

Actief pluralisme op school: vorm en inhoud geven aan samenleven en samen leren

Leidraad om met en in scholen in gesprek te gaan over actief pluralisme als pedagogisch project

Met de beginselverklaring 'neutraliteit' biedt OVSG als koepelorganisatie van het stedelijk en gemeentelijk onderwijs haar leden (besturen en hun schoolteams) een kader aan om de neutraliteit van hun onderwijs in te vullen vanuit het concept 'actief pluralisme'. Met onderstaande leidraad willen we actief pluralisme als grondhouding verbinden met de praktijk van het samenleven en samen leren op school.

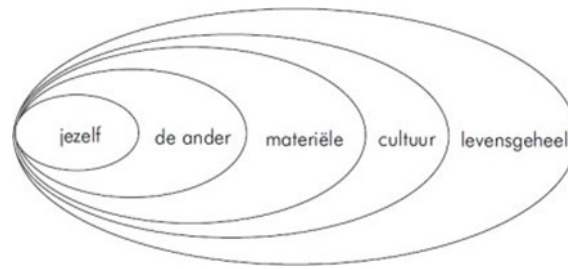
Deze leidraad biedt daartoe zeven krachtlijnen, die allen gelinkt zijn aan de inhoud van de 'beginselverklaring neutraliteit'. Elk van deze krachtlijnen wordt hieronder toegelicht. De krachtlijnen willen een bron van inspiratie zijn om hierover blijvend in dialoog te gaan, in de school en met de school.

Inzetten op verbondenheid

Binnen actief pluralisme is verbondenheid zeer belangrijk. Verbondenheid is immers een psychologische basisbehoefte van de mens om te komen tot groei en welbevinden (Vansteenkiste & Soenens, 2015). Omwille van deze basisbehoefte is het belangrijk dat de mens een basisattitude ontwikkelt waarin hij zich verbonden voelt met een steeds ruimer wordende omgeving: (1) met zichzelf, (2) de ander, (3) de materiële omgeving, (4) de groep/samenleving/culturen en (5) het levensgeheel.¹

Deze basisattitude leidt tot een respectvolle, rechtvaardige omgang met de omgeving. Het is een grondhouding, een fundament dat ruimte mogelijk laat voor verschillende culturele, levensbeschouwelijke en persoonlijke inkleuringen (Deklerck, 2005, p. 3). Gezien het cruciale belang van verbondenheid is het werken eraan op school een noodzakelijke, preventieve actie waar best mee begonnen wordt vanaf de kleuterklas.

¹ Voor meer informatie over de vijf cirkels van verbondenheid, zie visietekst 'Radicalisering voorkomen' (OVSG, 2016)



Cirkels van verbondenheid – A. Depuydt (1996)

Als groep de gemeenschappelijke waarden bepalen en concretiseren

Verbondenheid versterkt en is tevens het resultaat van het kiezen voor **gemeenschappelijke waarden**. De vraag rijst daarbij al snel: wie bepaalt welke de gemeenschappelijke waarden zijn? In onze huidige samenleving zijn het niet langer enkele centrale gezagsfiguren die de gemeenschappelijke waarden op een top-down wijze bepalen. Het is het schoolbestuur enerzijds en de school als mini-samenleving anderzijds die in het belang van de gemeenschap, samen bepalen welke gemeenschappelijke waarden zij vooropstellen en willen uitdragen. In deze nieuwe manier van denken is **gemeenschappelijke erkenning** belangrijk. Alle actoren van de school denken samen na, gaan in onderling overleg om gemeenschappelijke afspraken te maken en nemen samen beslissingen volgens intern afgesproken regels (Verhaeghe, 2015). Door de dialoog te voeren, bepaalt de school als groep welke gemeenschappelijke waarden ze vooropstelt. Het is daarbij ook belangrijk om ouders te zien als deel van de ruimere groep. Wanneer school en ouders met elkaar in dialoog kunnen gaan, kan er eensgezindheid ontstaan over de opvoeding en het onderwijs dat aan de leerlingen gegeven wordt (Verhaeghe, 2015).

De school kan best, in overleg met alle actoren, uit de veelheid aan gemeenschappelijke waarden **een selectie** maken. Ze doet dit in functie van **duidelijkheid en beheersbaarheid**. Eventueel kan iedere klasgroep deze selectie nog verder verfijnen. Het in de focus zetten van bepaalde waarden wil niet zeggen dat andere waarden niet bespreekbaar of belangrijk kunnen zijn.

Belangrijk is om bij de keuze voor waarden rekening te houden met wat er in de wetgeving en bepaalde verdragen staat: bv. de grondwet, de Schoolpactwet, de Universele Verklaring van de rechten van de Mens en van het Kind... Daarnaast kunnen ook de identiteitskenmerken van het gemeentelijk en stedelijk onderwijs richtinggevend zijn voor het denken over waarden. OVSG benadrukt het belang van het kiezen voor **positieve** gemeenschappelijke waarden. Waarden die leiden tot uitsluiting, racisme e.d. ondersteunt ze niet.

Voorbeelden van positieve gemeenschappelijke waarden: gelijkwaardigheid, respect, tolerantie, verantwoordelijkheidszin, democratie, vrijheid van belijdenis van godsdienst/levensovertuiging, openheid, rechtszekerheid...

Het is belangrijk dat elk van de vooropgestelde waarden deel uitmaakt van een duidelijke missie met duidelijke keuzes voor de toekomst. Deze dienen geïntegreerd te worden in het **pedagogisch project** van de school.

Nadat de school bepaald heeft welke waarden ze voorop wil stellen, gaat ze **een vertaalslag maken van deze waarden naar het concrete gedrag** dat ze verwacht. De waarden zijn overheen de verschillende groepen/scholen meestal dezelfde, maar de concrete gedragingen zullen verschillend zijn naargelang de leeftijd en het ontwikkelingsniveau van de leerlingen. Het is aangewezen om dit elk jaar opnieuw te bespreken, zowel op schoolniveau als op klasniveau.

Tijdens een personeelsvergadering gaat een schoolteam op zoek naar hun gemeenschappelijke waarden. Wat voor school willen we zijn? Welke ambitie hebben we, hoe profileren we ons? Het team bepaalt samen om een veilige school te zijn waar iedereen authentiek kan zijn en in verbondenheid samen leeft. Met deze waarden gaat het team aan de slag.

Wat willen we bij onszelf zien, wat willen we kinderen zien doen als we deze school waar willen maken?

Om een veilig leef- en leerklimaat op school te versterken, maakt de school werk van een houding die gestoeld is op de principes van 'nieuwe autoriteit': nabijheid en aanwezigheid, begrenzen en ondersteunen, de-escalatie en zelfcontrole, samenwerking, openheid en transparantie, relatiegebaren. De leraren zijn zich bewust van hun voorbeeldfunctie en willen er als begeleidende volwassenen echt voor hun leerlingen zijn. In dit veilig schoolklimaat krijgen de leerlingen kansen om te oefenen in sociale relaties. Samen maken ze school. Ze creëren oefen- en groeikansen doorheen alle leergebieden in de klas, maar ook op de speelplaats of tijdens uitstappen.

Dieperliggende ideeën expliciteren en in dialoog gaan

Actief pluralisten zijn van mening dat je **nooit iemand mag uitsluiten** omwille van zijn of haar levensbeschouwelijke, culturele, filosofische en/of ideologische ideeën en opvattingen (Vanheeswijck, 2008). Integendeel, het is belangrijk om met elkaar over verschillende ideeën en opvattingen in gesprek te kunnen gaan. Het zijn namelijk deze ideeën en opvattingen die bepalen hoe we dagelijks oordelen en handelen. Iedere visie op waarheid wordt gedragen door dieperliggende ideeën, vooronderstellingen en/of bronnen waaraan mensen zich hechten, waardoor ze geïnspireerd worden en waarin ze gekwetst kunnen worden (Vanheeswijck, 2008, p. 5).

Tijdens de turnles wil Nele (13 jaar) zich altijd omkleden in de kleedkamer van de jongens. Zij weigert ook om deel te nemen aan de turnles samen met de meisjes. De leerkracht neemt de houding van Nele ernstig en besluit de tijd te nemen om uitgebreid in dialoog te gaan met haar. Zonder vooroordelen en met begrip voor haar ideeën, luistert hij naar haar en stelt hij continu bijvragen om haar zo goed mogelijk te begrijpen. In overleg denken ze na over mogelijke oplossingen: bijvoorbeeld Nele kleedt zich om in de meisjeskleedkamer en mag af en toe mee sporten met de jongens of Nele kleedt zich om in een aparte ruimte, maar mag altijd mee sporten met de jongens... Nadien wordt het gesprek ook met haar klasgenoten gevoerd en gaan ze samen na voor welke oplossingen er draagvlak is binnen de klas. Tot slot nemen de school en het schoolbestuur een besluit, rekening houdende met wat er in de gesprekken aan bod kwam.

Actief pluralisten willen **bewust tijd maken** om in hun dialoog tot op het **diepste niveau** te gaan om zo vooronderstellingen en ideeën kenbaar te maken. Door deze te expliciteren wordt het mogelijk hier inhoudelijk op te reflecteren en begrip op te brengen voor elkaar. Omdat zich verbaal uitdrukken niet voor alle leerlingen evident is, is het zinvol om dit regelmatig te oefenen.

In een academie wordt tijdens de les drama een dialoog gelezen waarin de twee personages een conflict hebben. De leerkracht vraagt de leerlingen om zich in te leven in één van de twee personages. Vanuit het gekozen personage improviseert elke leerling een monoloogje. De vragen van de leerkracht geven daarbij richting: Hoe voel je je bij dit conflict? Wat verwijt je aan de ander? Wat zou je graag anders zien? Hoe zou je je dan voelen? De leerlingen kijken en luisteren naar elkaars monologen en ontdekken de verschillende standpunten van de personages. Vervolgens wisselen ze van personage en spelen ze de scène vanuit een ander standpunt.

Het is ook belangrijk om ideeën te expliciteren om ze te confronteren met elkaar. Levensbeschouwelijke, filosofische, culturele en ideologische ideeën en opvattingen hebben immers nood aan herbronning, nuance en hertaling om geen karikatuur te worden. Telkens wanneer mensen zich publiekelijk kunnen uitspreken tegenover anderen, brengen ze iets nieuws teweeg (Huijjer & Meester over Arendt, 2016). De dialoog moet daarom blijvend gevoerd worden zowel **tussen als binnen verschillende groepen** (Vanheeswijck, 2008, p. 6).

In het kader hiervan moedigt OVSG scholen aan om in te zetten op het leren voeren van de **interlevensbeschouwelijke dialoog** (Engagementsverklaring, 2016).

Vanuit actief pluralistisch standpunt kiest OVSG ervoor om tijdens een discussie niet alleen het proces van de discussie, maar zeker ook de inhoud ervan te bespreken (Vanheeswijck, 2008). De **inhoudelijke dialoog** mag niet uit de weg worden gegaan uit vrees voor confrontatie en verdeeldheid. OVSG moedigt de verschillende actoren op de school dan ook aan om dieperliggende ideeën, visies en standpunten te delen met elkaar. Dit betekent echter niet dat leerlingen zomaar alles kunnen zeggen. De vrije meningsuiting dient soms begrensd te zijn. De **grenzen**, die naast

juridisch ook moreel bepaald zijn, heeft de school samen met haar actoren vastgelegd en weerspiegelen zich in de gemeenschappelijke waarden. Zo kunnen we bijvoorbeeld geen vernederende uitspraken accepteren, aangezien dit niet overeenstemt met de positieve gemeenschappelijke waarden die scholen selecteren.

Jonas maakt tijdens de les geschiedenis de opmerking dat vrouwen niet zouden mogen werken, maar thuis moeten blijven om voor de kinderen te zorgen. Eerder in het schooljaar heeft juf Saskia samen met haar leerlingen besproken welke gemeenschappelijke waarden zij allen belangrijk vinden en hoe ze dat concreet willen uitdragen. Eén van deze waarden was 'gelijkheid'. Juf Saskia probeert de reden van zijn opmerking te achterhalen door met Jonas in gesprek te gaan over welke voor- en nadelen er zijn wanneer vrouwen niet gaan werken. Uit het gesprek blijkt dat Jonas vindt dat vrouwen er zijn om de zorg voor de kinderen en het huishouden op te nemen. Vervolgens legt juf Saskia uit waarom zijn opmerking ingaat tegen wat de groep eerder besprak en belangrijk vindt. Ze gaat na of Jonas hier begrip voor kan opbrengen.

Belangrijk is om leerlingen bewust te maken van het feit dat **grenzen relatief** zijn: waar de grens ligt, is voor iedereen anders, net omwille van ieders verschillende ideeën en opvattingen. De dialoog is daarbij het middel om deze grenzen te ontdekken en samen in gesprek te gaan over de begrenzing.

Enkele meisjes van het vijfde leerjaar besluiten een grap uit te halen met enkele klasgenoten. Ze verstoppem de handboeken van hun klasgenoten. De leerlingen gaan op zoek naar hun handboeken, maar vinden die niet. Tom zegt al lachend: "Ik heb geen boek meer, dus mijn lesdag zit er op." Jindra daarentegen geraakt in paniek en begint te wenen. De meisjes merken dit en geven de handboeken terug. Hierna wordt Jindra boos. De meisjes begrijpen niet wat er aan de hand is. De leerkracht merkt het conflict op en laat alle partijen verwoorden wat er precies gebeurd is, welke emoties ze daarbij ervaren en hoe ze samen tot herstel kunnen komen.

Hoewel de **samenleving** veel belang hecht aan vrije meningsuiting, is er net zoals in de school soms begrenzing wenselijk of noodzakelijk (bv: antidiscriminatiewet). Het onderwijs heeft daarbij een belangrijke taak te vervullen om dit aan te leren. De leerlingen van nu moeten kansen krijgen om in de maatschappij van morgen te leren functioneren.

Tijdens zijn sollicitatiegesprek krijgt Roel de vraag waarom hij geschikt zou zijn voor de job van directeur. Roel geeft een uitgebreid antwoord en vermeldt daarbij al lachend dat 'mannen van nature uit meer geschikt zijn voor de functie van directeur en ook niet uitvallen omwille van zwangerschap'.

Rachid en haar beste vriendin Mieke zijn op zoek naar een kot voor tijdens hun studies.

Ze hebben een leuk kot gezien en Rachid belt naar het immokantoor om te vragen of ze het kot kan bezichtigen. De makelaar zegt dat er al een optie op het kot genomen is. Meteen erna belt Mieke met dezelfde vraag. Zij mag meteen langskomen.

Niet willen overtuigen, maar alternatieven bieden

Wanneer er in de klas een **inhoudelijke dialoog** gevoerd wordt, heeft de **leraar daarin een belangrijke rol** te vervullen. Vanuit het gedeelde referentiekader -dat bestaat uit gemeenschappelijke waarden- en rekening houdende met wat er wettelijk bepaald is en wat er in de eindtermen staat, kan hij immers andere kaders aanreiken en deze plaatsen naast de ideeën en/of overtuigingen van de leerlingen. Daarbij is het niet zijn taak om te overtuigen, maar wel om **alternatieven te bieden**. Zo houdt de leraar de dialoog open en plaatst hij verschillende perspectieven naast elkaar. Op die manier kunnen leerlingen hun persoonlijk referentiekader verdiepen, verbreden en soms zelfs veranderen.

Juf Mia heeft in haar klas enkele Joodse leerlingen. Ze voorziet daarom twee liturgische kalenders: één waarop de christelijke feestdagen staan en één waarop de Joodse feestdagen staan. Na elk feest vertellen de kinderen over hun feest. Ze merken gelijkenissen en verschillen op.

Een goede oefening om leerlingen voeling te doen krijgen met verschillende standpunten is om hen meningen te laten verdedigen die verschillend zijn van hun eigen mening. Door leerlingen vooraf informatie te laten opzoeken, kunnen zij hun meningen omvormen tot onderbouwde opinies. Door deze oefening kunnen leerlingen een houding van **meervoudige partijdigheid** ontwikkelen. Dit betekent dat ze leren rekening houden met de belangen van alle betrokkenen in een gesprek (Boszormenyi-Nagy, 2000). Om deze oefening te kunnen uitvoeren, is het belangrijk dat leerlingen naast **ik-competenties** (besef hebben van zichzelf) ook **jij-competenties** verwerven om perspectief te kunnen nemen en empathisch te kunnen reageren. Daarnaast spelen ook **wij-competenties** een essentiële rol. Hier ga je als leerling keuzes maken, verantwoordelijkheid nemen voor je gedrag in functie van de groep en aandacht hebben voor jezelf, maar ook voor de ander. Het beschikken over deze competenties draagt bij aan de verwezenlijking van een veilige leer- en leefomgeving (van Overveld, 2012).

Ook de leraar heeft bepaalde filosofische, ideologische, levensbeschouwelijke en culturele ideeën en opvattingen. Wanneer leerlingen naar deze persoonlijke ideeën en opvattingen peilen, kan hij hier eerlijk op antwoorden. Het is dan wel nodig om een onderscheid te maken tussen datgene wat hij in zijn rol als leraar in een pedagogisch-didactische setting wil en moet aanbrengen, rekening houdend met de grondwet en de eindtermen enerzijds en datgene waarvan hij overtuigd is binnen zijn persoonlijke levenssfeer anderzijds. De leraar heeft immers een bepaalde positie bij leerlingen.

Abina is een Turkse leerkracht. Tijdens de lessen natuurwetenschappen licht ze het

ontstaan van de aarde vanuit wetenschappelijke benadering toe. Zarifa, een Turkse leerlinge, vraagt of haar juf hier echt mee akkoord gaat aangezien de Koran dit tegenspreekt. Abina legt uit dat ze het wetenschappelijk verhaal zeer belangrijk vindt, dat er al veel onderzoek naar werd gedaan en dat zij er volledig achter staat. Ze legt ook uit waarom het belangrijk is dat in het onderwijs deze leerstof aan alle leerlingen wordt aangeleerd. Daarna geeft zij ook aan dat ze, in haar rol als gelovige, naast het wetenschappelijk verhaal ook het verhaal van de Koran waardeert, maar gaat daar vanuit haar functie niet verder op in.

Daarnaast staat het de leraar ook vrij om geen antwoord te geven op de vraag van de leerling. Zich niet uiten kan een bewuste keuze zijn. De leraar verwoordt dan dat hij liever niet communiceert over de eigen mening.

Veruitwendiging van identiteit toelaten

Actief pluralisten moedigen **inhoudelijke positionering** aan. Het is namelijk door dieperliggende ideeën en opvattingen zichtbaar te maken (bv. door het dragen van bepaalde kenmerken, tekens van levensbeschouwelijke, filosofische en ideologische ideeën) dat het op gang brengen van de dialoog gefaciliteerd wordt.

De vrijheid die ieder heeft om zijn tekens zichtbaar te maken, kan begrensd worden door wat wettelijk bepaald is of door het schoolreglement.

James is een jongen van 14 jaar die ervoor uitkomt gothic te zijn. Aan de hand van zijn kledij en juwelen probeert hij dit zichtbaar te maken. Het schoolreglement laat toe dat hij een zwarte broek en zwart T-shirt draagt, maar geen armbanden of kettingen met ijzeren pinnen en ook geen zwart geschminkte ogen.

Ook de leraar kan bepaalde tekens dragen, maar neemt ten opzichte van zijn leerlingen in de les altijd een houding van meervoudige partijdigheid aan.

Inzetten op democratisch burgerschap

‘Samenleven’ is de kern van onze samenleving. Dit is echter iets dat leerlingen moeten leren. Het is een basisvaardigheid die ze in het onderwijs kunnen verwerven (SLO, 2008). OVSG moedigt scholen daarom aan om in te zetten op **burgerschapsvorming**. Dit betekent dat leerlingen de nodige basiskennis, vaardigheden en attitudes ontwikkelen die nodig zijn om een actieve rol te kunnen opnemen in de school, de eigen leefomgeving en de pluriforme, democratische samenleving. Het is belangrijk dat leerlingen het vermogen ontwikkelen om aan die samenleving een **eigen bijdrage te leveren en om verantwoordelijkheid te kunnen opnemen** (SLO, 2015). Daarnaast is het ook

belangrijk dat leerlingen voldoende kennis kunnen verwerven over de democratische rechtsstaat en het belang ervan. Tijdens de lessen 'mens en maatschappij' of tijdens een project rond de gemeenteraadsverkiezingen kunnen de leerlingen de gemeenschappelijke waarden verder bespreken en aftoetsen aan de waarden van de democratie.

Het werken aan democratisch burgerschap kan al **vroeg beginnen** in de basisschool.

Voorbeelden van werken rond democratisch burgerschap in de kleuterschool zijn het leren goedmaken na een conflict, leren de eigen beurt af te wachten tijdens samenspel, werken rond ik-, jij- en wij-competenties, oefeningen maken op het herkennen van emoties... Voorbeelden van werken rond democratisch burgerschap in de lagere school zijn participeren in een leerlingenraad, coöperatief samenwerken, perspectief leren nemen...

Diversiteit benutten om te komen tot verbondenheid en wat gemeenschappelijk is

In de voorgaande krachtlijnen werd verduidelijkt waarom het belangrijk is dat leerlingen zichzelf kunnen uitdrukken en hun dieperliggende ideeën kunnen expliciteren. Er werd daarnaast ook benadrukt dat het essentieel is om in dialoog te gaan over deze ideeën en ruimte te bieden voor diversiteit. Om de dialoog diepgaand te kunnen voeren, moeten leerlingen zich echter bewust zijn van hun eigen identiteit en mogen ze die niet verloochenen. Voor actief pluralisten is diversiteit immers een bron van rijkdom.

Het leren omgaan met diversiteit en hierover in dialoog gaan, dient vervolgens te leiden tot een hoger doel, namelijk dat leerlingen inzien dat er heel wat zaken zijn die hen binden en dat ze veel gemeenschappelijk hebben. Op die manier benut de school diversiteit als meerwaarde en kan ze werken aan verbondenheid.

Referenties

Boszormenyi-Nagy, I. (2000). *Grondbeginselen van de contextuele benadering*. Haarlem: De Toorts.

Commissie Levensbeschouwelijke vakken (2012). *Interlevensbeschouwelijke competenties in het kader van dialoog en samenwerking tussen levensbeschouwingen op school*. Geraadpleegd op 13 november via http://www.ond.vlaanderen.be/inspectie/lbv/files/20121206_dossier_ILSenILD.pdf

Deklerck J. (2005). *Verbondenheid, kans tot existentieel leren in onderwijs en jeugdhulpverlening*. Congres Jeugdhulpverlening 22 april 2005.

Depuydt, A. (1996). *Re-ligie: een antwoord op delinquentie?*. In *Metonia*, juni 1996, 105-122.

Engagementsverklaring van de erkende instanties en vereniging van de levensbeschouwelijke vakken en de onderwijskoepels van het officieel onderwijs en het GO! met het oog op een versterking van de interlevensbeschouwelijke dialoog op school (2016). Te raadplegen via <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/01-28-engagementsverklaring-interlevensbeschouwelijke-dialoog.pdf>

Huijjer, M. & Meester, F. (2016). *Hannah Arendt. Liesbrief*. Te raadplegen via http://www.spinozalens.nl/documenten/lesbrieven/2016_lesbrief_arendt_lr.pdf

[Omer, H. \(2011\). *Nieuwe autoriteit*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.](#)

OVSG (2016). *Beginselverklaring neutraliteit*. Te raadplegen via www.ovsg.be/gemeentelijk-onderwijs/beginselverklaring-neutraliteit

OVSG (z.d.). *Identiteit gemeentelijk onderwijs*. Te raadplegen via <http://www.ovsg.be/gemeentelijk-onderwijs/identiteit-gemeentelijk-onderwijs>.

OVSG (2016). *Toelichting bij de beginselverklaring neutraliteit van het gesubsidieerd officieel onderwijs*. Te raadplegen via www.ovsg.be/gemeentelijk-onderwijs/beginselverklaring-neutraliteit

OVSG (2016). *Visietekst 'radicalisering voorkomen'*. Te raadplegen via <http://www.ovsg.be/visieteksten/visietekst-radicalisering-voorkomen>

SLO (2008). *Actief in burgerschap. Visienota en onderwijspraktijk*. Te raadplegen via http://www.slo.nl/downloads/2008/Actief_20in_20burgerschap.pdf/

SLO (2015). *Dialoog als burgerschapsinstrument*. Te raadplegen via <http://downloads.slo.nl/Documenten/definitieve-methodiek-dialoog-als-burgerschapsinstrument.pdf>

Vanheeswijck, G. (2008). *Tolerantie en actief pluralisme: De afgewezen erfenis van Erasmus, More en Gillis*. Pelckmans: Turnhout.

Vansteenkiste, M., Soenens, B. (2015). *Vitamines voor groei. Ontwikkeling voeden vanuit de Zelf-Determinatie Theorie*. Acco: Leuven.

Van Overveld, K. (2013). *Groepsplan gedrag*. Pica: Huizen.

Verhaeghe, P. (2015). *Autonomie, autoriteit en democratie: vrijheid kan niet zonder afgrenzing*. Te raadplegen via <http://www.dewereldmorgen.be/artikel/2015/02/02/autonomie-autoriteit-en-democratie-vrijheid-kan-niet-zonder-afgrenzing>

Verhaeghe, P. (2015). *Autoriteit*. Amsterdam: De Bezige Bij.