijkheden tot ontwikkeling voor elke jongere. Leraren kunnen overtuigd zijn dat jonge mensen niet gedoemd zijn om hun verleden te herhalen maar kunnen binnentreden in een onvoorziene, hoopvolle toekomst.

Voor de *existentiële dimensie* van leraarschap geldt dat de professionaliteit van de leerkracht nauw verbonden is met zijn persoon. Hoopvol onderwijs vraagt om leraren die in hun

¹⁴¹ Freire, *Pedagogie van de onderdrukten*, 76.

¹⁴² Freire, *Pedagogie van de onderdrukten*, 51.

houding, keuzes en taal laten zien dat zij zelf ergens op hopen. Juist in die persoonlijke betrokkenheid kunnen leerlingen iets ervaren van hoop op de toekomst. Lea Dasberg benadrukte in haar pedagogiek de richtinggevende rol van de leraar vanuit zijn eigen persoon in het creëren van hoop bij leerlingen.¹⁴³ Ook Freire vroeg zich af: wat voor leraar zou ik zijn als ik niet bewogen werd door een krachtig verlangen om het ‘waarom’ van de hoop waarmee ik als leraar handel te verdedigen?¹⁴⁴ Hij zag het als een pedagogische verantwoordelijkheid om leerlingen in contact te brengen met die hoop door in vrijheid en liefde te getuigen van de hoop waaruit hij leefde.¹⁴⁵ Dasberg wees er echter op dat om richtinggevend te kunnen optreden en te kunnen wijzen op hoop het uiteraard nodig is dat de leraar zelf een doorleefde hoop heeft. Zelf suggereert ze in deze context een humanistisch-georiënteerde hoop die overtuigd is van de mogelijkheid tot het creëren van een vredige en rechtvaardige samenleving door menselijke inzet.¹⁴⁶ In het christelijk onderwijs kan hier een diepere bron voor worden aangesproken: de hoop die is verankerd in het geloof. Dat betekent wel dat de leraar voor zichzelf helder moet hebben op welke manier zijn geloof een bron is voor hoop, en die hoop ook levend weet te houden. Om op een bezielde manier hoop te kunnen tonen in pedagogische relaties is er daarom ‘geestelijk onderhoud’ nodig, en hulp bij de doordenking van wat de hoop op Gods beloften betekent voor het pedagogisch handelen.¹⁴⁷ In het christelijk onderwijs is het van belang dat daar ruimte, tijd en begeleiding voor wordt gegeven. Maar niet alleen de zielzorg voor de eigen geest is een aandachtspunt, ook het leren verbeelden van het verhaal van de school, en dat verhaal in het licht van de vernieuwing naar een andere toekomst te plaatsen.¹⁴⁸ Dat betekent dat de leraar zich bewust moet zijn van hoe de oriëntatie op onderwijs vanuit de hoop in contrast staat met het dominante verhaal dat onze samenleving over onderwijs vertelt. In hoofdstuk 1 benoemde ik de focus in het onderwijs op meetbare resultaten en persoonlijke prestatie. De opgave is om daar andere

¹⁴³ Dasberg, *Pedagogie in de schaduw*, 29.

¹⁴⁴ Freire, *Pedagogy of hope*, 88.

¹⁴⁵ Dit in tegenstelling tot veel hedendaagse uitwerkingen van Freires pedagogische inzichten. Die uitwerkingen benadrukken het radicale open karakter van onderwijs en van daaruit de neutrale en faciliterende houding die een leraar zou moeten hebben. Zie bijv.: Henry Giroux, *Pedagogy And The Politics Of Hope: Theory, Culture, And Schooling: A Critical Reader* (Routledge, 2018); Richard J. F. Day e.a., *Utopian Pedagogy: Radical Experiments Against Neoliberal Globalization* (University of Toronto Press, 2007).

¹⁴⁶ Dasberg, *Pedagogie in de schaduw*, 29.

¹⁴⁷ Gerdien Bertram-Troost en Siebren Miedema, *Beziëld onderwijs: vorming, levensbeschouwing en burgerschap* (Noordboek, 2022), 90.

¹⁴⁸ Putten en Van der Zee, *Onderwijs voorbij de meritocratie*, 185.

beelden tegenover te plaatsen: beelden van groei die zich niet laat plannen en dienstbaar is aan de God van de hoop die bezig is om onze wereld te vernieuwen.¹⁴⁹ Als leraren hun onderwijs op zo'n manier kunnen voorstellen dan ontstaat er ruimte om leerlingen deelgenoot te maken van een ander verhaal, een verhaal waarin hun waarde niet afhangt van prestaties maar van hun mens-zijn, en waarin ontwikkeling niet draait om resultaten maar om betrokkenheid bij wat er in de wereld ten goede kan veranderen.

4.4 Vernieuwende lesstof

In de lesstof leert de leerling de samenleving en de schepping kennen. Om een brede blik op de wereld en haar mogelijkheden te ontwikkelen, is het van belang dat de gedetailleerde lesstof telkens in verband wordt gebracht met actuele thema's en maatschappelijke vragen. Op die manier kan gedetailleerde kennis worden geïntegreerd in een groter geheel. Freire heeft veel geschreven over hoe een hoopvolle onderwijsmethode eruitziet, gemotiveerd door zijn felle kritiek op onderwijs dat gericht is om kennis dat 'eigendom' is van de leraar over te dragen op een leerling, die daar de passieve ontvanger van is. Volgens Freire kan deze vorm van onderwijs niet hoopgevend zijn, omdat het gericht is op het behoud van de realiteit zoals die is, in plaats van bezig te zijn met de realiteit zoals die kan worden. Daarom was Freire een pleitbezorger van de 'problematiserende methode'. In die methode zijn kennisobjecten een gezamenlijk onderwerp van reflectie, en ziet de leraar zichzelf als iemand die voortdurend zijn kennis verdiept, onder andere in dialoog met zijn leerlingen.¹⁵⁰ Het doel van dit onderwijs is niet om pasklare antwoorden te geven, maar om samen met leerlingen onderzoekend te werk te gaan, zodat leerlingen kritisch bewustzijn ontwikkelen en ruimte vinden voor hoop. Thema's zoals racisme, armoede, klimaat of ongelijkheid moeten besproken worden vanuit een kritisch en hoopvol perspectief.¹⁵¹

Dit betekent concreet dat de les eerst zou moeten beginnen bij ervaringen van de leerlingen zelf, nog voordat de lesstof wordt geïntroduceerd. Bij een aardrijkskundeles over de klimaatcrisis bijvoorbeeld zou een leraar vragen kunnen stellen over wat leerlingen merken van klimaatverandering en of ze zich wel of niet zorgen maken over de toekomst van onze

¹⁴⁹ Voor een verdere uitwerking hiervan verwijs ik graag naar het boek van Smith & Felch, waarin zij aan de hand van een aantal Bijbelse metaforen leraren willen aanzetten om onderwijs op een nieuwe manier te verbeelden. Zie: David I. Smith en Susan M. Felch, *Teaching and Christian Imagination* (Wm. B. Eerdmans Publishing, 2016).

¹⁵⁰ Freire, *Pedagogie van de onderdrukten*, 65.

¹⁵¹ Freire, *Pedagogy of Hope*, 137.

planeet. Na de inbreng van eigen ervaring wordt pas de relevante theorie geïntroduceerd en gaan leerlingen aan de slag om het onderwerp kritisch te benaderen: Wat kunnen oorzaken zijn van klimaatverandering? Wie zijn de grootste vervuilers? Wie dragen de gevolgen ervan? En hoe is dat zo gekomen? Door zulke vragen te onderzoeken leren leerlingen om de maatschappelijke structuren achter de feiten te zien. Als leerlingen zien hoe maatschappelijke kwesties zijn ontstaan en wat de problematische kanten ervan zijn, ontstaat er ook de mogelijkheid om te zien dat het niet zo hoeft te blijven. Om hoopvol te zijn moet de leerstof ook perspectieven openen op een nieuwe wereld. Bij de bespreking van Moltmann in hoofdstuk 2 werkte ik uit dat daar verbeeldingskracht voor nodig is; jongeren moeten worden geprikkeld om zelf voorstellingen te gaan maken van hoe de wereld ook anders zou kunnen. In het voorbeeld van de aardrijkskundeles zou een concreet voorbeeld kunnen zijn dat leerlingen samen een duurzame samenleving ontwerpen, bijvoorbeeld een stad zonder fossiele brandstoffen; of dat ze een uitbeelding maken van hoe het eruit zou zien als mensen, dieren en de natuur in harmonie met elkaar leven.

In het algemeen is het een uitdaging voor het onderwijs om bij jongeren een alternatieve verbeelding van de toekomst aan te wakkeren, omdat jongeren elke dag via sociale media enorm veel beelden tot zich nemen. Die beelden zorgen voor een bepaalde beeldvorming van we naar moeten streven en wat we van de toekomst kunnen verwachten: van succes, gewenste uiterlijke kenmerken en status in een consumptiemaatschappij.¹⁵² Een aandachtspunt in het stimuleren van een open en vernieuwende verbeelding bij leerlingen is daarom het onderbreken en bevragen van sociale verbeelding uit sociale media. De stap erna is het stimuleren van alternatieve ervaringen en beelden. Scholen kunnen hierbij het beste ruimte scheppen voor echte ontmoeting, die niet wordt bemiddeld door technologie.¹⁵³ Dit kan een ontmoeting met de ander zijn, zodat leerlingen oefenen in het aangaan van relaties. Maar ook in ontmoeting met kunst, filosofie, film, literatuur of de natuur kunnen leerlingen leren om verder te kijken dan de beelden van hun telefoon. Door de kunsten te verweven in de lesstof worden jongeren uitgedaagd om de wereld op een andere manier te leren voorstellen.¹⁵⁴ Ook Bijbelse bronnen lenen zich hier goed voor. Deze verhalen hebben al

¹⁵² Kuiper, "Macht der verbeelding," 175-176.

¹⁵³ Kuiper, "Macht der verbeelding," 176.

¹⁵⁴ Voor verdere verdieping in dit onderwerp verwijs ik graag naar Maxine Greene. In haar boek *Releasing the Imagination* – dat zij beschouwt als onderdeel van een onvoltooid gesprek met Hannah Arendt en Paulo Freire – pleit zij voor sociale verbeelding in het onderwijs en beschrijft ze hoe kunst leerlingen helpt om de wereld anders

eeuwen gefunctioneerd als krachtige verhalen van hoop die blijvend tot de verbeelding spreken.¹⁵⁵

Tot slot moet de leerstof als doel hebben om kritisch bewustzijn en hoopvolle verbeelding tot uiting te laten komen in concreet handelen. We leerden van Freire namelijk dat hoop praxis nodig heeft om zich daadwerkelijk te vestigen in een persoon. Als er geen mogelijkheid is om hoop tot uiting te laten komen in het handelen vervliegt de hoop en wordt het hopeloosheid, stelde hij.¹⁵⁶ Voor het onderwijs betekent dit dat het leerproces niet mag stoppen bij het toetsen van reproductieve kennis en het halen van een cijfer. Als leerlingen enkel leren voor het rapport, krijgen ze de boodschap mee dat leren draait om het weten van het juiste antwoord. Onderwijs in het licht van de hoop wil leerlingen echter meegeven dat ze leren vanwege hoop en verwachting voor de toekomst, en dat we de verantwoordelijkheid dragen om met onze kennis en talenten daaraan bij te dragen. Dat betekent dat er ruimte moet zijn voor actief leren buiten de klas. De aardrijkskundeles waarin leerlingen creatief bezig zijn geweest met het verbeelden van een duurzame samenleving zou kunnen eindigen met de vraag: wat kunnen wij doen? Vanuit de ideeën die opkomen kan er samen met de jongeren bijvoorbeeld een afvalactie op school worden georganiseerd. Onderzoek naar hoop laat namelijk zien hoe belangrijk het is voor de ontwikkeling van hoop om te participeren in hoopvolle praktijken.¹⁵⁷ Als we op basis van hoop in actie komen, kunnen leerlingen ervaren dat hoop een levende kracht is in concrete situaties.¹⁵⁸ Door samen met leerlingen iets hoopvols te doen – geld op te halen voor een goed doel, in de tuin te werken om planten te laten groeien of op een andere manier zich in te zetten voor naasten, natuur of samenleving – kan de hoop zich in hen gaan vestigen.

4.5 Hoop als vitale kracht voor leerlingen

Leerlingen zijn als jonge mensen tekenen van hoop op de nieuwe wereld, omdat God met elk van hen iets nieuws begonnen is. Ze zijn kwetsbaar, zoals elk mens dat is: fragiel en vaak niet in staat om het goede te doen. Maar toch zijn ze ook vol van beloften en mogelijkheden voor

te zien. Zie: Maxine Greene, *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*, (Jossey-Bass Publishers, 1995).

¹⁵⁵ Kuiper, "Macht der verbeelding," 177.

¹⁵⁶ Freire, *Pedagogy of hope*, 17.

¹⁵⁷ Pleeging, "Understanding Hope," 42; Webb, "Modes of Hoping," 65-83.

¹⁵⁸ Roel Kuiper, "Liberating Perspectives: Practices of Hope in Education," in *Brokenness and Grace*, red. Roel Kuiper en Bram de Muynck (Brill, 2024), 132.

wat ze zouden kunnen worden. Jonge mensen worden in een kwetsbare periode van hun leven aan een school toevertrouwd. Het perspectief van hoop geeft een grond om altijd te blijven geloven dat groei en ontwikkeling mogelijk zijn – hoe gekwetst en terneergeslagen een leerling ook kan zijn of hoe groot de onmacht van de mensen er omheen ook is. Het theologisch perspectief liet zien dat de mogelijkheden van een leerling niet in hem- of haarzelf liggen, maar in de toekomst en in het nieuwe dat God zal realiseren. Leerlingen zijn mensen-in-wording in wie God al aan het werk is. Dat betekent dat het christelijk onderwijs leerlingen het bevrijdende besef mee mag geven dat ze voor het bereiken van hun potentie niet ‘alles uit zichzelf’ hoeven te halen. In plaats daarvan mogen ze leren vertrouwen op hun eigen groeiproses: dat ze steeds meer kunnen worden wie ze bedoeld zijn, ook als dat tijd kost en niet alles meteen lukt. In de huidige tijd waarin veel leerlingen lijden onder prestatiedruk is die boodschap van grote betekenis. Als ze leren dat groei niet draait om prestaties, maar om een proces waar fouten, onzekerheid en dingen nog niet weten onderdeel van zijn, kan er voor hen ‘liminale ruimte’ ontstaan. Daarmee bedoel ik een tussenruimte waarin ze kunnen ontdekken wie ze zijn, nieuwe mogelijkheden kunnen verkennen en traditionele structuren durven uit te dagen. Zoals we bij Freire zagen is het in die overgangsfase dat er hoop wordt geactiveerd. Het christelijk onderwijs kan daaraan bijdragen door een bewuste verlangzaming van leerprocessen. Leerlingen hebben tijd en ruimte nodig om zich te verwonderen en in het leren alles rustig te kunnen verwerken. Het is in die ruimte dat jonge mensen de hoop in zich kunnen vestigen en open gaan staan voor de toekomst. Godsdienstpдагоог Bert Roebben beschrijft het zo:

Jonge mensen hebben recht op momenten van verwondering. Zij zijn de dragers van de toekomst. Zij hebben recht op een opheldering van de perplexiteit vandaag en op vrijruimten om nieuwe horizons te verkennen voor morgen. Ontvankelijkheid voor wat komen moet, kunnen wij hen als leraren niet aanleren. Die gave valt hen te beurt. Het zijn eerder wij als volwassenen die daarvan getuige zijn en van kunnen leren. Dit is mijn stellige overtuiging: het enige wat de leraar kan doen, is tijd maken – vooraf, tijdens en na het leerproces, opdat het geheim van de over-gave van jonge mensen aan de toekomst kan plaatsvinden. Niet altijd en overal, maar dichtbij en soms even, in elk geval in de alledaagsheid van de klas.¹⁵⁹

In het geven van ruimte en tijd krijgen leerlingen de mogelijkheid om hun eigen ‘nieuwheid’ te vinden: een eigen verhouding tot de wereld en tot de toekomst, die niet door de leraar kan

¹⁵⁹ Bert Roebben, *Scholen voor het leven: kleine didactiek van de hoop in zeven stappen*, (Acco, 2011), 122.

worden voorgeschreven, maar alleen kan worden ontdekt in vrijheid.¹⁶⁰ Moltmann onderstreept hoe belangrijk het is dat een samenleving haar jongeren niet dwingt om te voldoen aan de normen van de volwassen wereld, want dan raakt ze haar toekomst kwijt.¹⁶¹ Juist in jonge mensen schuilt het begin van iets nieuws: elke leerling is een mogelijkheid tot vrede en daarmee een kiem van Gods toekomstige wereld.

4.6 Stand van zaken

In dit hoofdstuk heb ik het theologisch perspectief op hoop uit hoofdstuk 2 en het pedagogisch perspectief op hoop uit hoofdstuk 3 uitgewerkt voor de praktijk van het christelijk onderwijs. Het resultaat is een pedagogische driehoek van hoopvol onderwijs, waarin de leraar wordt gepresenteerd als een gids die de deur opent naar een onzekere maar hoopvolle toekomst voor zijn leerlingen, waarbij de lesstof leerlingen uitnodigt om de wereld kritisch te onderzoeken, deze opnieuw te verbeelden en actief deel te nemen aan hoopvolle praktijken. Dit geeft voldoende basis om in de conclusie te kunnen vatten hoe deze perspectieven bij kunnen dragen aan een pedagogiek van de hoop voor het christelijk onderwijs.

¹⁶⁰ Huttinga en Kuiper, *Mens worden*, 74.

¹⁶¹ "A society that forces its children into the mold of the present adult world loses its own future. Every child is a chance for the coming reign of peace and the decrease of violence and power. Thus we expect a little opening into the messianic time with every newborn child." Moltmann, "Child and childhood," 601.

Conclusie

In dit onderzoek heb ik willen bijdragen aan de bezinning op christelijk onderwijs als plek van hoop. In het eerste hoofdstuk stelde ik dat het gebrek aan hoop bij jongeren in deze tijd een pedagogische uitdaging vormt waar het christelijk onderwijs op dient te reageren, en schetste ik de potentie die het christelijk onderwijs heeft om een plek te zijn waar hoop wordt aangewakkerd. Het benutten van die potentie is belangrijk, want veel jongeren ervaren de toekomst als onzeker of zelfs bedreigend door oorlog, klimaatverandering, prestatiedruk en het gevoel er alleen voor te staan. Het ontbreekt hen vaak aan perspectief. Daarom heb ik me in dit onderzoek toegelegd op de vraag: hoe kan een gesprek tussen Moltmann, Freire en Dasberg bijdragen aan een pedagogiek van de hoop voor het christelijk onderwijs in de context van een gebrek aan hoop bij jongeren?

Het is gebleken dat de perspectieven van Moltmann, Freire en Dasberg het christelijk onderwijs kunnen voorzien van een stevig theologisch en pedagogisch fundament voor een pedagogiek van de hoop. In Moltmanns werk vinden we een unieke bron van hoop die is verankerd in Gods belofte, met daaraan verbonden een ontwikkelingsperspectief voor leerlingen en een oriëntatie op bevrijdend handelen in de wereld. Freire liet zien dat hoop pas werkelijk leeft als ze wordt verbonden aan zulk bevrijdend handelen en aan kritisch bewustzijn van de omstandigheden die hoop kunnen blokkeren. Dasberg voegde aan dit gesprek toe dat het onderwijs gericht moet zijn op de toekomst en de mogelijkheden tot ontwikkeling die leerlingen in het licht van hoop hebben. Ze draagt ook bij door haar ideeën over de leraar, die richting moet geven en leerlingen moet wijzen op mogelijkheden tot hoopvol handelen.

Bovendien bracht het gesprek tussen het theologisch en het pedagogisch perspectief op hoop verschillende pedagogische motieven naar de voorgrond die van waarde zijn voor een bezinning op hoop in het christelijk onderwijs. In hoofdstuk 4 werkte ik deze motieven uit aan de hand van de pedagogische driehoek. In de pedagogische driehoek van hoopvol onderwijs opent de leraar de deur naar de toekomst van leerlingen: hij wijst leerlingen de weg in de wereld door deze pedagogisch voor hen te vertalen en hij stelt vertrouwen in hun groeiproces. In zijn omgang met de lesstof, zijn betrokkenheid en houding probeert hij iets te belichamen of zichtbaar te maken van waar hij zelf op hoopt. In de lesstof leren leerlingen de wereld kennen. Voor het aanwakkeren van hoop bleek het belangrijk om kritisch bewustzijn en

verbeeldingskracht te stimuleren, zodat jongeren leren om de wereld anders te zien en worden uitgedaagd om bij te dragen aan verandering. Daarnaast formuleerde ik participatie in hoopvolle praktijken als belangrijk aandachtspunt, omdat daardoor de hoop zich in leerlingen kan gaan vestigen. Die leerlingen zijn in de driehoek de mensen-in-wording, die in het onderwijs worden gevormd met het oog op de toekomst, zodat ze door de deur kunnen gaan stappen en bij kunnen gaan dragen aan een toekomst van bevrijding en vernieuwing.

Dit onderzoek laat zien dat het gesprek tussen Moltmann, Dasberg en Freire vruchtbaar is voor het christelijk onderwijs in tijden van een gebrek aan hoop onder jongeren. Samen wijzen ze op een pedagogiek waarin leerlingen in het licht van Gods beloften worden uitgenodigd te vertrouwen in hun eigen groeiproces, hun verbeeldingskracht te ontwikkelen en actief bij te dragen aan een wereld in verandering. Dit perspectief kan een waardevolle bijdrage bieden aan het christelijk onderwijs. Dat wordt met name duidelijk als we de resultaten van mijn onderzoek kort vergelijken met wat er wordt geschreven in *Gidsen*, een recent gepubliceerde christelijke schoolpedagogiek.¹⁶² In dit boek speelt hoop een belangrijke rol: er wordt steeds benadrukt dat wij als mensen tekortschieten en dat leerlingen moeten leren hun hoop op God te stellen.¹⁶³ Die gedachte is in mijn onderzoek ook aanwezig, maar de nadruk ligt daar niet op. Gods beloften scheppen juist in onze gebrokenheid ruimte voor hoop, zowel voor leerlingen als voor de toekomst van de wereld. Door wat God belooft kunnen leerlingen actief bijdragen aan het bevrijdende werk wat God aan het doen is. Verder wordt hoop in *Gidsen* net als in dit onderzoek verbonden met verbeelding, maar dan slechts als bemiddelaar tussen pedagogische ideeën van de leraar en de praktijk van het lesgeven.¹⁶⁴ Mijn onderzoek sluit hierop aan, maar benadrukt niet alleen de verbeelding van de leraar, maar juist ook dat van leerlingen. Leerlingen hebben hoopvolle verbeelding nodig om te kunnen leren en om zich een andere toekomst voor te kunnen stellen.

Zo levert dit onderzoek een waardevolle aanvulling op deze bestaande christelijke schoolpedagogiek. Tegelijk roept dit onderzoek ook vragen op. De kracht van de drie stemmen ligt namelijk in hun diepgaande theologische en pedagogische visie, maar handvatten voor concrete implementatie in de onderwijspraktijk blijven in dit onderzoek nog beperkt. De

¹⁶² Bram de Muynck en Bram Kunz, *Gidsen: een christelijke schoolpedagogiek* (KokBoekencentrum, 2021).

¹⁶³ De Muynck en Kunz, *Gidsen*, 17.

¹⁶⁴ De Muynck en Kunz, *Gidsen*, 43-44.

vertaling van de beschreven pedagogische principes naar concrete didactische keuzes vraagt om verdere doordenking. Hoe kan er bijvoorbeeld meer ruimte worden gecreëerd voor verbeelding in het onderwijsprogramma? En hoe kunnen leraren beter worden toegerust om zelf te leven vanuit hoop, en die hoop te verbinden aan hun pedagogisch handelen? Een aandachtspunt daarbij is de 'stille ideologie' van resultaatgericht onderwijs die ik in hoofdstuk 1 heb beschreven. De focus op meetbare uitkomsten en prestaties kan de ruimte voor hoop in de klas belemmeren. Daarom zou verder onderzoek nodig zijn naar de effecten van deze prestatiegerichte benadering op zowel de vorming van leerlingen als de ontwikkeling van hoop in hun levens. Hoe kan een onderwijsstructuur die de nadruk legt op meetbare resultaten worden aangepast om ruimte te maken voor de groei van hoop en de verkenning van alternatieve toekomstbeelden? Tot slot is het relevant om op te merken dat het gesprek in dit onderzoek voornamelijk is gevoerd tussen denkers, en niet met jongeren zelf. Het zou een waardevolle aanvulling kunnen zijn om in een vervolgonderzoek leerlingen zelf te betrekken en te onderzoeken of en hoe zij hoop ervaren en ontvangen in het christelijk onderwijs.

Bibliografie

- Arendt, Hannah. *De menselijke conditie*. Vertaald door C. Houwaard. Herziene editie. Boom, 2009.
- Bertram-Troost, Gerdien, en Siebren Miedema. *Bezield onderwijs: vorming, levensbeschouwing en burgerschap*. Noordboek, 2022.
- Biesta, Gert. *Goed onderwijs en de cultuur van het meten: ethiek, politiek en democratie*. Boom Uitgevers, 2019.
- Bloch, Ernst. *Das Prinzip Hoffnung*. Frankfurt am Main, 1967.
- Clawson, Julie. "Imagination, Hope, and Reconciliation in Ricoeur and Moltmann." *Anglican Theological Review* 95, nr. 2 (2013): 293-309.
- Dasberg, Lea. *Pedagogie in de schaduw van het jaar 2000: of hulde aan de hoop*. Boom, 1980.
- Dasberg, Lea. *Grootbrengen door kleinhouden als historisch verschijnsel*. Boom, 1986.
- Dasberg, Lea. *Pedagogiek als utopie, of Terug naar de vooruitgang*. Boom, 1987.
- Dasberg, Lea. *Menswording tussen mode, management en moraal*. Christelijk Pedagogisch Studiecentrum, 1996.
- Day, Richard J. F., Greig De Peuter en Mark Coté. *Utopian Pedagogy: Radical Experiments Against Neoliberal Globalization*. University of Toronto Press, 2007.
- De Winter, Micha. "Pedagogiek Over Hoop: het onmiskenbare belang van optimisme in opvoeding en onderwijs." Rede ter gelegenheid van het afscheid als Faculteitshoogleraar Maatschappelijke Opvoedingsvraagstukken aan de Universiteit Utrecht. 31 mei 2017. <https://www.han.nl/projecten/2021/netwerk-loepp/Afscheidscollege-mei-2017-Micha-de-Winter.pdf>.
- Elliot, David. *Hope and Christian Ethics*. Cambridge University Press, 2017. <https://doi.org/10.1017/9781316659458>.
- Freire, Paulo. *Pedagogie van de onderdrukten*. 14e druk. Vertaald door J.E.A. Andriessen-van der Zande. Anthos, 1972.

- Freire, Paulo. *Pedagogy of the Heart*. Vertaald door Donaldo Macedo en Alexandre Oliveira. Continuum, 1998.
- Freire, Paulo. *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. Vertaald door Robert R. Barr. Bloomsbury Academic, 2021. <http://dx.doi.org/10.5040/9781350190238>.
- Giroux, Henry. *Pedagogy And The Politics Of Hope: Theory, Culture, And Schooling: A Critical Reader*. Routledge, 2018. <https://doi.org/10.4324/9780429498428>.
- Goodchild, Simon, en Bharath Sriraman. "Revisiting the Didactic Triangle: From the Particular to the General." *ZDM* 44, nr. 5 (2012): 581-85. <https://doi.org/10.1007/s11858-012-0449-3>.
- Greene, Maxine. *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. Jossey-Bass Publishers, 1995.
- Greuter, Fabienne. '„Ich wundere mich jeden Morgen ..." – Jürgen Moltmanns letzter Text. Ein Interview mit Fabienne Greuter'. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 77, nr. 1 (2025): 4-11. <https://doi.org/10.1515/zpt-2025-2002>.
- Van Houwelingen, Rob, Roel Kuiper en Annemarie Kuijvenhoven, red. *Hoop: een kracht die alles nieuw maakt*. TU-Bezinningsreeks 28. Buijten & Schipperheijn Motief, 2024.
- Heydorn, Heinz-Joachim. *Bildungstheoretische Und Pädagogische Schriften 1949-1967*. Büchse der Pandora, 2004.
- Huttinga, Wolter en Roel Kuiper, red. *Mens worden: over de relatie tussen theologie en pedagogiek*. TU-bezinningsreeks 26. Buijten & Schipperheijn Motief, 2021.
- Janssen, Fred, Wilna Meijer, Jan Dirk Imelman en Piet van der Ploeg. *Onderwijs op koers houden: een pedagogisch-didactisch kompas*. Uitgeverij SWP, 2025.
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen. "Vormingsconcept secundair onderwijs." Geraadpleegd op 28 april 2025. <https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/katholieke-dialogeschool/basisteksten/vormingsconcept-secundair-onderwijs>.
- Kuiper, Roel. "Liberating Perspectives: Practices of Hope in Education." In *Brokenness and Grace*, onder redactie van Roel Kuiper en Bram de Muynck. Brill, 2024.

Künzli, Rudolf. "The common frame and the places of Didaktik." in *Didaktik and/or Curriculum. An international Dialogue*, onder redactie van Bjørg Brandtzæg Gundem, Stefan Hopmann (Peter Lang, 1998), 34-36.

Marcel, Gabriel. *Homo viator: een filosofie van de hoop*. Vertaald door Daniël de Lange. Bijleveld, 1960.

Moltmann, Jürgen. *Theologie der Hoffnung: Untersuchungen zu Begründung und zu den Konsequenzen einer christlichen Eschatologie*. Chr. Kaiser Verlag, 1964.

Moltmann, Jürgen. *Theologie van de hoop: studies over de grondslagen en de konsekventies van een christelijke eschatologie*. Vertaald door J. van de Geijn. 3e dr. Ambo, 1969.

Moltmann, Jürgen. *Umkehr Zur Zukunft*. Siebenstern Taschenbuch Verlag, 1970.

Moltmann, Jürgen. *Theology of Play*. Vertaald door Reinhard Ulrich. Harper & Row, 1971.

Moltmann, Jürgen. "Child and Childhood as Metaphors of Hope." *Theology Today* 56, nr. 4 (2000): 592-603. <https://doi.org/10.1177/004057360005600412>.

Moltmann, Jürgen. *On Human Being: Christian Anthropology in Conflicts of Present*. Vertaald door John Sturdy. Fortress Press, 2009.

Moltmann, Jürgen. *Ethics of Hope*. Vertaald door Margaret Kohl. Fortress Press, 2012.

Muynck, Bram de, en Bram Kunz. *Gidsen: een christelijke schoolpedagogiek*. Kok Boekencentrum, 2021.

Neder, Adam. *Theology as a Way of Life: On Teaching and Learning the Christian Faith*. Baker Academic, 2019.

Nederlands Jeugdinstituut. "Cijfers over prestatiedruk." geraadpleegd op 11 maart 2025. <https://www.nji.nl/cijfers/cijfers-over-prestatiedruk>.

Pleeging, Emma. "Understanding Hope: Insights into the Definition, Relevance and Measurement of Hope from an Interdisciplinary Perspective." Dissertatie, Erasmus Universiteit Rotterdam, 2021. <http://hdl.handle.net/1765/135680>.

Putten, Robert van, en Theo van der Zee. *Onderwijs voorbij de meritocratie: Tegendraadse beschouwingen over prestaties in het onderwijs*. Radboud University Press, 2025.

- R2 Research. "Rapportage Highlights Jongerenonderzoek Toekomst, kerk en geloof." 24 november 2021.
<https://www.missionenederland.nl/nl/brengleven/heeldeschepping/jongerenonderzoek>.
- Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu (RIVM). "Gezondheidsonderzoek COVID-19: Kwartaalonderzoek jongeren: Mentale gezondheid." Geraadpleegd op 11 maart 2025.
<https://www.rivm.nl/gezondheidsonderzoek-covid-19/kwartaalonderzoek-jongeren/mentale-gezondheid>.
- Roebben, Bert. *Godsdienstpedagogiek van de hoop: grondlijnen voor religieuze vorming*. Acco, 2007.
- Roebben, Bert. *Scholen voor het leven: kleine didactiek van de hoop in zeven stappen*. Acco, 2011.
- Sacks, Jonathan. *Exodus: The Book of Redemption*. Maggid Books & The Orthodox Union, 2010.
- Schoenfeld, Alan H. "Problematizing the Didactic Triangle," *ZDM* 44, nr. 5 (2012): 587-99.
<https://doi.org/10.1007/s11858-012-0395-0>.
- Schwartz, Robert H., en Frederick R. Post. "The Unexplored Potential of Hope to Level the Playing Field: A Multilevel Perspective." *Journal of Business Ethics* 37, nr. 2 (2002): 135-43.
<https://doi.org/10.1023/A:1015000605787>.
- Smith, David I., en Susan M. Felch. *Teaching and Christian Imagination*. Wm. B. Eerdmans Publishing, 2016.
- Snoecx, Carl. *Hoop doet leren: Aanzet tot een pedagogie voor katholieke dialoogscholen*. Halewijn, 2019.
- Snyder, C.N. "The past and possible futures of hope," *Journal of Social and Clinical Psychology* 19 nr. 1 (2000): 11-28.
- Stichting Ideële Reclame (SIRE). "Vind je lichtpuntje en durf te hopen." Geraadpleegd op 18 maart 2025. <https://lichtpuntje.sire.nl/>.
- Taylor, Charles. *Modern Social Imaginaries*. Duke University Press, 2004.

Taylor, Charles. *A Secular Age*. Belknap Press of Harvard University Press, 2007.

Webb, Darren. "Modes of Hoping." *History of the Human Sciences* 20, nr. 3 (2007): 65-83.

<https://doi.org/10.1177/0952695107079335>.

Wright Mills, Charles. *The Sociological Imagination*. Oxford University Press, 1959.

<http://catalog.hathitrust.org/api/volumes/oclc/165883.html>.