

9 Zachter, minder, trager, zwakker

Het appel van existentiële onzekerheid op het hoger onderwijs

GERDIEN BERTRAM-TROOST & ROBERT VAN PUTTEN

Onzekere studenten

Regelmatig verschijnen zorgwekkende studies over prestatiedruk, stress en angst onder studenten in het hoger onderwijs. Een van de meest recente is het Trimbosrapport uit 2023 met de veelzeggende titel *Harder, better, faster, stronger?*. Volgens dit rapport ervaren studenten een hoog levenstempo in een wereld vol obstakels en gebrek aan normatieve kaders. Ze lopen 'als het ware een eindeloze *obstacle run*, waarin ze ook nog eens continu in competitie zijn met zichzelf en anderen, hetgeen bijdraagt aan een hoge druk en overmatige stress' (Trimbos, 2023, p. 42). Belangwekkend aan dit rapport is dat het de rol van onzekerheid in relatie tot prestatiedruk agendeert. De onderzoekers signaleren een 'opeenstapeling van onzekerheden' waar studenten onder lijden.

Studenten ervaren diverse vormen van onzekerheid: over de eigen prestaties en wanneer die goed genoeg zijn; pad-onzekerheid en de druk om juiste keuzes te maken; onzekerheid over hun agenda op korte en lange termijn en de druk om tijdig af te studeren; sociale onzekerheid en de druk om de concurrentie aan te kunnen op de arbeids- en huizenmarkt; onzekerheid over hun financiële toekomst en de zorg of ze alle stijgende kosten wel kunnen betalen, nu en later; onzekerheid als gevolg van maatschappelijke onrust door bijvoorbeeld oorlog, klimaatverandering en polarisatie. Al deze onzekerheden werken door op het mentale welzijn van studenten: 'veel studenten voelen zich overspoeld door hoge eisen, verwachtingen en verantwoordelijkheden en benoemen tegelijkertijd het ontbreken van faciliteiten en vaardigheden om hieraan te kunnen voldoen' (Trimbos, 2023, pp. 41-42).

Dat brengt ons bij de vraag: hoe kan het hoger onderwijs reageren op de noodkreet die uit het Trimbosrapport klinkt en studenten beter leren omgaan met onzekerheid? Allereerst constateren we dat meritocratie mede debet is aan onzekerheid en bovendien op een technocratische

wijze kijkt naar de bestrijding daarvan. We betogen vervolgens dat het meritocratische denken door zijn technocratische karakter niet in staat is om de problematiek van onzekerheid te adequaat adresseren. Meritocratie miskent te veel het existentiële karakter ervan. Die dimensie ontbreekt ook in het Trimbosrapport, waardoor de repertoires die de onderzoekers aanreiken, tekortschieten. Daarom bepleiten we een perspectiefwisseling, waarbij we aanknopingspunten zien in aandacht voor de levensbeschouwelijke dimensie in het onderwijs voor een betere omgang met onzekerheid. We werken uit hoe het hoger onderwijs existentiële kwesties een plek kan geven in het curriculum, welke pedagogische kwaliteiten docenten daarvoor nodig hebben en welke eisen dit aan de schoolomgeving stelt.

Een technocratische blik op onzekerheid

De fundamentele vraag is of meritocratisch denken een goede oplossing kan geven voor de onzekerheden die studenten ervaren. Daar lijkt het niet bepaald op. Studenten ervaren immers een breed palet aan onzekerheden die nauw verbonden zijn aan diverse facetten van meritocratisch denken. Sommige onzekerheden zijn maatschappelijk ‘geproduceerd’, als gevolg van decennialang meritocratisch en neoliberaal beleid. Bijvoorbeeld onzekerheden die voortkomen uit woningbouw- en onderwijsbeleid. Andere zitten ingebakken in de meritocratische en door neoliberalisme versterkte mensvisie, die uitgaat van de maakbaarheid van het individuele bestaan (Verhaeghe, 2012). Het besef dat je verantwoordelijk bent voor je eigen slagen of falen, kan fundamenteel onzeker maken.

Behalve dat het meritocratisch denkbeeld zelf onzekerheden voortbrengt, kenmerken meritocratische samenlevingen zich door een heel specifieke omgang daarmee. In de kern komt het erop neer dat een meritocratie technocratisch omgaat met maatschappelijke vraagstukken (en dus ook met onzekerheid). In een meritocratie is wetenschappelijke kennis belangrijk, zijn universiteiten gezaghebbend, wordt de taal van ‘slim’ werken gebruikt en hebben diploma’s een hoge maatschappelijke status (Sandel, 2020). Deze aspecten van meritocratie zijn ook wezenlijk voor een technocratie, voor een samenleving waarin expertise, gebaseerd op wetenschappelijk-technische kennis, regeert. Inherent aan dit technocratisch repertoire is bovendien de focus op een zo groot mogelijke reductie

van onzekerheid. Technocratie is er mede op gericht om onzekerheid te managen met beleid, wetgeving en andere instrumenten voor controle en beheersing. Dat is op zich een heel relevante strategie, want zonder een zekere mate van beheersing kan een samenleving niet goed functioneren. Maar de technocratische benadering kan ook een fuik worden, die de problemen eerder versterkt dan verhelpt (Van Putten, 2020).

En inderdaad zien we in het Trimbosrapport veel technocratische taal. De onderzoekers willen risico- en beschermende factoren identificeren en oplossingsrichtingen bieden om het studiesucces te vergroten. Daarbij staan twee sporen centraal: ‘versterken van mogelijkheden van de student zelf in het om kunnen gaan met prestatiedruk en stress’ en de ‘reductie van onzekerheid die ontstaat vanuit de context van de student, maar waar zij zelf geen of weinig invloed op hebben’ (Trimbos, 2023, p. 46). Bij het eerste spoor gaat het vooral om het versterken van zelfregie van de student, zoals het begeleiden van studenten, zodat ze ‘mentale gezondheidsvaardigheden’ leren. Bij het tweede spoor draait het om tegemoetkoming van de studenten door het reduceren van onzekerheden, door bijvoorbeeld financiële lastenverlichting, het aanpakken van de woningnood en een haalbaar curriculum.

De existentiële dimensie als blinde vlek

Welbeschouwd adresseren de Trimbosonderzoekers hiermee de zojuist genoemde maatschappelijk geproduceerde onzekerheden en de uit het meritocratisch mensbeeld voortkomende onzekerheid over de individuele maakbaarheid van het bestaan. Ongetwijfeld zal een aantal van deze remedies ontspannend en bevrijdend werken voor de prestatiegeneratie. Tegelijkertijd vermoeden we dat de onzekerheid die studenten ervaren fundamenteeler van aard is en raakt aan kwesties rondom identiteit en betekenisgeving (Bertram-Troost, 2022). Daarop wijzen ook psychiaters de laatste jaren aanhoudend in het publieke debat (onder andere Van Fenema & Röselaers, 2023). Deze diepere ervaring van onzekerheid noemen we hier existentiële onzekerheid, waarbij we existentieel opvatten als datgene dat raakt aan de relatie tot jezelf en aan de zin van het bestaan. Met vragen die het ‘ultiem belang’ betreffen, ook wel zingevingsvragen genoemd. Denk aan vragen als: Wie ben ik? Wie ben ik in deze wereld? Waar hoor ik bij? Wat is de zin van mijn bestaan? Wat is

voor mij het goede om te doen? Het Trimbosrapport bevat geen aanbevelingen of oplossingsrichtingen die deze kant op wijzen, terwijl dergelijke vragen wel degelijk een plek kunnen en dienen te hebben in het onderwijs (Bertram-Troost, 2023).

Studenten hebben, net als mensen in andere levensfasen, behoefte aan méér dan alleen mentale vaardigheden, zelfregie en beleidsmaatregelen. Er is ook nog zoiets nodig als een existentieel repertoire, een omgang met existentiële onzekerheid. Wanneer hoger onderwijs(beleid) vanuit het technocratisch repertoire van meritocratisch denken aan deze existentiële vragen voorbijgaat, mist ze een wezenlijke laag die bij uitstek aangesproken moet worden om de problematiek van onzekerheid werkelijk recht te doen. En hier komen we bij onze uiteindelijke zorg over de meritocratische omgang met onzekerheid: de bijbehorende technocratische mentaliteit ontbeert taal en sensitiviteit voor een existentiële benadering van onzekerheid. Deze ‘blinde vlek’ is inherent aan de logica van technocratie en dat is precies ook de tragiek ervan.

In essentie is de technocratische focus op vermindering van onzekerheid een poging om noodlot en tragiek te temmen. Technocratie kent daarmee een diep existentieel motief, namelijk het verlangen naar zekerheid en houvast. Dat verlangen streeft ze na door existentiële onzekerheid op rationele wijze beheersbaar te maken, door die onzekerheid als ‘technisch’ vraagstuk te benaderen. De existentiële drijfveer van de technocratie zorgt paradoxaal genoeg voor een radicale versmalling van het vraagstuk. Die versmalling voedt het gevoel dat onze onzekerheden inderdaad volledig oplosbaar zijn en dat ons enige probleem is dat we de juiste interventies nog niet hebben doorgevoerd. We vertrouwen dan impliciet existentieel op het technocratisch repertoire. Daarmee houden we een illusie in stand. Een tweede gevolg van deze versmalling is dat we na verloop van tijd überhaupt vergeten dat onzekerheid inherent is aan de menselijke conditie en nooit geheel technisch oplosbaar. Technocratie doet ons het existentiële karakter van onzekerheid zelf vergeten, waardoor we niet eens meer op het idee komen dat er ook andere benaderingen denkbaar zijn om met onzekerheid om te gaan. Anders gezegd, de taal van de technocratie maakt het volstrekt ‘onvanzelfsprekend’ om onzekerheid te verbinden aan zingeving en maakt het volstrekt vanzelfsprekend om alleen te zoeken naar technische oplossingen.

Deze technocratische ‘blinde vlek’ zien we terug in het Trimbosrapport. Voor een niet-technocratisch perspectief op omgaan met

onzekerheid lijken de onderzoekers geen taal en sensitiviteit te hebben. Ze diagnosticeren weliswaar de prestatiedruk, maar ze zijn tegelijkertijd zelf ook onderdeel van de eigen diagnose. De aangedragen oplossingen zijn grotendeels technocratisch. Op zich is het bieden van technische oplossingen het probleem niet, integendeel. Maar waar het ons om gaat, is dat er méér en andersoortige repertoires nodig zijn die rechtdoen aan het existentiële gehalte van onzekerheid en die studenten op een dieper niveau daarmee leren omgaan.

Levensbeschouwing en onzekerheid

De vraag is dan natuurlijk welke repertoires dan wel taal en sensitiviteit hebben voor existentiële vragen en onzekerheden. Welbeschouwd kennen onze cultuur en geschiedenis een heel rijk palet aan benaderingen: kunsten, filosofie, ethiek en godsdiensten leren ons vanouds om met existentiële vragen om te gaan en bieden fundamentele perspectieven op noodlot, tragiek en menselijke conditie. Deze velden van betekenisgeving bevatten praktijken en bronnen waaruit mensen kunnen putten om te zoeken naar het goede (Bod, 2023), ook in omstandigheden van diepe onzekerheid. Deze velden van betekenisgeving hebben zowel een ontregelend als een richtinggevend karakter. Omdat we ons hier moeten beperken, gaan we in dit hoofdstuk alleen in op de mogelijke rol van levensbeschouwing. Levensbeschouwing (al dan niet religieus) is namelijk op diverse manieren inherent aan onderwijs. In de eerste plaats vinden in het onderwijs ontmoetingen plaats tussen diverse levensbeschouwingen. Daarnaast zijn veel scholen gevormd door een levensbeschouwelijke traditie en krijgt levensbeschouwing een plek in het curriculum van veel scholen. Levensbeschouwing lijkt daarmee een vrij natuurlijke invalshoek om een niet-technocratische omgang met existentiële onzekerheid verder te verkennen.

Een levensbeschouwing bevat een visie op leven, wereld en mens die mede antwoord geeft op existentiële vragen. Ze biedt oriëntatie en richting en brengt op existentieel niveau samenhang en houvast. In georganiseerde vorm (zoals in godsdiensten) hebben levensbeschouwingen ook een normatieve werking. Ze beïnvloeden het denken en handelen van mensen, rijken waarden aan en verlenen betekenis aan het bestaan (Van der Kooij, De Ruyter & Miedema, 2013). Levensbeschouwingen hebben

niet alleen aandacht en taal voor existentiële vragen, maar brengen ook een heel eigen kijk op existentiële onzekerheid mee. Dat geldt in elk geval voor het christendom, dat een contrasterend perspectief op reductie van onzekerheid aanreikt.

In de protestantse traditie is de laatste jaren, puttend uit het werk van reformator Maarten Luther, het begrippenpaar *securitas* en *certitudo* naar voren gebracht om onze omgang met zekerheid en onzekerheid te bevragen (Van Steden, 2023). *Securitas* is een vorm van veiligheid die te maken heeft met regels, protocollen en beleid, gericht op maximale probleembeheersing en risicomijding. Daartegenover staat *certitudo*, een benadering van zekerheid die eerder te maken heeft met vertrouwen, vriendelijkheid en belofte. Vanuit dit perspectief is onzekerheid niet per definitie problematisch en de toekomst niet louter bedreigend. De katholieke traditie zet dit misschien nog wel sterker aan met de notie van ontvankelijkheid voor wat ons vanuit de toekomst tegemoetkomt. Ontvankelijkheid staat haaks op technocratische onzekerheidsreductie en draait om contemplatief waarnemen van wat zich aan goedheid en liefde aandient en uitnodigt om daaraan creatief en gehoorzaam mee te werken (Borgman, 2017).

Met dit korte exposé over levensbeschouwing en existentiële onzekerheid is een vloertje gelegd voor een andere benadering van onzekerheid in het onderwijs. Hierna verkennen we welke implicaties een niet-technocratische omgang met existentiële onzekerheid heeft voor het curriculum, pedagogische kwaliteiten van docenten en de inrichting van de schoolomgeving.

Existentiële thema's in het curriculum

Het Trimbosrapport pleit voor een 'studeerbaar curriculum', waarmee bedoeld wordt op het 'overzichtelijker en toegankelijker presenteren van informatie, het beter spreiden van studiedruk in het curriculum en het flexibiliseren van lesprogramma's' (Trimbos, 2023, p. 50). Hoe behulpzaam dit ook is, het draagt niet vanzelfsprekend bij aan beter leren omgaan met onzekerheden. Daarvoor is naast een studeerbaar curriculum vooral ook een existentiële verdieping van het curriculum nodig. Wat kan dat inhouden?

Wanneer onderwijs mede draait om jonge mensen een plek te geven om als mens in de wereld te verschijnen en om te ontdekken hoe ze zich

tot die wereld willen verhouden, dan is aandacht voor existentiële vragen en levensbeschouwelijke tradities een belangrijk hulpmiddel (Bertram-Troost, 2023). Dat geldt wat ons betreft niet alleen voor het funderend onderwijs, maar ook voor het (hoger) beroeps- en universitair onderwijs. In de wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek is opgenomen dat de instellingen mede aandacht schenken aan de persoonlijke ontplooiing van hun studenten en de bevordering van hun maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef (artikel 1.3.5). Voor de wetgever is dus ook het hoger onderwijs gericht op meer dan alleen kennis-overdracht en beroepsvaardigheden. Wat aandacht voor persoonlijke ontplooiing van studenten omvat, heeft de overheid niet verder uitgewerkt.

Onderwijs rond existentiële vragen kan op tal van manieren een plek krijgen in het curriculum. Dat kan in een zelfstandig vak 'levensbeschouwelijke vorming', maar het is ook te integreren in andere vakken of leseenheden zoals werkweken en projecten. Er zijn diverse inspirerende voorbeelden en ontwikkelingen. Yale University ontwikkelde de cursus *Life Worth Living*, waarin studenten grote existentiële vragen leren doordenken vanuit diverse levensbeschouwelijke tradities. Een Nederlandse variant hierop wordt sinds kort onder de titel 'Groter dan ik' aangeboden door een samenwerking van de Universiteit voor Humanistiek, de Theologische Universiteit Utrecht en De Grote Vragen (zie ook een van de praktijkverhalen in deze bundel). Mooie voorbeelden in het hbo zijn de minor Filosofie, Wereldreligies en Spiritualiteit van de Hogeschool Utrecht (Van der Zande, 2018) of pogingen om zingeving in de eindkwalificaties van beroepsopleidingen rond zorg en sociaal domein op te nemen (Damsma-Bakker, Klop & Van Rooij, 2023). Een laatste voorbeeld is de documentaire *Mag ik jou iets vragen?* over nieuw economieonderwijs, die voormalig lector betekenis-economie Kees Klomp maakte samen met veertien hogescholen en videograaf Stefan de Graaff. Samen zoeken ze naar een antwoord op de vraag wat het voor economisch onderwijs zou betekenen 'als we crises niet als problemen buiten onszelf zien, maar als een vraag van de wereld aan ons. Het niet-weten, ruimte maken voor onzekerheid en verbeeldingskracht voor een andere omgang met de toekomst staan hierin centraal'.

De precieze vormgeving van onderwijs rond existentiële vragen binnen een curriculum kan dus verschillen. Dat geldt ook voor de specifieke levensbeschouwing(en) of religie(s) die daarbij centraal staan. Het gaat ons in dit hoofdstuk dan ook niet om één specifieke levensbeschouwing

of set aan bronnen (die evengoed uit het veld van filosofie en kunsten kunnen komen), maar dat studenten in het hoger onderwijs ‘bronsensitiviteit’ ontwikkelen: sensitiviteit voor levensbeschouwelijke bronnen die uitnodigen en helpen om existentiële vragen te doordenken.

Bronsensitiviteit is voor ons verbonden met de herwaardering van ‘traditie en transcendentie’. In hun boek *De leegte voorbij* (2023) wijzen psychiater Esther van Fenema en predikant Joost Röselaers op het belang van deze herwaardering als een bouwsteen om voorbij existentiële eenzaamheid tot nieuwe verbondenheid te komen (zie ook Bertram-Troost, 2024). Volgens hen hebben we als geseculariseerde samenleving te veel bronnen overboord gegooid. Daarom stellen ze voor om ‘het verleden [te zien] als een belangrijk ankerpunt waarin kernwaarden besloten liggen die we graag zouden herijken voor gebruik in het hier en nu’ (Van Fenema & Röselaers, 2023, p. 278). Het besef van transcendentie is hieraan verbonden. De mens kan niet leven zonder het besef onderdeel uit te maken van een groter geheel:

Het transcendente blijft buitengewoon functioneel in het creëren van de ruimte voor wat religies ‘vergeving’ en ‘genade’ noemen. Niet zozeer vanuit religieus perspectief, maar als fundamenteel principe dat we als mens nodig hebben om telkens opnieuw te kunnen beginnen, ongeacht ons verleden (idem, p. 283).

Precies hierom is aandacht voor transcendentie en levensbeschouwing niet slechts iets van en voor het bijzonder onderwijs alleen, maar voor alle onderwijsinstellingen (Bertram-Troost, 2023).

Pedagogische kwaliteiten

Studenten leren omgaan met existentiële onzekerheid vraagt om bepaalde kwaliteiten van docenten. Het Trimbosrapport stelt dat rolmodellen (waar- onder docenten) een beschermende factor tegen teveel prestatiedruk en onzekerheid kunnen vormen (Trimbos, 2023, p. 36). De onderzoekers denken dan vooral aan het ‘normaliseren’ van onzekerheidsgevoelens en aan kennis die docenten kunnen overbrengen om studenten mentale gezondheidsvaardigheden te leren. Maar dit kan al te gemakkelijk weer een technocratische invulling krijgen. Daarom zoeken we veeleer naar benodigde

pedagogische kwaliteiten van docenten. We identificeren hier drie zaken: het belang van inspirerende voorbeelden, de benodigde aandachtige betrokkenheid en de noodzaak van moed.

Om met existentiële onzekerheden te leren omgaan, hebben studenten in hun omgeving mensen nodig die hen kunnen inspireren en voorleven hoe je je existentieel tot onzekerheden kunt verhouden. Docenten in het hoger onderwijs kunnen hier een rol vervullen. Noem het een vorm van leiderschap van docenten. Ze kunnen niet alleen leiderschap tonen door zelf een voorbeeld te zijn, maar ook door te wijzen op inspirerende voorbeelden van elders of uit vroegere tijden. Dit kunnen ook heel goed voorbeelden zijn vanuit levensbeschouwelijke tradities en andere velden van betekenisgeving. Door levensverhalen te delen en daarover met elkaar over in gesprek gaan, ontstaat een open vormende ruimte waarin ook docenten zelf open kunnen zijn over hoe ze op hun beurt door rolmodellen geïnspireerd zijn en hoe ze zelf, met vallen en opstaan, oefenen om in vertrouwen te leven.

Hiervoor is het van belang om te oefenen in wat de Nederlandse pedagoge Lisette Bastiaansen (2021) 'aandachtige betrokkenheid' heeft genoemd. Ze beschrijft dit als een belangrijke pedagogische grondhouding die het oefenen met de 'eb-en-vloed beweging van het leven' mogelijk maakt. Vandaar dat deze grondhouding van grote betekenis kan zijn in onderwijs dat studenten wil helpen om te gaan met existentiële vraagstukken. Aandachtige betrokkenheid heeft volgens Bastiaansen te maken met drie relationele kwaliteiten: aandachtig zijn, aanwezig zijn en betrokken zijn. Deze zogeheten aandachtsbewegingen vanuit de docent nodigen ieder op een eigen manier de lerende uit om 'op een volwassen manier om te gaan met vrijheid'. Aandachtige betrokkenheid is zo een 'zachte pedagogische kracht' die 'ruimte maakt voor het existentiële oefenen om op een volwassen manier om te gaan met ieders eigen en elkaars vrijheid en die dat oefenen zelf ook inbrengt (ibidem, 2021, p. 458).

Een leiderschapsrol vervullen en aandachtige betrokkenheid realiseren zijn niet eenvoudig. Voor docenten zelf is het leven eveneens een zoektocht met existentiële onzekerheid in allerlei levensfasen. Om die eigen existentiële onzekerheden toe te laten en toch tegenover studenten leiderschap te tonen en aandachtig betrokken te zijn, is moed nodig. Moed is een van de vier kardinale deugden die wezenlijk zijn voor het leiden van een goed of virtuoos leven. Het is bij uitstek een deugd voor onzekere tijden. Vanouds heeft moed te maken met geestkracht en

tevoorschijn durven komen. Het betekent jezelf kwetsbaar durven opstellen en risico nemen. Moed heeft niet alleen een strijdbare, maar ook een passieve zijde, met het vermogen tot verduren of dulden, zonder innerlijk verbitterd te raken (Comte-Sponville, 2008). De Franse pedagoog Philippe Meirieu (2021) benadrukt dat er een copernicaanse revolutie nodig is om binnen de pedagogiek voorbij het eenzijdige technocratische repertoire in onderwijs en opvoeding te komen. Het is de plicht van het onderwijs om weerstand te bieden.

Voorwaarden in de schoolomgeving

In het voorgaande hebben we gepleit voor meer aandacht voor existentiële thema's in het curriculum en besproken wat dit aan kwaliteiten van docenten vergt. Nu zetten we een laatste stap en kijken we naar voorwaarden in de schoolomgeving om dit mogelijk te maken. Het Trimbos-rapport wijst in dit verband op het belang van ruimte en tijd (Trimbos, 2023, p. 52). In dat spoor denken wij hier verder. Belangrijk daarbij is dat de wijze waarop ruimte en tijd zijn ingericht invloed heeft op de mate waarin instellingen recht kunnen doen aan existentiële onzekerheid van studenten.

Sommige ruimtes zijn meer geschikt voor het leren omgaan met existentiële onzekerheid dan andere. De productiehal, een operatiekamer, een marktplein zijn functioneel en instrumenteel ingericht. Ze hebben een duidelijk doel en een bepaalde opstelling die niet vanzelfsprekend uitnodigen tot diepere reflectie en het toelaten van existentiële vragen. Dat geldt in zekere zin ook voor veel moderne collegezalen of lesruimtes. Niet zelden zijn die van elke vorm van traditie of geschiedenis vervreemd, laat staan dat er sporen van transcendentie waarneembaar zijn of dat ze uitnodigen tot aandachtige betrokkenheid. We hebben dus andersoortige ruimtes nodig in het onderwijs.

Een aanknopingspunt vinden we bij Van Fenema en Röselaers (2023) met hun pleidooi voor tempels. Een tempel is voor hen een ruimte in het publieke domein waar mensen betekenisvolle verhalen delen en elkaar werkelijk ontmoeten. Een open ruimte waarin ieder zichzelf mag zijn, waarin mensen werkelijk naar elkaar omzien, waar ze verhalen delen en over waarden spreken. In die ruimte ontstaat verbinding en leren mensen dieper ervaren dat je er als mens toe doet voor een ander en/of de Ander.

Die ervaring kan het diepe vertrouwen voeden van waaruit mensen kunnen omgaan met de onzekerheden van het bestaan. Dergelijke betekenisvolle ontmoetingsruimtes zijn in deze tijd van groot belang, zeker ook in het onderwijs. Tegen deze achtergrond is een kapel op de campus, zoals Amerikaanse en ook sommige Nederlandse universiteiten hebben, heel waardevol. Door rituelen en liturgieën kunnen studenten verbinding, vertrouwen en ontvankelijkheid heel concreet oefenen in vieringen.

Iets vergelijkbaars geldt voor de factor tijd. Rechtdoen aan existentiële onzekerheid, bronsensitiviteit ontwikkelen en aandachtig betrokken zijn vereisen een specifieke omgang met tijd. De Trimbosonderzoekers schrijven:

Het pad van jezelf ontwikkelen vraagt tijd voor het mogen oefenen, experimenteren, fouten maken en opnieuw proberen en onderweg kunnen reflecteren, vertragen en verstillen, en dit alles in je eigen tempo. Maar dit is precies waar het momenteel aan lijkt te ontbreken (Trimbos, 2023, p. 44).

Studenten zitten klem in een samenleving waarin het tempo voortdurend hoog ligt en we een eendimensionale blik op goede tijdsbesteding krijgen – treffend gevat in de titel van het Trimbosrapport. Dat is ook een tactiek om existentiële vragen niet onder ogen te hoeven komen en niet met de leegte geconfronteerd te worden. Omgekeerd geldt dat ‘lege tijd’ ons in de gelegenheid stelt existentiële vragen onder ogen te zien en te onderzoeken. Lege tijd, kloktijd waarin je niets doet en (ogenschijnlijk) wat rondhangt, is een temporele bedding die ons ontvankelijk maakt voor de ervaring van zin (Van Putten, 2024). De uitdaging is daarom om in het onderwijs de pas te vertragen en lege tijd als betekenisvolle tijd te herwaarderen (Berding, 2022).

Tot slot: een appel

Hoe kan het hoger onderwijs rechtdoen aan de noodkreet die klinkt uit onderzoek onder studenten? De crux van ons betoog is dat beleidsmakers, onderzoekers, bestuurders en docenten gaan inzien dat het meritocratisch denken zelf de onzekerheden die studenten ervaren mede voortbrengt. Bovendien zorgt het technocratisch repertoire van het meritocratisch

perspectief ervoor dat dit denken slechts een half antwoord kan bieden. Natuurlijk kunnen we niet alle onzekerheden en de daarmee samenhangende zorgen over het mentale welzijn van studenten op rekening van de meritocratie schrijven. Oorlog, geopolitieke spanning en klimaatverandering zijn niet allemaal het gevolg van meritocratie. Dat neemt niet weg dat dergelijke mondiale crises de belofte van de meritocratie wel verder uithollen en ondermijnen.

De opgave voor betrokkenen in het hoger onderwijs is wat ons betreft om de signalen over onzekerheid niet alleen als een beheersvraagstuk te verstaan, maar om er ook een appel in te horen. Een appel reikt dieper, daarin klinkt door dat we aangesproken worden, met de vraag of we present willen zijn en gehoor willen geven. Precies om die toonhoogte gaat het in onze verkenning om de existentiële dimensie van onzekerheid een plek te geven in curriculum, pedagogisch handelen en de inrichting van tijd en ruimte binnen onderwijsinstellingen. Het goede is niet altijd harder, beter, sneller en sterker (zoals Trimbos terecht problematiseert), maar soms ook zachter, minder, trager, zwakker.

- Bastiaansen, E. (2022). *Aandachtige betrokkenheid als pedagogische grondhouding*. Dissertatie: Universiteit van Humanistiek.
- Berding, J. (2022). *Rondom Cornelis Verhoeven. Ruimte voor vertraging in filosofie en onderwijspraktijk*. Garant.
- Bertram-Troost, G. D. (2022). *Menswording in een laag-vertrouwensamenleving. Kansen en uitdagingen voor onderwijs*. Oratie, Vrije Universiteit Amsterdam.
- Bertram-Troost, G. D. (2023). Meer aandacht in onderwijs voor zingevingsvragen. Voorbij pedagogische en levensbeschouwelijke verwaarlozing. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*. 62(5), 36-43.
- Bertram-Troost, G. D. (2024). 'Volledige verantwoordelijkheid voor de huidige dag'. Reflectie op De leegte voorbij van Esther van Fenema en Joost Röselaers. *Wapenveld*, 74, 14-18.
- Bod, R. (2023). *Waarom ben ik hier? Een kleine wereldgeschiedenis van zingeving*. Prometheus.
- Borgman, E. (2017). *Leven van wat komt. Een katholiek uitzicht op de samenleving*. Uitgeverij Meinema.
- Comte-Sponville, A. (2008). *Kleine verhandeling over grote deugden*. Amsterdam: Olympus.
- Damsma-Bakker, A., Klop, H. & Van Rooij, H. (2023). *Structurele implementatie van zingeving in opleidingscurricula*. lectoraat Zorg & Zingeving, Hogeschool Viaa.
- Dopmeijer, J., Scheeren, S., Van Baar, J., Bremer, B. (2023). *Harder, better, faster, stronger? Een onderzoek naar risicofactoren en oplossingen voor prestatiedruk en stress van studenten*. Trimbos-instituut, ECIO en RIVM.
- Meirieu, Ph. (2021). *Frankenstein en de pedagogiek. Over de mythe van maakbaarheid in opvoeding en onderwijs*. Uitgeverij Phronese.
- Van der Kooij, J. C., De Ruyter, D. J. & Miedema, S. (2013). Worldview: The meaning of the concept and the impact on Religious Education. *Religious Education*, 108(2), 210-228.
- Van Fenema, E. & Röselaers, J. (2023). *De leegte voorbij. Op zoek naar een verhaal dat ons verbindt*. Prometheus.
- Van Putten, R. J. (2020). *De ban van beheersing: naar een reflexieve bestuurskunst*. Den Haag: Boom Bestuurskunde.
- Van Putten R. J. (2024). De zin van lege tijd. De waardering van een ongemakkelijke tijdservaring. *Sophie* 14(1), 34-37.

- Sandel, M. J. (2020). *De tirannie van verdienste. Over de toekomst van de democratie*. Utrecht: Ten Have.
- Van Steden, R. (2023). *Het onbehagen van Juf Ank. Over veiligheid en vertrouwen in roerige tijden*. Amersfoort: Buijten & Schippenheijn.
- Van der Zande, E. (2018). *Life orientation for professionals. A narrative inquiry into morality and dialogical competency in professionalisation*. Parthenon.
- Verhaeghe, P. (2012). *Identiteit*. Amsterdam: De Bezige Bij.