



## WAT TE DOEN MET DE (ON)VERWONDERDE STUDENT?

Masterthesis Pedagogische Wetenschappen: Onderwijs en Innovatie

### **SAMENVATTING**

Middels deze masterthesis probeer ik bij te dragen aan de reflectieve ontwikkeling van docenten met betrekking tot verwondering en persoonsvorming bij studenten in het hoger onderwijs. In het onderzoek reflecteer ik op de vraag: Hoe moet de docent zich verhouden tot de (on)verwonderde student? Ik schets daarvoor allereerst een procesperspectief op verwondering (fenomenologie): Hoe is het voor de student om verwonderd te zijn? En wat kan er gebeuren bij de student? Vervolgens creëer ik vanuit ethisch perspectief – met het oog op subjectificatie (persoonsvorming) als één van de doeldomeinen van onderwijs – een normatief kader dat als basis kan dienen voor het handelen en de reflectie van de docent. Tot slot bespreek ik de basisaannames van dit onderzoek, integreer ik het fenomenologisch en ethisch perspectief en geef ik aanbevelingen voor de docent en verder onderzoek.

### **AUTEUR: ILSE SPEELMAN**

Studentnummer: 2542800

Onderwijsinstelling: VU Amsterdam

Vak: Masterthese Onderwijs en Innovatie

Vak-code: P\_MTHESEOI

Beoordelaar 1: dr. Anders Schinkel

Beoordelaar 2: dr. Menno van der Schoot

Inhoudsopgave

Voorwoord .....	3
1. Inleiding: Wat te doen met de (on)verwonderde student? .....	5
1.1 De (on)verwonderde student .....	5
1.2 Verwondering en subjectificatie: persoonlijke, professionele en maatschappelijke ontwikkeling.....	7
1.3 Onderwijsinnovaties en uitdagingen.....	9
1.4 Conclusie: het belang van een fenomenologisch en ethisch perspectief voor docenten .....	10
2. Procesperspectief op Verwondering .....	12
2.1 Inleiding en inkadering: Verwondering in perspectief.....	12
2.2 Het proces van verwondering .....	14
2.2.1. Fase 1: de weg naar binnen; de <i>eigenlijke verwondering</i> .....	14
De stilstand.....	15
De sprakeloosheid .....	16
De open ogen.....	16
2.2.2. Fase 2: <i>De aanraking</i> ; Coming to our “sense”(s).....	16
Oproepen.....	17
Betekenisgeving .....	17
2.2.3. Fase 3: <i>de weg naar buiten</i> , blijkt een weg naar binnen te zijn .....	19
De <i>loop</i> : verwondering als grondtoon.....	19
Kwetsbaarheid: de breekbare verwondering en het gevaar van verwondering .....	21
Existentie en identiteit: de vormende verwondering .....	23
Uiting: de uitgedrukte verwondering en creativiteit.....	24
2.3 Conclusie.....	25
3. Ethisch Perspectief: Van verwondering tot persoonsvorming in volwassenwording.....	26
3.1 Inleiding: Het normatief kader.....	26
3.2 Principe 0: Er is erkenning van de verwondering .....	27
3.3 Principe 1: De relatie is van zorgzame aard.....	28
3.4 Principe 2: De relatie is gestoeld op de uitnodiging tot zelfverantwoordelijkheid .....	29
3.4.1. (Zelf)verantwoordelijkheid in deel- en geheel-zijn.....	30
3.4.2. Zelfverantwoordelijkheid: een plicht of een recht van de student?.....	31
3.4.3. Relatieve voorwaarden voor zelfverantwoordelijkheid: veiligheid en integriteit. ....	32
3.5 Principe 3: De relatie doet recht aan “het prachtige risico van onderwijs” .....	34
3.5.1. Het risico op subjectificatie .....	34
3.5.2. Het risico op <i>vérvorming</i> .....	34
3.5.3. Psychisch risico .....	35
3.6 Principe 4: Risico’s en de betrokkenheid van de relatie zijn begrensd .....	35

## VERWONDERING EN PERSOONSVORMING IN HOGER ONDERWIJS

3.6.1. Ruimte voor en begrenzing van de risico's van het proces .....	35
3.6.2. De grenzen van de betrokken relatie .....	36
1) De betrokkenheid is niet opgelegd.....	36
2) De betrokkenheid is geen doel op zich. ....	36
3) Zowel de docent als de student hebben geen verborgen agenda. ....	37
4) De docent en de student zijn gelijkwaardig, maar niet gelijk. ....	37
3.7 Principe 5: De relatie draagt bij aan volwassenzijn .....	38
3.7.1. Een kleine filosofie van volwassenwording.....	39
Martinus Langeveld: Wat het betekent om (nog niet) volwassen te zijn.....	39
Gert Biesta: Volwassenheid als zijnskwaliteit .....	40
3.7.2. Toepassing: verantwoordelijkheden, gelijkwaardigheid en risico's.....	41
Verantwoordelijkheden .....	41
Gelijkwaardigheid .....	42
Risico's.....	42
3.8 Conclusie: de tactvolle <i>amfigoog</i> .....	42
4. Conclusie: discussie en aanbevelingen .....	44
4.1 Inleiding: Samengevat .....	44
4.2 Basisaannames: Verwondering, persoonsvorming en de rol van een docent: .....	45
4.3 Discussie: Normatief kader in procesperspectief .....	47
4.4 Aanbevelingen: Wat te doen?.....	48
4.5 Tot slot .....	50
Referenties .....	52

Voorwoord

In het boek *Trots op mijn studie* (Alberts & Kok, 2002) laten twaalf Nijmeegse studenten hun betrokkenheid op de waarden van de wetenschap zien: “Wat die betrokkenheid kan opleveren maken deze essays duidelijk: verwondering” De inleiding van deze thesis begint met een deel van mijn studieverhaal, dat één van de twaalf essays had kunnen vormen. Het is een verhaal dat met trots en betrokkenheid begint, maar zich vervolgens ontvouwt in teleurstelling en een zoektocht naar mensen in het hoger onderwijs die ook vinden dat zo iets als trots zijn op je studie en verwondering er toe doen. Het objectieve en meetbare denken, als norm in de onderwijswetenschappen, heeft me sterk doen twijfelen aan de waarden – en daarmee de waarde – van die wetenschap. Het ontbreekt er vaak aan de vragen zoals Gert Biesta die stelt “Is wat werkt ook wenselijk?” (Biesta, 2016) en “Meten we wat we waardevol vinden of vinden we waardevol wat we kunnen meten?” (Biesta, 2012) – terwijl er vervolgens wel vaak gesuggereerd wordt met onderzoek antwoorden te kunnen geven op die vragen.

Deze thesis gaat over verwondering en persoonsvorming; twee belangrijke thema’s in mijn (onderwijs)leven. Ik wilde beter begrijpen waarom het zo moeilijk en spannend is om zo iets moois als verwondering en belangrijks als persoonsvorming met elkaar aan te gaan. En ik wilde vertellen waarom deze ervaringen er in het hoger onderwijs toe doen en hoe we er als docenten mee om zouden kunnen gaan. Enerzijds vroeg dat onderzoek om een rationeel kritische analyse en een sterke verantwoording in een theoretische en wetenschappelijke taal. Anderzijds, vroeg het fenomenologische en normatieve karakter ook om terug te kruipen in mijn eigen belevingen en herinneringen van verwondering; om mezelf er niet buiten proberen te plaatsen, maar juist in contact te staan met mijn emoties, sensaties en neigingen en ze als informatiebron te gebruiken. Vastzittend in mijn hoofd – met haar (rationele/pragmatische) denken en de theoretische taal – heb ik lang gestoeid met die heen- en weergaande beweging tussen het meer emotionele beleven en het meer rationele denken.

Ik hoop dat ik de dingen die ik in die beweging gevonden heb in – niet platgeslagen, maar wel wetenschappelijk – verantwoorde woorden op papier heb kunnen zetten. Een deel van het verhaal van mijn plek als persoon in dit onderzoeksproces raakte daarmee echter onderbelicht, omdat het niet behoort tot de theoretische wereld en taal (en daarmee ook niet ín de tekst thuishoort). Achter mijn keuzes - van het thesisonderwerp, tot de vragen die ik stelde, de perspectieven die ik aannam, de thema’s en problemen die ik zag, de concepten die ik creëerde, de voorbeelden en argumenten die ik gaf – zit een biografie van (onderwijs)ervaringen en eigen belevingen. Ik vind het belangrijk dat het voor de docent

(mijn doelgroep) die dit leest duidelijk is dat die biografie mijn perspectief heeft gekleurd en dat – andersom – zijn of haar perspectief óók op die manier is gekleurd. En ik wil hem of haar uitnodigen om zich daar bewust toe te verhouden. Dit heb ik enerzijds geprobeerd te doen door dat belang van reflectie bij de docent in de tekst te benadrukken. Anderzijds heb ik hier in een aparte versie van deze scriptie mee geëxperimenteerd, door via een andere taal – die van het gedicht – de docent te raken en daarmee de mogelijkheid te geven om bewust te worden van mijn én zijn of haar eigen beleving en de rol die die beleving speelt in het lezen van deze scriptie en zijn of haar denken.<sup>1</sup>

De mensen, waar ik naar op zoek was ben ik gelukkig tegengekomen en die hebben me in mijn teleurstelling over onderwijswetenschappen veel geleerd. Anders Schinkel, de begeleider van deze thesis, is één van hen en heeft mij – met zijn persoonlijke betrokkenheid, feedback en in onze discussies – geholpen genuanceerder te kijken, mijn eigen positie helderder te krijgen en mijn kritiek om te zetten in een constructief onderzoek. Daar wil ik hem graag voor bedanken. Na het schrijven van deze thesis kan ik weer met trots (maar altijd onder voorbehoud 😊) zeggen: “Wetenschap is waardevol.” Onze wetenschappelijke vragen beginnen met betrokkenheid tot onszelf, de ander en de wereld om ons heen. We zijn gefascineerd, willen iets of iemand(en) beter begrijpen en hebben daarover iets vertellen. Wetenschap is waardevol wanneer we begrijpen welke plek we die betrokkenheid moeten geven in het onderzoeksproces en in de teksten die we schrijven. En andersom, wetenschap is waardevol wanneer we stilstaan bij de waarde die zij voor ons heeft.

Ik wens u veel leesplezier.

Ilse Speelman

---

<sup>1</sup> De gedichten zijn terug te vinden in de illustraties en vormen per hoofdstuk een bundel.

# 1

## Inleiding: Wat te doen met de (on)verwonderde student?

### 1.1 De (on)verwonderde student



Als kind keek ik uit naar mijn studietijd. Niet alleen om de nieuwe vrienden en de feestjes, maar vooral ook omdat ik me dan eindelijk bezig mocht houden met wat mij boeide. Met mijn dromen en mijn vragen begon ik vol passie aan mijn studie Bewegingstechnologie in Den Haag. Ik verwonderde me over van alles; Hoe kan het toch dat ons lichaam zo slim in elkaar zit? Hoe bijzonder en vreemd moet het voor iemand zijn om te leren lopen met een prothese. Wie zou ik zijn als hulpverlener? Maar ook over dingen die ik zag en ervaarde; de voor mij onbekende wereld van de Randstad, het strand en de duinen, de klimsport die ik daar ontdekte en de mensen die ik ontmoette. Gedurende het eerste jaar raakte ik echter een belangrijke vorm van verwondering kwijt: diepe verwondering.

In de literatuur over verwondering wordt onderscheid gemaakt tussen nieuwsgierigheid, onderzoekende en diepe verwondering. Waar het bij nieuwsgierigheid gaat om het stellen van vragen binnen de bekende en algemene kaders, is wat we zien of ervaren bij verwondering niet meer binnen die kaders te vatten (Opdal, 2001, p. 342). Een bekend voorbeeld hiervan is

het verschil tussen nieuwsgierigheid naar (wonder why) en verwondering over (wonder at) de regenboog:

“When I wonder why the rainbow appears, or how it appears, my wonder will cease when I find the answer—my curiosity will be satisfied. Yet I can also (continue to) wonder at the rainbow. How can it be that there is a rainbow? This question will not be resolved by an investigation; it simply shows that I stand astonished before the contingency of the rainbow, even though I know how it works.” – Sinclair & Watson (2001, p. 40)

Binnen de verwondering kan men vervolgens meer pragmatisch en rationeel of meer contemplatief en romantisch betrokken zijn op dat wat zich voordoet. Wanneer we, net als bij nieuwsgierigheid, nog steeds een intentionele aandacht hebben om “het te vatten” (maar dan buiten de bekende kaders) zijn we, volgens Anders Schinkel, actief en onderzoekend verwonderd (Schinkel, 2017, p. 543). De verwondering over de regenboog uit het voorbeeld kunnen we, in termen van Schinkel, diepe verwondering noemen. Diepe verwondering kenmerkt zich niet door die intentie om het te vatten en gaat meer over de beleving dat de regenboog zich onwerkelijk aan ons voordoet, dan de beantwoordbare vragen die daarbij gesteld worden. Zo’n diepe verwondering kan, volgens Schinkel (2017, p. 7), ontstaan wanneer we contemplatief – beschouwend en receptief – betrokken zijn op de dingen die zich aan ons voordoen. In dat geval staat de deur wijd open voor de dingen om ons te raken.

Het was met name dit geraakt worden en de diepere verwondering die ik kwijtraakte. Als student leefde ik steeds meer in mijn hoofd. Ik leerde problemen (met denken) op te lossen en objectiviteit als norm te zien. De sterke gedrevenheid die ik eerder voelde voor mijn studie raakte ik kwijt. Ik dacht dat dit kwam doordat er te weinig aandacht was voor kritisch denken; het denken buiten de bekende kaders, maar gedurende mijn jaren aan de universiteit kwam ik erachter dat ook het kritische denken gaat over allerlei affectieve gevoelens zoals fascinatie, opgewekt door bepaalde gebeurtenissen of fenomenen. Dat gedrevenheid en kritisch denken gaan over een open houding naar mezelf, de ander en de wereld, om die daadwerkelijk te willen ervaren, in plaats van ze alleen te willen begrijpen en controleren.

Het onderwijs lijkt meer aandacht te hebben voor “het hoofd” (ratio, kennis, objectiviteit, analytische reflectie, meetbaarheid, etc.) en minder voor “het hart” (emoties, gevoelens, subjectieve waarden, etc.) en “de handen” (het lichaam, ervaring, doen, maken, etc.). In de literatuur zien we dat ook aandacht voor verwondering voornamelijk gericht is op het opdoen



van kennis en cognitieve vaardigheden (bijv. Egan, Cant & Judson, 2013). Schinkel (2017, p. 547) stelt echter dat, bij de vertaling van verwondering naar beantwoorbare vragen, het eigenlijke wonder verloren gaat: “Nothing you would find out would or could (dis)solve the original wonder.”

Wanneer we in het onderwijs slechts aandacht hebben voor nieuwsgierigheid en onderzoekende verwondering, verliezen we in Schinkels ogen iets waardevols:

“Deep wonder sustains and, where necessary, revives our interest in the world—not the having-a-stake-in-it or wanting-something-out-of-it kind of interest, but the kind that involves an appreciation of things for their own sake.” (Sinkel, 2017, p. 550)

Diepe verwondering gaat, volgens Schinkel (2017), over liefde voor onszelf de ander en de wereld. Een *agape* liefde die, in tegenstelling tot *eros*, geen gelukzoekende of per definitie gelukkig makende liefde is (Kopmels, z.d.). Diepe verwondering raakt daarmee aan de liefde die mijn passie voedde om betrokken tegenover mezelf, anderen en mijn werk in de wereld te zijn. Verwondering kent daarmee voor mij niet alleen een persoonlijk belang. Ik zie het ook als een sterk “middel” voor onderwijs. Dat klinkt misschien wat vreemd, omdat ik zojuist heb benadrukt dat we haar niet kunnen afdwingen. Met het oog op de bedoelingen van het onderwijs, zouden we haar in mijn ogen echter meer ruimte moeten geven om te ontstaan, zodat zij vervolgens een bron voor de ontwikkeling van studenten kan zijn.

1.2 Verwondering en subjectificatie: persoonlijke, professionele en maatschappelijke ontwikkeling.





Met de bedoelingen die ik zie van het onderwijs, sluit ik aan bij Gert Biesta's (2015a) onderscheid in de domeinen kwalificatie, socialisatie en subjectificatie (persoonsvorming). Hij stelt dat het onderwijs altijd impact heeft op deze drie domeinen en dat we ze daarmee ook als doeldomeinen moeten zien, waar we bewust vorm en aandacht aan geven. Kwalificatie en socialisatie gaan over het aanleren van kennis, vaardigheden en houdingen en gedijen nog redelijk bij een doelgerichte en meetbare benadering. Subjectificatie gaat over het als uniek subject in de wereld treden, ofwel een eigen persoon zijn. Zij vraagt daarmee meer om ruimte voor dat wat er ontstaat (het unieke) en om aandacht voor hoofd, hart én handen (de persoon in het geheel). Omdat die ruimte er in het onderwijs weinig is, is subjectificatie, net als de verwondering, een ondergeschoven kindje.

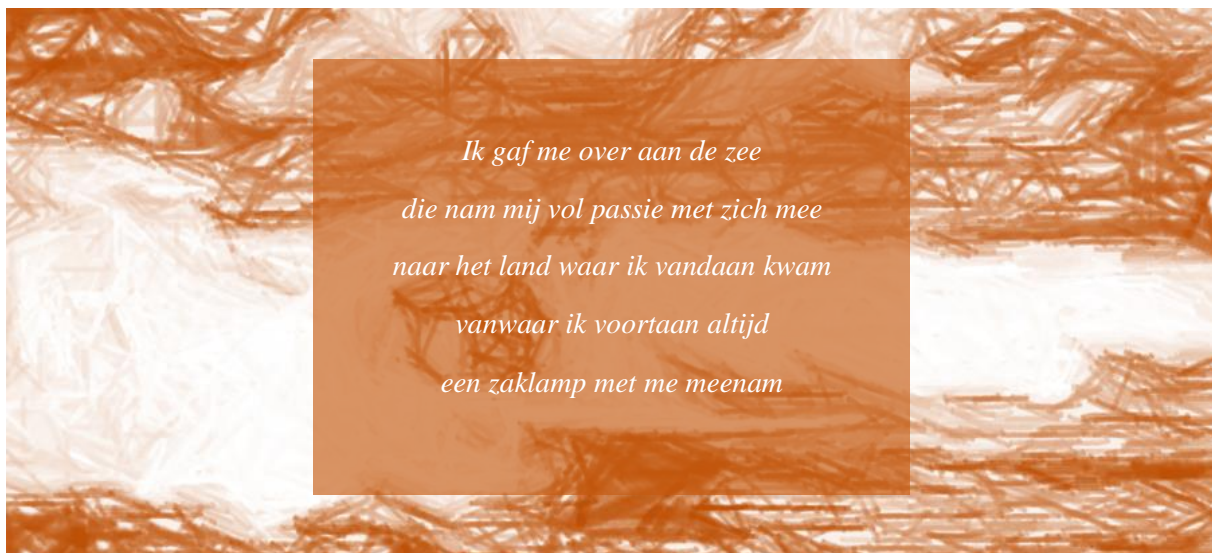
Door de ruimte voor het unieke zou verwondering de meeste ruimte kunnen krijgen in het domein van subjectificatie. Wanneer we verwondering binnen dit domein verder bekijken, zien we dat zij er zelfs een belangrijke rol in kan spelen, omdat zij studenten tot subjectificatie kan uitnodigen. Door het wegvallen van kaders kan zij studenten aanzetten om zich als een eigen persoon tot het leven of de situatie te gaan verhouden. Om als het ware een eigen antwoord op de situatie te geven. Die vorming kent een persoonlijk belang – het zijn van een persoon en leren leven van je eigen leven in verbondenheid met jezelf, de ander en de wereld (zoals ik dat kwijtraakte) – maar ook een professioneel en maatschappelijk belang.

Afwezigheid van subjectificatie leidt er op professioneel vlak toe dat studenten geen verantwoordelijkheid leren nemen voor hun handelen. Kwalificatie kan wat dat betreft niet zonder subjectificatie. Die problematiek is te begrijpen aan de hand van het onderscheid dat Hannah Arendt (1958) maakt in *werken* en *handelen* en de neiging om het handelen tot werken te reduceren. Wanneer we impact hebben op anderen, vraagt dat volgens Arendt om handelen, waarbij we reflecteren op ons gedrag en ons bewust verhouden tot onszelf als persoon, de ander en de wereld, met aandacht voor normen, waarden, behoeftes, belangen, etc. Bij werken gaat het, volgens Arendt, om een doel-middelrationaliteit: er kan altijd de vraag gesteld worden of de activiteit nut heeft met het oog op het doel. Als we, in situaties waarin we impact hebben, niet meer in contact staan met onszelf en doen alsof we "gewoon ons werk doen", vergeten we, volgens Arendt, dat we tot elkaar en de wereld betrokken zijn en daarmee verantwoordelijkheid dragen voor de impact die we hebben.

Een soortgelijk probleem zien we in de maatschappelijke (burgerschap) ontwikkeling: democratische socialisatie kan niet zonder subjectificatie. In mijn bachelor scriptie liet ik zien,

dat we het normaliseren van het objectieve denken in het hoger onderwijs kunnen zien als een paradigma (het gevestigde, maatgevende voorbeeld) (Speelman, 2017). Middels socialisatie worden studenten ingewijd in dat paradigma en daarmee in een cultuur waarin *wij, zij of ik* er liever niet toe doen, want als het even kan moeten zij objectief zijn (of luisteren naar een autoriteit zoals de docent of “het boek”). Het idee, dat het objectieve denken of een autoriteit altijd tot het juiste antwoord en handelen leidt, doet in mijn ogen echter tekort aan de democratische ontwikkeling van studenten. Die ontwikkeling vraagt van studenten niet zozeer om altijd objectief en rationeel te zijn of naar autoriteiten te kijken, maar om eigen keuzes te leren maken en eigen meningen te kunnen vormen en dus om een eigen persoon te zijn.

### 1.3 Onderwijsinnovaties en uitdagingen



Weinig ruimte voor verwondering en aandacht voor persoonsvorming als domein van het hoger onderwijs lijken zowel persoonlijk als professioneel en maatschappelijk problematisch te zijn. Gelukkig vinden er verschillende onderwijsinnovaties plaats op dit gebied. Een bekend voorbeeld is de toenemende aandacht voor burgerschapsonderwijs. Volgens de onderwijsinspectie moeten scholen zich echter nog sterk ontwikkelen in burgerschapsonderwijs, aangezien de activiteiten weinig verband tonen en scholen niet planmatig werken, geen leerdoelen voor ogen hebben en weinig zicht hebben op wat er geleerd wordt (Algemene Vereniging Schoolleiders, 2017). Met deze sterke focus op meetbare leeropbrengsten, blijft het bovendien de vraag in welke mate burgerschapsonderwijs ruimte kan bieden voor subjectificatie.

Om die reden zijn er allerlei initiatieven buiten het onderwijssysteem ontstaan, zoals ik samen met Jan Bransen de leergemeenschap Bildung Nijmegen heb opgericht. In die

leergemeenschap kunnen jong en oud, begeleider en deelnemer, zich samen persoonlijk, professioneel en maatschappelijk ontwikkelen. Eén van de aandachtspunten van ons onderwijs is de aanwezigheid van *onbepaalde ruimte*: ruimte waarin we uitnodigen tot subjectificatie doordat de deelnemer uitgedaagd wordt niet terug te vallen op iets of iemand anders dan zichzelf. Deelnemers werken bijvoorbeeld in stilte en aan vaag geformuleerde opdrachten of worden ondergedompeld in performances of ander ervaringsgericht onderwijs dat prikkelend is. Dit soort onderwijs kan deelnemers persoonlijk, moreel of emotioneel raken, verwonderen en uitnodigen tot een eigen standpunt, reactie of vormingsproces.

We stuiten echter op een aantal uitdagingen, wanneer we dit soort onderwijs in het reguliere hoger onderwijs willen implementeren. Allereerst stuiten we op de eerder genoemde beperkte vrijheid in de systemen waarbinnen we moeten werken. Het onvoorspelbare karakter van persoonsvormend onderwijs vraagt om ruimte in tijd, voorspelbaarheid en meetbaarheid. Al pionierende leren we hier middels organisaties als Bildung Nijmegen mee omgaan, door te experimenteren met organisatievormen en samen te werken met onderwijsinstellingen. De vraag blijft dan echter: hoe moeten begeleiders zich verhouden tot de verwonderde student, met het oog op de persoonsvorming? Er blijken zich in dat geval namelijk allerlei uitdagingen voor te doen. De ervaring van verwondering zelf kenmerkt zich bijvoorbeeld vaak door een gevoel van desoriëntatie (Schinkel, 2019, p. 310). Hoe moet de docent daarin omgaan met verantwoordelijkheid en eigenaarschap? Bovendien zal ik in deze thesis laten zien dat verwondering ook allerlei consequenties kan hebben die om adequaat handelen van de docent vragen.

### 1.4 Conclusie: het belang van een fenomenologisch en ethisch perspectief voor docenten



Die uitdagingen die de begeleiding van het proces van verwondering tot persoonsvorming – naast verschillende organisatorische-/onderwijs technische uitdagingen – kent, zijn van (ped)agogisch ethische aard. Dat begeleiding plaatsvindt in een (ped)agogische relatie, wil, volgens Giesecke, zeggen dat het handelen van de docent erop gericht is leren mogelijk te maken en in het geval van de p dagogische relatie ook gericht is op opvoeden en volwassenwording (Masschelein, 2019, p. 375). Omdat er in de praktijk altijd meerdere mogelijkheden bestaan om “goed” te handelen, stelt Giesecke ook dat niet gesproken moet worden van ‘juist’ (ped)agogisch handelen, maar van ‘adequaat’ handelen. Adequaat handelen vraagt, volgens hem, om reflectie bij de docent. Enerzijds moet het dan gaan om reflectie op het handelen zelf en anderzijds, in bredere zin, om reflectie op zichzelf als (ped)agoog en het wezen van de (ped)agogiek en de (ped)agogische relatie (Giesecke 1990, in Masschelein, 2019, p. 383).

Middels deze masterthesis probeer ik bij te dragen aan die reflectieve ontwikkeling van de docent, met betrekking tot verwondering en persoonsvorming van studenten in het hoger onderwijs. Ik geef daarvoor allereerst in hoofdstuk twee – *Procesperspectief op Verwondering* – inzicht in hoe het is om verwonderd te zijn en wat er in dat geval bij de student kan gebeuren (fenomenologie). Ik plaats de verwondering daarbij in procesperspectief, omdat dit in staat stelt te reflecteren op verschillende fasen van het proces waarmee de docent in aanraking kan komen in de praktijk. In hoofdstuk drie – *Ethisch Perspectief: Van Verwondering tot Persoonsvorming in Volwassenwording* – schets ik vervolgens een normatief kader, bestaande uit 6 principes rondom thema’s die vragen om reflectie bij de docent: (1) erkenning van de verwondering, (2) zorgzaamheid, (3) zelfverantwoordelijkheid, (4) risico’s van verwondering, (5) begrenzing van de risico’s en de betrokkenheid van de relatie en (6) volwassenwording. Daarbij komt ook aan bod of de relatie van de docent en student in het hoger onderwijs van agogische of ook van pedagogische aard moet zijn. Tot slot zal ik in hoofdstuk 4 – *Conclusie: Discussie en Aanbevelingen* – (1) bespreken welke basisaannames er ten grondslag liggen aan dit onderzoek, (2) concluderen welke verbanden er gelegd kunnen worden tussen het ethisch kader en het proces van verwondering en (3) aanbevelingen geven voor de docent en verder onderzoek.

## 2

## Procesperspectief op Verwondering

### 2.1 Inleiding en inkadering: Verwondering in perspectief



Philo Hove (1996) zet, met zijn artikel *the face of wonder*, zijn eerste ideeën uiteen over de rol van de pedagogische relatie in verwondering. Reflectie op onze eigen ervaringen van verwondering is, volgens hem, een belangrijke bron voor het vormen van een visie op zo'n relatie. Hoe is het om verwonderd te zijn? Wat gebeurt er in de verwondering? En wat kan de verwondering met ons doen? – dat het om een specifieke (ped)agogische relatie vraagt. In dit hoofdstuk reflecteer ik dan ook onder andere op mijn eigen ervaringen. Dat doe ik binnen het kader van wat anderen – zoals Herman de Dijn, Ronald Hepburn, Philo Hove, Howard Parsons, Anders Schinkel en Cornelis Verhoeven – schrijven over hún ervaringen van en ideeën over verwondering. Uitgangspunt is daarbij niet zo zeer omvattend te zijn over wat en hoe verwondering is, maar om een bril te creëren die in staat stelt aan de slag te gaan met de vragen uit het volgende hoofdstuk: “Welke dilemma's kunnen zich voordoen in de verwondering van studenten?” en “Wat vraagt dit van de pedagogische relatie?” Belangrijk is hierbij ook te beseffen dat verwondering niet een vastomlijnd iets is (Schinkel, 2020, p. 4) en dat het proces van verwondering niet éénduidig is. Centraal in dit hoofdstuk staan daarom (1) een fluïde idee van verwondering (van onderzoekend tot contemplatief), (2) bepaalde

aspecten van verwondering en (3) een globaal verloop van verwondering (procesperspectief), die specifiek iets (maar niet iets specifiek) vragen van de (ped)agogische relatie.

In de inleiding ben ik al kort ingegaan op het onderscheid tussen *nieuwsgierigheid* en twee vormen van verwondering, zoals beschreven door Schinkel (2020): *onderzoekende verwondering* en *contemplatieve (diepe) verwondering*. Een aantal zaken zijn hier nog belangrijk om te noemen met het oog op de (ped)agogische relatie. Waar nieuwsgierigheid vraagt om het begeleiden van een proces op weg naar een beter begrijpen van de wereld, vraagt verwondering in mijn ogen om een begeleiding in het doorstaan van de onbepaaldheid (en de gevolgen van het ervaren van onbepaaldheid; hoe iemand uit de onbepaaldheid komt). De diepe verwondering vraagt om het waarborgen van ruimte voor (het) mysterie en beide vragen om reactie op een eventuele “naschok”. Een voorbeeld van Hove (1996) laat zien dat we de verschillende vormen van verwondering in praktijk niet altijd strikt van elkaar kunnen onderscheiden:

“A young boy moves down the densely wooded slope towards the river. As he follows his familiar trail along the bank, he happily breathes in the rich air, still redolent of last night’s rainfall. ... The birds are becoming busy above him as he picks his way downwards, and the river’s lazy current grows a little more audible now – briefly drawing his attention ... A flicker of colour ... *shshsh* ... What’s that? His open mouth suddenly draws a short breath. His heart jumps as he sees it. (Snake!) In a frozen instant it crosses his path a short distance ahead. ... ‘A snake!’ ‘What ... what was it doing?’ ‘What if it *bit* me?’ ‘Where does he live?’ ‘Snakes are so fast!’ ... And then, following a deep pause his focus recedes and softens; another question emerges: ‘How does he ... *move*?’” (Hove, 1996, p. 444)

Als de jongen voor het slapen gaan de herinnering ophaalt en de vraag “How does he ... *move*?” opnieuw naar boven drijft, zien we dat het een uitdaging is voor de vader om de verwondering van zijn zoon op een adequate manier te benaderen. Een poging tot beantwoording van zijn vragen blijkt de vraag van de vraag “hoe kan het zo zijn?!” niet weg te nemen. Het moment van verwondering wordt getypeerd door sprakeloosheid, onbepaaldheid en mysterie die tot uitdrukking komen in “the sudden open-faced gasp” (Hove, 1996, p. 447). Na dat moment van verwondering “glijdt” de jongen als het ware terug in het bekende. Daar komen de gedachten, namen en vragen, naar voren, die hij tot uitdrukking kan brengen. Die uitdrukking bleek echter niet zo zeer te vragen om een antwoord, maar om erkenning en waardering van de ervaring van diepe verwondering; de ervaring dat hij geraakt werd, dat de wereld zich als mysterieus en uitermate belangrijk aan hem vóordeed. Waarop de



vader uiteindelijk zegt “You know, Michael, every time I see a snake I’m amazed, too. It just doesn’t seem possible, does it?” (Hove, 1996, p. 444). In deze situatie werd er van de vader gevraagd sensitief te zijn voor de beleving van de verwondering van zijn zoon. Het gaat er niet om of het mogelijk is dat de slang zich zo voortbewoog, het gaat erom dat het zich aan de jongen voordoet als iets wat niet mogelijk is. In een andere situatie was de zoon wellicht tot een schokkende ontdekking gekomen over het bestaan van de slang, die anders was dan hij had gedacht. In dat geval was een andere reactie passend geweest.

Wat voor beide vormen van verwondering geldt, is dat we de verwondering kunnen zien als een staat van bewustzijn (Schinkel, 2020, p. 36). Verwondering behoort niet tot het domein van het denken óf van het voelen, maar tot het domein van de beleving; de totale staat van cognitie, affect, fysieke sensaties en achtergrond gevoelens. Het gaat in de verwondering niet (zozeer) om de vraag of de dingen *waar* zijn (domein van het denken), maar om onze ervaring van de dingen (domein van de beleving). Hoewel ik de onderzoekende verwondering niet buiten beschouwing laat, richt ik me op het contemplatieve karakter van verwondering die we in bepaalde mate bij beide terug kunnen zien; de open aandacht voor de wereld om zich aan ons voor te doen (in plaats van een pragmatische gerichtheid) en het gegeven dat de wereld ons daarmee kan raken in onbepaalde, positieve, negatieve of zelfs verstorende zin. Ik ga er vanuit dat deze aspecten van verwondering de grootste implicaties hebben voor de verwonderde persoon, omdat het om daadwerkelijk “nieuwe” belevingen gaat die (1) op dit moment de minste aandacht lijkt te krijgen in het onderwijs (Schinkel, 2017, p. 539) en (2) in mijn ogen de grootste uitdaging bieden met betrekking tot de (ped)agogische relatie.

## 2.2 Het proces van verwondering

### 2.2.1. Fase 1: de weg naar binnen; de *eigenlijke verwondering*





De eerste “fase” in het proces betreft de *eigenlijke verwondering* en noem ik “de weg naar binnen”. De weg naar binnen is een weg waarop we in onbepaaldheid lopen. Deze beweging doet me daarom denken aan bovenstaande Efteling attractie De Baron 1898; een vrije val, maar waarin? Omdat we niet weten waarin we vallen is de val in beleving op het moment oneindig. Cornelis Verhoeven (1999, p. 22) noemt de verwondering dan ook “de zwevende toestand tussen begrip en onbegrip”: we komen in aanraking met een ding of fenomeen waarbij sprake is van een “uitgestelde identiteit” (Verhoeven, 1999, p. 52). We zien nog niet wat het is en hoe we ons ertoe moeten verhouden, maar er is ook geen uitzicht op wat het zou kunnen zijn. Het einde van de weg; het einde van de vrije val, betreft het einde van het eigenlijke moment van verwondering.

Vanuit de literatuur zou ik in ieder geval drie – fysiognomisch herkenbare, dat wil zeggen te herkennen in het gelaat (Verhoeven, 1999, p. 30) – kenmerken willen benoemen, die typerend zijn voor de eigenlijke verwondering: de stilstand, de sprakeloosheid en de open ogen. Dat wil overigens niet zeggen dat de verwondering bij ieder persoon zo fysiek waar te nemen is en zich in deze volgorde voltrekt. Mensen verschillen wellicht in de mate waarin en manier waarop ze “intensification of the present” (Schinkel, 2020, p. 42) uitdrukken.

### De stilstand



In de eigenlijke verwondering is er sprake van een stilstand van het verplaatsen van onze aandacht, we kijken alleen nog maar naar dat wat ons verwondert (Hove, 1996, p. 449). We zien of ervaren iets wat we niet kunnen verklaren of voorspellen (Hoe kan het dat de slang vooruit gaat?) of een onwaarschijnlijke kwaliteit lijkt te hebben (de zingende wind) of worden ons bewust van de wonderlijkheid van het bestaan in zijn geheel (Hepburn, 1980, p. 9). Het wonderbaarlijke dringt zich onverwachts aan ons op, eist onze volledige aandacht en zet ons stil; we zijn “Wonder-struck” (Hove, 1996, p. 449). Daarmee ontvouwt deze fase van verwondering zich als het ware vanzelf en laat het ons, volgens Schinkel (2020, p. 8), ook al het andere vergeten. Dat wil, volgens hem, overigens niet zeggen dat we onszelf erin verliezen. De eigenlijke verwondering vraagt namelijk om een bepaald bewustzijn van onze eigen beleving: “wat ik nou toch meemaak!” en daarmee om het uitblijven overweldigende emoties.

### De sprakeloosheid



De eigenlijke verwondering laat zich ook typeren door de afwezigheid van woorden; “We stand speechless before it” (Hove, 1996; p. 442).

Onze beleving wordt onverwachts onderbroken door een object of fenomeen dat zo onbekend voor ons is, dat het niet herkend of benoemd kan worden. De verwondering zal daarom, volgens Hove, altijd meer zijn dan gedachten en taal kunnen omvatten. We zijn niet tot stilstand gekomen door overweging, want de verwondering gaat aan het talige denken vooraf. De eigenlijke ervaring van verwondering is dan ook lastig te verwoorden.

Zodra we er taal aan geven raakt ze ingebed in de context van onze cultuur, terwijl zij zich juist laat typeren door afwezigheid van die context.

### De open ogen



Met deze eigenschappen van de eigenlijke verwondering kunnen onze ogen daadwerkelijk geopend worden. Wanneer we kijken (of luisteren, voelen en proeven), zien we normaliter vooral wat we verwachten of denken te zien, maar in de verwondering kijken we écht, puur en ontdaan van alle kaders (Hove, 1996, p. 451). Het is wat dat betreft een passieve activiteit, in de zin dat we niets doen met wat we zien, het doet zich

direct aan ons voor en wij staan volledig open. Dit evenwicht tussen passief (geen oordeel of gevoel) en actief (bij vol bewustzijn) betrokken zijn, maakt ons ontvankelijk voor het fenomeen of object om zich aan ons voor te doen alsof ze zich actief aan ons openbaart (Hove, 1996, p. 452).

#### 2.2.2. Fase 2: *De aanraking*; Coming to our “sense”(s)



In de tweede fase beginnen we te raken uit, wat ik noemde, de *eigenlijke verwondering*. Als de hand van een baby die ons zachtjes vast heeft gepakt, blijkt de verwondering subtiel en/of intens contact met ons te hebben gemaakt. Deze overgangsfase in de verwondering, waarbij de aandacht van object of fenomeen naar subject kan gaan verplaatsen, noem ik dan ook *de aanraking*.

### Oproepen

Dat (of als) er sprake is van een fase van bewustwording van aanraking heeft er allereerst mee te maken dat de verwondering ons “oproept”. Dat oproepen zit hem, volgens Hove (1996, p. 452), in de noodzaak waarmee het object of fenomeen van verwondering zich aan ons opdringt: “Look!”. Eerder zagen we dan ook dat de verwondering daarmee een stilstand van aandacht veroorzaakt. Hove noemt dit echter een ‘dynamic stand-still’, omdat het ons aan de ene kant uitnodigt om eenvoudig te *zijn*, terwijl het ons aan de andere kant uitlokt om te reageren. We zien dit terug in de gezichtsuitdrukkingen van het jongetje hiervoor. Wanneer we zijn gezicht zien, begrijpen we direct: er móet iets met hem gaan gebeuren. Hij staat stil en is verbijsterd, maar de energie die opgeslagen ligt in zijn gezichtsuitdrukking zal een weg moeten vinden. Het kan haast niet zijn dat hij onberoerd verder zal gaan met zijn leven. Volgens Hove grijpt de verwondering dan ook meer dan onze aandacht: “... it is an opening of everything that we are to something” (Hove, 1996, p. 453). Net als de hand van de baby die ons aanraakt, roept de verwondering niet alleen onze aandacht op, maar laat het ook een (diepe) indruk bij ons achter; we zijn “aangeraakt”.

### Betekenisgeving

Wie niet onaangeraakt (als dat al mogelijk is) uit de eigenlijke verwondering komt, zal al snel in de wereld van betekenisgeving belanden, die, volgens Herman de Dijn (2018, p. 42), zo typerend is voor ons als mens; de wereld waarin we dingen en fenomenen een plaats geven in de context van onze kennis en cultuur. Schinkel (2020, p. 15) laat zien dat de wereld van beleving (de verwondering, waarin dingen zich voordoen áls) en de wereld van de betekenisgeving (beelden en verbeelding) verstrengelde werelden zijn en dat daarmee de verwondering ook íngegeven is door de betekenisgeving. Hij geeft als voorbeeld dat je verwonderd raakt door een fossiel dat je vindt op het strand, omdat je wéét dat het een fossiel is en het ziet als iets dat bijzonder is om te vinden.

Verwondering vindt niet alleen pláats in de wereld van betekenissen, maar kan, volgens verschillende auteurs (bijv. Hove, 1996 en Hepburn, 1980), de dingen ook betekenis géven; het kan een wereld vol betekenis creëren. Nadat ik verwonderd was bij het zien van een

hereniging van een gezin in het ziekenhuis, besepte ik mij bijvoorbeeld weer waarom pedagogiek voor mij zo'n waardevol vakgebied is. Dingen en mensen die ons verwonderen komen, volgens Hove (1996, p. 452), tot leven in de verwondering, waarmee hun intrinsieke schoonheid en waarde zichtbaar wordt. Ronald Hepburn (1980, p. 14) stelt zelfs dat afwezigheid van verwondering zou leiden tot verbittering, omdat we dan nergens meer waarde aan hechten. De nederigheid en het niet-zelfbeschermende karakter van de verwondering, stelt ons, volgens hem, open voor nieuwe vormen van waarde en biedt daarmee ruimte voor een morele houding, compassie en mildheid. Niet alleen tegenover anderen, maar ook tegenover onszelf (zelfliefde en zelfacceptatie) en tegenover het grotere geheel: de wereld en de natuur.

Schinkel (2020, p. 15) stelt echter dat verwondering, wat dat betreft, een vreemde tweezijdige relatie heeft met betekenisgeving. Aan de ene kant is er namelijk juist sprake van een "afbraak" van betekenis. Zoals we eerder zagen is het in de eigenlijke verwondering nog niet bepaald hoe we ons tot het fenomeen of object zouden moeten verhouden. De eigenlijke verwondering typeert zich wat dat betreft juist door een afwezigheid van betekenis van het object of fenomeen. Aan de andere kant trekt het object van verwondering, meer dan wat dan ook, onze aandacht, waarmee het wonder, volgens Schinkel, de suggestie bevat, van een nieuwe diepere en meer omvattende betekenis: "sometimes it even seems pregnant with meaning" (Schinkel, 2020, p. 16).

Het object van verwondering is, volgens Schinkel (2020, p. 10), echter niet altijd waardevol. Het is (onder deze omstandigheden) meer dan de moeite waard om er aandacht voor te hebben: "...wonder is a way in which the world is important in our experience...", maar het is nog niet gegeven welke waarde het object vervolgens zal krijgen. Daarmee is verwondering, aldus Schinkel, ook iets anders dan simpelweg ontzag. Hij verwijst naar Howard Parsons (1969), die stelt dat het juist deze onduidelijkheid over betekenis is die ons vasthoudt, omdat wij betekenis zoekende wezens zijn. Het object of fenomeen van verwondering kan bij toenadering van positieve waarde zijn, maar ook irrelevant of afschuwwekkend. Zolang we 'eigenlijk' verwonderd zijn is namelijk nog niet besloten hoe we ons tot het object zouden moeten verhouden en dat "voelen" we met heel ons lichaam.

Waar in de eigenlijke verwondering complete aandacht voor het object was, zeg ik dat in de "aanraking" het subject weer in beeld begint te komen. De verwondering leidt bijvoorbeeld tot nieuwsgierigheid: "The excitation elicits a focus of attention and prepares the body for doing and making. .. This is the originating disposition through which particular meaning

emerges into behaviour” (Parsons, 1969, p. 88). Deze overgang van *dumb wonder* naar *meaning making* is, volgens Parsons (1969, p. 89), wat ons typeert als mens: “His capacity for surprise and curiosity becomes powerful and persisting since his sensitivity and responsiveness to the novel and to the potentially meaningful are thereby greatly increased.” Dit moment, waarop de dingen betekenis krijgen (of wij ze betekenis geven) door verwondering, is het kantelpunt van de weg naar binnen, naar de weg naar buiten. We werden de verwondering ingezogen en keren nu weer terug naar onze wereld van taal en betekenissen.

### 2.2.3. Fase 3: *de weg naar buiten*, blijkt een weg naar binnen te zijn



Als we uit de eigenlijke verwondering komen en “aangeraakt” zijn, blijkt die weg naar buiten (de verwondering uit) vaak ook een weg naar binnen te zijn. Er is iets binnenin ons in beweging gezet. Eerder zei ik al dat dit zowel in positieve, als negatieve en verstorende zin kan zijn. De verwondering kan ons bijvoorbeeld *zin* en betekenis geven, maar het kan ook alle betekenis wegnemen. Dit gegeven heeft implicaties voor de (ped)agogische relatie, die in het volgende hoofdstuk aan bod komt. In mijn reflectie op verwondering ben ik tot vier relevante kwesties gekomen: (1) de *loop*: verwondering als grondtoon, (2) kwetsbaarheid: de breekbare verwondering en het gevaar van verwondering, (3) existentie en identiteit: de vormende verwondering en (4) uiting: de uitgedrukte verwondering en creativiteit. De kwesties doen zich in de ervaring die ik bespreek achtereenvolgens voor, maar dat hoeft niet altijd het geval te zijn. Ook raken de kwesties aan een bepaalde diepte (trauma en geluk) die door verwondering niet altijd bereikt hoeft te worden.

#### De *loop*: verwondering als grondtoon

Aangekomen op Klein Sion stap ik de grote entreehal binnen. Een vrouw op sloffen komt de trap afgelopen en stelt zich aan mij voor. *Is deze vrouw de retraite leidster? Moet ik al stil*

*zijn? Zal ik me alleen voelen?* Ze kijkt me geruststellend aan “We zijn nu nog niet stil, je mag boven een kamer uitzoeken en dan zullen we straks gezamenlijk openen.” Ik kies een klein kamertje, de muren opgetimmerd met hout, hoge ramen, Jezus aan het kruis. Ik stal mijn spulletjes uit; een object voor ieder persoon die belangrijk voor mij is, mijn boek en de kaartjes die ik wil schrijven. Na de gezamenlijke opening gaan we de stilte in. Er wordt niet gesproken, maar ook niet non-verbaal met elkaar (of de buitenwereld) gecommuniceerd.

Tijdens deze eerste ervaring met een stilleretraite kwam ik in een staat van *zijn* waarin verwondering de grondtoon voerde. Eerder zagen we dat de verwondering, volgens Schinkel (2020), ingegeven is, of kan zijn, door de wereld van betekenissen. Ook zagen we dat verschillende schrijvers verwondering zien als aanleiding tot betekenisgeving. De verwondering kan daarmee, via die betekenisgeving, opnieuw leiden tot een ervaring van verwondering. Ik heb haar tijdens de retraite dan ook ervaren als het begin van een *loop* die mij in een meer permanente staat van verwondering bracht, zoals beschreven door Schinkel (2020, p. 11): “... in the sense of wonder as a permanent tone in the background, something that influences the hue of our perception of the world, even when we do not actively wonder about or at something.”

Al vrij snel besef ik hoe bijzonder deze stilte is, dít heb ik nog nooit eerder ervaren. In mijn hele horen, voelen, denken en zien kan ik deze stilte niet bevatten. Het is niet gewoon maar stil, zoals wanneer je in bed ligt en welterusten hebt gezegd of wanneer je alleen thuis bent. Sterker nog, van de afwezigheid van geluid kunnen we niet spreken. Ik zit daar voor een lange tijd, kijk naar de mensen om me heen, *stilte*, de één pakt een kopje thee, de ander leest een boek, er sluit een deur, *stilte*, ik loop wat rond, de bel gaat: een stilteviering, *stilte*, ik luister, voel, ... Mijn gedachten komen stroef op gang. *Wat is stilte? ...* Ik staar naar de stilte, probeer nog eens te luisteren. *Er bestaat geen stilte. ... We praten niet, maar ik beweeg, ik voel, ik zie, ik hoor en denk... als een stroom, die hooguit wat “stiller” kan zijn.* Ik voel de stilte versnellen en vertragen.

Met de gedachten raakte ik uit de *eigenlijke verwondering*. Na een periode van afwezigheid van woorden, stilstand en pure verbijstering bij de stilte, begon die stilte betekenis te krijgen en begon mijn aandacht te trekken naar wat daarachter is:

*Als er geen stilte bestaat, wat is er dan in deze “stilte”, in dit “stil zijn” met elkaar?* Ik krijg geen antwoord op deze vraag en word me weer bewust van mijn sensaties: hoor de deur dichtgaan, het roeren van het lepeltje, het kraken van de stoel onder mij, ... *stilte* ..., mijn

ademhaling, de droeve blik van een man, kaarslicht, een tweede bel; tijd om te eten, de minuut “stilte” voor het eten, ... *stilte* ... een gedachte, een emotie.... Alles waait voorbij.

Tussen lange tijden van hier en nu beleving, onbepaald bewustzijn en verwondering, waren er momenten van betekenisgeving en emoties, die antwoorden gaven op de vraag; wat is er in de stilte? Soms omdat ik me tot de vraag zette, soms spontaan. Hoewel en dankzij deze momenten van betekenisgeving, bleef de verwondering als grondtoon aanwezig gedurende de retraite. De grote hoeveelheid aan betekenissen die ontstond naar aanleiding van het pure bewustzijn, stelde mijn aandacht steeds open voor iets nieuws en dat was precies wat me in denken én voelen deed beseffen wat de betekenis van dat pure bewustzijn is en daarmee wat er in de stilte is:

“... *Ik* (in de zin van ik ben er helemaal, meer dan ik ooit ervaren heb) ... *en de ander* ... *en de wereld*. Wanneer we stoppen met communiceren, ontstaat er een ruimte waarin de dingen er helemaal kunnen zijn. Waarin pragmatische intenties, de mogelijkheid om iemands ruimte in te nemen, verwachtingsvol aangesproken te worden en te oordelen of beoordeeld te worden, sterk tot een minimum beperkt worden.”

Als je me zou vragen hoe ik me voelde bij deze ervaring, herken ik me volledig in de woorden van de Dijn (2018, p. 59): “Het besef van heerlijkheid is verbonden met grote tederheid waarin de kwetsbaarheid van het wonder beseft wordt ... Als blijmoedigheid komt ze dicht bij de liefde en dus bij de aanvaarding – even – van al wat gebeurt, van het leven zoals het is.” Alle onrust en angst viel weg, ik ervaarde een fundamentele veiligheid zoals ik die nog nooit ervaren had. Het is goed zoals het is, omdat ik in contact sta en dat het enige is wat telt; het gevoel van *zin*, een gevoel van diep geluk. Er is het besef dat deze staat van zijn kwetsbaar en niet oneindig is, wat in eerste instantie ervaren wordt als tederheid, maar richting het einde van de retraite vorm kreeg in andere emoties en gedachten: *Ik ga weer terug, de stilte uit, hoe zal dat zijn?*

#### Kwetsbaarheid: de breekbare verwondering en het gevaar van verwondering

Hunkering naar *zin* ligt, volgens de Dijn (2018, p. 61), op de loer en kan de vorm aannemen van pogingen om de aandacht en *zin* te manipuleren. De relatie tot *zin* en betekenisgeving is “geen kwestie van planning en beheersing, maar van (on)ontvankelijkheid voor *zin* en de (on)bekwaamheid om te gaan met zinverlies” (Dijn, 2018, p. 61). We raken hier al een beetje aan de twee vormen van kwetsbaarheid, namelijk de breekbaarheid van de verwondering en het gevaar van de verwondering. In de eerste zin is de ervaring van verwondering en daarmee



de betekenis- en zingeving kwetsbaar, in de tweede zin zijn wij het zelf die kwetsbaar zijn. Beide kwetsbaarheden kunnen aan het licht komen naar aanleiding van een ervaring van verwondering. De kwetsbaarheid van de verwondering zelf heeft te maken met de kwetsbaarheid – en wellicht beperkte vaardigheden of potentie – van onze aandacht.

Omdat de stilte je af laat dalen naar een lagere orde van cognitief bewustzijn, adviseert de retraiteleidster om niet zelf naar huis te rijden of jezelf in ieder geval even de tijd te geven om weer wat “bij te komen”. Mijn vriend haalt mij op en in de auto vertel ik hem hoe vreemd het voelt om weer te praten. Ik kan maar moeilijk richting geven aan wat ik wil zeggen of duidelijk maken. Ik voel een voorzichtigheid, wíl eigenlijk ook niet praten; niet doelgericht zijn. Wanneer ik de volgende ochtend wakker word voel ik een spanning opkomen *Ik moet weer aan de slag, wat moet ik allemaal nog doen? Shit nu raak ik het gevoel van zijn direct alweer kwijt! Oké, rustig blijven.* Er komt een enorme angst op in mijn buik.

We zien dat ik hier direct terugschiet in de pragmatische aandacht: “Rustig blijven!” Ik probeer de aandacht te richten op mezelf, met als doel mezelf rustig te krijgen, terwijl het *zijn* zich juist typeert door het *er laten zijn* van het leven zoals het zich voordoet. De verwondering is kwetsbaar, omdat onze aandacht zo kwetsbaar is. Met de *zijns*-aandacht nog vers in mijn (mentale en fysieke) geheugen, was ik echter gelukkig al snel in staat het gevoel van spanning niet meer dan te beschouwen, waarna het zijn werk deed en vertrok. (Inmiddels is het allemaal uiteraard wat verder weggezaakt en zit ik hier met een sterk pragmatische “super focus”, mijn thesis te schrijven. Want die moet af, voor eind juli.)

Het had ook allemaal heel anders kunnen lopen en dat laat zien dat niet alleen de verwondering kwetsbaar is voor onze aandacht, maar dat ook wij kwetsbaar zijn voor de verwondering. Hove (1996, p. 456) schrijft over het verhaal van een meisje dat verwondert raakt door een aangereiden hond: "any number of conditions could have made the experience frightfully disturbing." Verwondering stelt ons volledig open, voor al het mooie en voor *zin*, maar ook voor de dingen die ons verdrietig, angstig of zelfs getraumatiseerd achterlaten. We worden als het ware "onherstelbaar" betrokken bij het leven, soms op een krachtige en soms op een subtiele manier. Schinkel (2020, p. 15) verwijst hier naar Verhoeven (1999, p. 33): “wonder is a crisis and comes with the dangers of a crisis.” De afwezigheid van al het andere, betekende voor mij een vrij en veilig gevoel van er volledig kunnen zijn. Voor een ander kan het betekenen een angstig eenzaam teruggeworpen worden op zichzelf; een confrontatie met het zelf, die ondragelijk kan voelen en waarin alles anders kan zijn dan verwacht: "In wonder our experience or world as conceived is at stake." De ervaring van het andere kan daarmee,

volgens Parons (1969, p. 93), zó verstorend zijn, dat we niet in staat zijn de ervaring in ons betekenisstelsel op te nemen, waardoor er dissociatie of onderdrukking ontstaat. In dat geval spreken we van trauma.

### Existentie en identiteit: de vormende verwondering

Dat de verwondering kan leiden tot zoiets groots als geluk of trauma, laat al zien dat de verwondering erg dichtbij ons komt. Traumadeskundige Peter Levine (2011, p. 75), stelt dat een ervaring op zichzelf niet per se traumatiserend is. De ervaring wordt een trauma, wanneer opkomende emotionele reacties onderdrukt worden (iemand wordt bijvoorbeeld vastgehouden, terwijl hij of zij vanuit angst eigenlijk geneigd is weg te rennen). Waar het vrijuit kunnen *zijn* in veiligheid tot puur geluk leidt, leidt langdurige onderdrukking, die kan ontstaan in reactie op een té verstorende ervaring van verwondering, tot depressie (een afwezigheid van *zin*). In de situatie van het meisje en de hond was er sprake van een adequate reactie van de mensen om haar heen, die maakte dat zowel het eigenlijke moment van verwondering als de gevolgen (de emotionele reactie en betekenisgeving) goed begeleid werden; het proces van verwondering kon zich als het ware in vrijheid ontploegen.

Of er nu adequaat of inadequaat wordt gereageerd, we kunnen ons voorstellen dat deze eerste ervaring van een ontmoeting met de dood ons vormt. Net als dat onze eerste ervaring van het zien van de regenboog ons, via betekenisgeving, kan vormen in onze liefde voor de natuur. Zoals Verhoeven (1999, p. 52) spreekt van een uitgestelde identiteit van het *object*, zou je kunnen zeggen dat er in de verwondering ook sprake is van een uitgestelde identiteit van het *subject*: als wat voor persoon komt iemand uit de verwondering? Hoewel we niet kunnen voorspellen hoe de ervaring het meisje zal vormen, en niet iedere ervaring van verwondering zulke grote gevolgen heeft, kan de existentiële psychologie helpen ons te verhouden tegenover de potentie van verwondering om vormend te zijn.

Existentiële psychologie gaat namelijk over de vertaling van gebeurtenissen naar betekenissen (Wolf, 1950, p. 17), over de vorming van patronen vanuit geïsoleerde elementen, over de transformatie van ervaringen in existentiële vragen, over de verandering van feiten in problemen: "Existential psychology deals with the creative act and the goal toward which the individual is moving." Het vormingsproces wordt in de existentiële psychologie als een actief proces gezien. Ik vraag me af of het meisje inderdaad volledig actief vormgeeft aan zichzelf – de mensen om haar heen zullen hier wellicht een belangrijke rol in spelen – maar onze interpretatie van de wereld kunnen we zien als een (al dan niet gezamenlijk) creatief proces;

wat besluiten we te doen met de informatie die we binnen krijgen en met dat wat het in ons teweeg brengt? In het volgende hoofdstuk zal ik hier verder op in gaan.

### Uiting: de uitgedrukte verwondering en creativiteit

Een van de dingen die we kunnen doen met onze ervaring van verwondering – wat ik overigens bij veel mensen en mijzelf ook zie gebeuren – is deze uitdrukken (; tonen, tot uiting brengen en eventueel verwoorden), al dan niet in creatieve zin. Parsons (1969, p. 98) laat zien dat de artistieke uitdrukking enerzijds een potentiële bron vormt voor verwondering: “The artist not only undergoes wonder; he forms and creates it, and in the sensitive spectator it is recreated.” Het belang van aandacht komt hier duidelijk naar voren, aangezien aandachtstrekkingen zoals als ritme, beeldspraak en iconische werelden, maken of het artistieke inderdaad aanspreekt. Op die manier kan een boek, toneelstuk of schilderij onze aandacht, volgens Parsons (1969, p. 99), voor uren vasthouden. Andersom, vormt artistieke uiting ook een mogelijkheid voor omgang met en reflectie op de eigen ervaring van verwondering. Deze behoefte heb ik sterk ervaren tijdens de stilteretraite, waarin de ervaringen van verwondering tot een grote hoeveelheid aan nieuwe en vormende betekenissen leidden. De uiting hielp me, in dat geval, met de vertaling van de ervaring van *eigenlijke verwondering* naar mijzelf; naar betekenisgeving en vorming.

Interessant onderscheid dat Parsons (1969) maakt is die van kunst en wetenschap. De wetenschap wordt vaak gezien als schuldig aan “onttovering” van de wereld (de Dijn, 2018, p. 11): het oplossen van de verwondering door een antwoord te geven op haar vragen. Belangrijk verschil tussen kunst en wetenschap is, volgens Parsons (1969, p. 97), dan ook dat een wetenschappelijk idee getoetst moet worden aan de objectieve werkelijkheid, terwijl het daar in de kunst vrijwel nooit om draait. En dat geldt ook voor de verwondering; de verwondering behoort tot het domein van de beleving, niet tot het domein van de informatie. Een kunstwerk ligt wat dat betreft wellicht wat dichterbij de verwondering, omdat het die “indignity of proof” (Parsons, 1969, p. 97) niet hoeft te ondergaan. Het gaat er bij kunst veel meer om of de uitdrukking resoneert met de beleving.

Toch moeten we, volgens Parsons (1969, p. 97), niet onderschatten, dat ook wetenschap van grote persoonlijke en emotionele waarde kan zijn: “the artist and the scientist are both subjective and objective.” Dat we dit over het hoofd zien heeft, volgens hem, te maken met een verschil in taalgebruik: “.. that Shakespeare’s language was evocative of colour and sound and feeling and judgment whereas the language of the sciences is not” (Parsons, 1969, p. 98). Ook dit, volgens Parsons, niet het hele verhaal, aangezien de taal van de wetenschap, voor een

wetenschapper ook emotioneel geladen kan zijn en andersom, de taal van de kunst ook over waarheid kan gaan.

### 2.3 Conclusie

Samengevat heb ik in dit hoofdstuk over het proces van verwondering drie fasen doorgenomen. Allereerst is er een “weg naar binnen”, ofwel de *eigenlijke verwondering* in. Waarin we stilgezet worden, doordat we iets zien of ervaren dat zich – ontdaan van alle kaders en met een groot gevoel van relevantie – aan ons voordoet. Deze fase typeert zich door stilstand, sprakeloosheid en open ogen. De eigenlijke verwondering wordt gevolgd door een overgangsfase (*de aanraking*), waarin onze aandacht teruggaat van het object van verwondering naar onszelf. Deze aanraking ontstaat door het oproepende karakter van verwondering, waarop wij antwoord geven door haar te gaan plaatsen in onze wereld van betekenissen. Tot slot kan de verwondering een *weg naar buiten* vinden, die ook vaak een weg naar binnen blijkt te zijn. In deze derde fase, kan de verwondering op allerlei manieren impact hebben op onze vorming, zingeving en hoe we in de wereld treden. Verwondering betreft, met dit alles, een interessant proces voor onderwijs, maar het betreft ook een uitdagend proces voor zowel de student als de docent. In het volgend hoofdstuk ga ik verder op die uitdagingen in.

# 3

## Ethisch Perspectief: Van verwondering tot persoonsvorming in volwassenwording.

### 3.1 Inleiding: Het normatief kader

In Hoofdstuk 2 liet ik zien dat we verwondering als een crisis kunnen zien. Zij leidt niet automatisch tot heftige emoties, geluk, depressie of trauma, maar wordt terecht als een relevante en veelvermogende ervaring gezien, die de potentie heeft om impact te hebben. Daarmee vraagt verwondering om sensitief en adequaat handelen van de docent. Aan de hand van een ethische reflectie ben ik in dit hoofdstuk tot een kader gekomen, dat bedoeld is om docenten te helpen om op hun handelen en de (ped)agogische relatie te reflecteren. Het kader (zie Figuur 1) biedt een inkadering rondom zes principes die van normatieve aard is. De principes zijn gebaseerd op de overtuiging dat de begeleiding van het proces van verwondering bij moeten dragen aan het als uniek subject in de wereld treden van de student. Het gaat in deze principes om een streven, met het oog op subjectificatie. De docent zal namelijk (1) zich in het systeem van het hoger onderwijs niet altijd aan deze principes kunnen vasthouden en (2) ook oog moeten houden voor de andere doeldomeinen van hoger onderwijs: kwalificatie en socialisatie.



Figuur 1 Zes principes van de (ped)agogische relatie en het handelen met betrekking tot verwondering en subjectificatie

Principe 0 behelst het idee dat het proces van verwondering tot persoonsvorming valt of staat met erkenning van de ervaring zoals de student die heeft. Dit principe is inherent aan het proces en heb ik daarom als fundament weergegeven. Wanneer de student het proces van verwondering tot persoonsvorming zonder begeleiding door zou maken, zou de erkenning in de student zelf moeten plaatsvinden. In dit hoofdstuk ga ik echter in op de meerwaarde die de begeleidende rol van de docent kan hebben (door bijvoorbeeld die erkenning te initiëren wanneer de student dit zelf niet doet). De principes 1 t/m 4 spitsen specifiek toe op de ágogische relatie en beslaan de thema's (1) zorgzaamheid, (2) zelfverantwoordelijkheid, (3) risico's van verwondering en (4) begrenzing van de risico's en de betrokkenheid van de relatie. De adolescentie (die we aanspreken in de periode van het hoger onderwijs) vormt wat dat betreft echter een levensfase die haar eigen uitdagingen kent. Principe 5 gaat daarom in op de vraag in welke mate de agogische relatie ook van p dagogische aard moet zijn.

### 3.2 Principe 0: Er is erkenning van de verwondering



In het vorige hoofdstuk zagen we dat de verwondering zich bevindt in het domein van de beleving; het totaal aan cognitie, affect, fysieke sensaties en gevoelens. Hoewel verwondering vaak vragen oproept, draait een adequate reactie niet per se om antwoorden, maar vooral om aandacht voor de ervaring zelf en daarmee om erkenning van wat er in de student omgaat. Over de aanwezigheid van een docent in dit proces zegt Hove (1996, p. 44) het volgende: “...their special appeal to us is their being touched by the wondrous. For this reason, a response only truly speaks to such questions when something of this same intimacy is echoed in it.” Dit zagen we terug bij de vader die de ervaring van zijn zoon met de slang erkent, door bevestiging te geven in zijn verwondering over het voortbewegen van de slang, ondanks dat dit voortbewegen voor de vader volkomen logisch is. Wil men recht doen aan het

contemplatieve karakter van verwondering, dan zal de (ped)agogische relatie haar basis moeten vinden in een interactie waarin de student in zijn of haar gehele beleving gezien wordt.

Dit gezien worden vraagt een bepaalde alertheid en passende reactie van de docent bij wat er in de student omgaat. David Hansen (2007, p. 353) noemt dit *intellectual and moral attentiveness*, waarbij de docent alert is voor bepaalde gebaren en gezichtsuitdrukkingen die duiden op verbazing, twijfel of andere affectieve gevoelens. Omdat die affectie kwetsbaar is, bijvoorbeeld voor een afleiding van onze aandacht of een te snelle of verkeerde betekenisgeving, vraagt dat van de docent een “gepaste afstand”; een afstand die passend is bij de fase van verwondering. De fase van eigenlijke verwondering typeert zich door stilstand, sprakeloosheid en een uitgestelde interpretatie. Wanneer de verwondering zich voordoet, vraagt dit in eerste instantie dan ook, om die stilstand te (h)erkennen en te laten plaatsvinden; de verwondering te laten voortduren. In de fasen die daarop volgen, waarin de verwondering betekenis en impact krijgt, kan de docent van meerwaarde zijn door toenadering te zoeken en de student te begeleiden in het erkennen en vertalen van de ervaring. Dit betreft een kwetsbaar en vormend proces voor zowel de docent als de student, waarin van alles “fout” kan gaan en de docent voor allerlei ethische vraagstukken komt te staan. Deze vraagstukken komen aan bod in de vijf principes die hierna worden besproken.

### 3.3 Principe 1: De relatie is van zorgzame aard



Erkenning van de verwondering kan in de student zelf plaatsvinden. Erkenning door de docent biedt echter de mogelijkheid tot initiatie en begeleiding van een leerproces; het bieden van hulp, emotionele steun, uitdaging en integratie met andere doelen van hoger onderwijs. Met het oog op het spannende en soms zware karakter van verwondering en het belang van



sensitiviteit bij de docent, zal die betrokkenheid idealiter haar basis vinden in een *zorgzame relatie*. Volgens Noddings (2017, p. 185) betekent dit allereerst dat de relatie niet alleen voortkomt uit betrokkenheid van de docent bij de student, maar dat de relatie ook door de student zo ervaren wordt. Noddings laat zien dat het tonen van affectie door de docent (het uitspreken van oprechte betrokkenheid, samen lachen, persoonlijke dingen vertellen, etc.) daarbij door studenten als belangrijke factor wordt ervaren.

Ten tweede stelt Noddings, dat het tonen van die affectie oprecht moet zijn: “Caring, as described in care theory, points to the reciprocal quality of a relation; it is not merely a set of prescribed acts.” (Noddings, 2017, p. 184). In een zorgzame relatie is, volgens Noddings (2017, p. 183), sprake van “motivational displacement”; het gaat voor de docent daadwerkelijk draaien om de belangen van de student. Die motivatie ontstaat vanuit gevoel en niet vanuit redenering; de docent moet niet alleen bedenken dat het voor de student van meerwaarde kan zijn om in contact te treden, maar ook geraakt zijn door de student of wat er in het hier en nu bij de student gebeurt. Affectieve emoties van de docent (afgeleid van het Latijnse woord *emovere*, dat staat voor “het van binnenuit in beweging zetten” (Maxwell & Davidson, 2007, p. 1113)), vormen daarmee de basis van de zorgzame relatie. De docent treedt niet alleen in contact omdat dat zijn of haar rol is of omdat hij of zij weet dat het belangrijk is, maar omdat het er voor hem of haar ook daadwerkelijk toe doet; er is oprechte betrokkenheid.

### 3.4 Principe 2: De relatie is gestoeld op de uitnodiging tot zelfverantwoordelijkheid



Biesta's idee van persoonsvorming (subjectificatie) brengt ons al snel bij het begrip *verantwoordelijkheid*, waarbij hij verwijst naar Emmanuel Levinas (1985), die verantwoordelijkheid als “de essentiële, primaire en fundamentele structuur van

subjectiviteit” ziet. Principe 2 gaat ervan uit dat verwondering bij kan dragen aan persoonsvorming (subjectificatie), wanneer de student naar aanleiding van de verwondering wordt uitgenodigd tot het nemen van eigen verantwoordelijkheid voor wie en hoe die is. Persoonsvorming bevindt zich echter in twee spanningsvelden: die van deel- en geheel-zijn en die van recht en plicht.

### 3.4.1. (Zelf)verantwoordelijkheid in deel- en geheel-zijn

*The holonic revolution* (Mella, 2009) laat zien dat we alles in de wereld zowel als deel én geheel kunnen zien. Dit perspectief legt een spanningsveld bloot dat typerend is voor het sociale wezen van de mens: enerzijds zijn we verbonden met anderen, onderdeel van bepaalde groepen en ingebed in bepaalde culturen (deel-zijn), anderzijds zijn we daarin een individu en een *zelf* of een *ik* (geheel-zijn). De existentiële filosofie gaat uit van (of legt de nadruk op) het geheel-zijn; het zijn van een (vrij) individu. Het idee van volledige verantwoordelijkheid komt daarin voort uit het idee dat het individu in wezen vrij is, omdat de mens niet samenvalt met zichzelf, maar afstand kan nemen en keuzes kan maken (Brabander, 2008, p. 215). Charles Taylor (1991) bespreekt in zijn boek *The Ethics of Authenticity* echter dat het *ik* alleen maar bestaat in dialoog met de ander en de samenleving; zij geven het individu de taal om een *zelf* te definiëren en daarmee wordt het individu direct ook gevormd. Het individu is, als je het zo bekijkt, in wezen niet (geheel) vrij, omdat het onderdeel is van een groter geheel, dat enerzijds de mogelijkheid biedt om een *ik* te zijn, maar tegelijkertijd richting geeft aan de invulling van dat *ik*.

Van beide ideeën kunnen we naar mijn idee iets belangrijks leren over verantwoordelijkheid en de rol van verantwoordelijkheid in het proces van verwondering tot persoonsvorming bij studenten. Van Taylor (1991) kunnen we leren dat studenten (misschien) niet helemaal zelf verantwoordelijk zijn voor hun leven, wie ze zijn en hoe ze doen, omdat zij onderhevig zijn aan allerlei sociale en fysieke invloeden (deel-zijn). In de praktijk is dit in elk geval goed voor te stellen: in hoe een student zal reageren op de verwondering, zal hij of zij deels gevormd zijn door eerdere ervaringen, cultuur en de mensen om hem of haar heen. Voor Biesta (2015a) gaat subjectificatie dan ook niet over het wezen van ons *zijn*, maar over een manier van in de wereld treden die het leven (soms meer dan anders) van ons vraagt: om verantwoordelijkheid te nemen.

Een kenmerk van verwondering is dat zij ons uitnodigt tot het nemen van die verantwoordelijkheid; tot het als uniek subject in de wereld treden. Ver-antwoor-delijk-heid betekent namelijk “een antwoord verschuldigd zijn” (Bransen, 2019, p. 75) en in bepaalde

situaties, zoals in de verwondering, worden we aangesproken om niet zomaar een antwoord, maar een éigen antwoord te geven (Biesta, 2015a, p. 38). In de verwondering doet het ertoe dat ‘ik’ het ben die de ervaring heeft. Onze uniciteit komt naar voren door de afwezigheid van kaders en vanzelfsprekendheden. We worden teruggeworpen op onszelf en daarmee worden we aangesproken om verantwoordelijkheid te nemen voor ons geheel-zijn. In dat geval treden we als subject in de wereld en dóen we, volgens Biesta, *zelfverantwoordelijk*.

### 3.4.2. Zelfverantwoordelijkheid: een plicht of een recht van de student?

Uit het feit dat de student zowel deel als geheel is – en daarmee verantwoordelijkheid kán nemen, maar dat ook kan (of, volgens existentiële filosofen, kan proberen te) laten – komt direct ook de tweede lastigheid van verantwoordelijkheid naar voren en die heeft betrekking tot een normatieve vraag: móet de student ervoor kiezen verantwoordelijkheid te nemen voor hoe hij of zij is?

Enerzijds stellen de existentiële filosofen dat het nemen van verantwoordelijkheid inherent is aan het mens-zijn (we zĳn subject) en dat het leven ons daarmee de plicht geeft ervoor te kiezen om onze verantwoordelijkheid te nemen; we “kunnen” niet anders. Biesta spreekt denk ik niet tegen dat het nemen van verantwoordelijkheid inherent is aan *subjectzijn* (hij zegt bijvoorbeeld: “...waarbij we uiteraard ook verantwoordelijkheid dienen te nemen voor het antwoord dat we geven.” (Biesta, 2015b)). Wel verwerpt hij allerlei ideeën over wat het betekent om subject te zijn, van waaruit men een normatieve invulling poogt te geven aan persoonsvorming. Hij staat bijvoorbeeld niet achter het idee dat subjectiviteit betekent dat we ons handelen op redelijke en rationele wijze vormgeven (Biesta, 2015b). Ook zet hij zich af tegen het idee van Martinus Langeveld (1979), dat onderwijs als primair doel *zelfverantwoordelijke zelfbepaling* zou moeten hebben, gebaseerd op het idee dat subjectzijn zou betekenen dat wij ethisch juist handelen (Biesta, 2015b). Volgens Biesta zijn dit vormen van socialisatie, waarmee ze ook een belangrijk doeldomein van onderwijs betreffen, maar niet over persoonsvorming gaan.

Het punt, dat Biesta lijkt te willen maken, is dat we – ondanks het samengaan van subjectificatie en verantwoordelijkheid – voorzichtig moeten zijn subjectificatie als plicht van de student te benaderen. In dat geval neigen we naar socialisatie in het nemen van verantwoordelijkheid (de student neemt verantwoordelijkheid omdat hij of zij het gevoel heeft dat te moeten), terwijl subjectificatie zich typeert door een houding van zélfverantwoordelijkheid (de student is zich ervan bewust aangesproken te worden en neemt zelf verantwoordelijkheid, omdat hij of zij dit wil en dit wenselijk vindt met het oog op

anderen). Die twee hoeven elkaar uiteraard niet uit te sluiten, maar willen we dat de verwondering bijdraagt aan subjectificatie, dan kunnen we aan de hand van Biesta (2015b) concluderen dat de begeleiding meer moet gaan over het onderzoeken van verantwoordelijkheden en de eigen wil (in relatie tot anderen), dan het leren nemen van verantwoordelijkheid (op bijvoorbeeld een redelijke, rationele, ethisch juiste of verantwoordelijke wijze): “We worden voortdurend in de positie van verantwoordelijkheid gesteld ... Datgene wat ieder van ons voor zichzelf moet uitvissen, is wat we met al die vragen doen.” (Biesta, 2015b). Wat dat betreft kunnen we stellen dat verantwoordelijkheid in het geval van subjectificatie meer benaderd moet worden als een recht, dan als een plicht, van de student om een persoon te zijn. De docent moet de student hier slechts toe uitnodigen.

3.4.3. Relationele voorwaarden voor zelfverantwoordelijkheid: veiligheid en integriteit. Willen we dat verwondering de mogelijkheid biedt om een eigen persoon te zijn, dan zal de (ped)agogische relatie tussen de docent en student in de basis zo vormgegeven moeten zijn dat zij uitnodigend is tot het nemen van zelfverantwoordelijkheid. Ik kom hier weer terug op de existentiële psychologie, die gaat over de vertaling van gebeurtenissen naar betekenissen (Wolf, 1950, p. 17). Ik heb daarbij ook besproken dat de existentiële psychologie er vanuit gaat dat het subject in die betekenisgeving creërend is. In die zin zou de rol van de docent op die van een existentiële therapeut moeten lijken: “Existential practitioners do not treat symptoms; they meet people in distress, or with problems in living” (Lacovou & Weixel-Dixon, 2015, p. 85). Een existentiële therapeut helpt de cliënt zichzelf verder te ontwikkelen tot een eigen persoon. Dat vraagt, volgens Lacovou en Weixel-Dixon (2015, p. 88), allereerst vertrouwen in de begeleider dat hij of zij veilig genoeg is om een dergelijke relatie mee aan te gaan, omdat de cliënt daarmee afweergedrag los kan laten. De student hoeft niet zo zeer problemen van verwondering te ervaren, maar het type relatie blijft passend: de docent loopt met de student mee om uit te nodigen tot eigenaardig leren, in plaats van zijn of haar ontwikkeling in een bepaalde richting te sturen. Om de docent in dat proces toe te laten, zal de student zich veilig moeten voelen.

Veiligheid sluit tegenspraak door of discussie met de docent niet uit. Uit Lacovou en Weixel-Dixon (2015, p. 89) kunnen we afleiden dat in die tegenspraak de vrijheid voor zelfverantwoordelijkheid juist naar voren komt, mits deze *self-disclosure* van de docent niet meer dan als doel heeft de student te helpen verkennen. Het moet duidelijk zijn dat het betekenis geven aan de verwondering – de subjectificatie of het bestaan – over subjectieve interpretaties gaat; dat de student zijn of haar *éigen* interpretaties mag geven en dat de docent

daarin geen autoritaire en alwetende positie poogt in te nemen. De docent kan dit duidelijk maken door de student steeds uit te nodigen op de ideeën van de docent te reageren, zonder dat de docent daar vervolgens verdedigend op reageert. De docent moet er dan ook op voorbereid zijn dat ook diens eigen (beperkte) wereldbeeld en ideeën ter discussie worden gesteld en niet in de valkuil trappen misbruik te maken van zijn of haar (autoritaire) macht. Veiligheid impliceert daarmee ook integriteit: de docent mag geen verborgen agenda hebben, het moet primair gaan om de uitnodiging tot subjectificatie van de student.

Integriteit valt te begrijpen wanneer we kijken naar een verdere analyse van macht in relaties, zoals Jan Bransen (2019) die maakt in zijn boek *Gevormd of Vervormd*. Hij definieert macht als: “het vermogen om zonder opgaaf van redenen een ander te “dwingen” iets te doen dat hij zonder die machtsuitoefening niet zou doen” (Bransen, 2019, p. 67). De docent kan bijvoorbeeld macht inzetten, door in zijn autoriteit van alwetende te stappen, waarna er bij de student het gevoel kan ontstaan dat hem of haar een bepaald wereldbeeld of idee wordt “opgelegd”. De existentiële filosofie en Lacouvé en Weixel-Dixon (2015, p. 88) laten echter zien dat de mens in die zin vrij is, dat hij nooit letterlijk gedwongen kan worden een bepaalde houding, idee of wereldbeeld aan te nemen. Bransen (2019, p. 68) komt daar verderop in zijn boek dan ook op terug, door te stellen dat macht gaat over het inspelen op de wil door iemands tegenstrijdige verlangens tegen elkaar op te zetten. De docent kan het de student moeilijk maken wanneer deze bijvoorbeeld aan de ene kant zijn of haar eigen wereldbeeld wil vormen, maar aan de andere kant de autoriteit van de docent niet wil ondermijnen.

Doordat macht gaat over het inspelen op de wil, heeft niet alleen de docent macht over de student, maar de student ook over de docent (Bransen, 2019, p. 67). De student kan de docent bijvoorbeeld aanspreken op zijn of haar verantwoordelijkheidsgevoel of behoefte aan competentie en daarmee zijn of haar eigen zelfverantwoordelijkheid proberen te ontlopen, door de docent uit te dagen om in de autoritaire positie te stappen: “jij bent de docent, jij moet toch weten hoe het zit?” Hier zit een uitdaging voor de docent, om de student te blijven uitnodigen zelfverantwoordelijkheid te nemen, maar zoals ik eerder liet zien, moet de docent niet proberen de student te dwingen die verantwoordelijkheid te nemen. De docent zal integer moeten zijn, in de zin dat hij of zij zijn of haar rol en de grenzen van die rol serieus neemt en zich niet laat verleiden de relatie te misbruiken om verantwoordelijkheden te ontlopen of te voldoen in behoeftes die in tegenstrijd zijn met de bedoeling van het onderwijs op dat moment. Hij of zij zal moeten streven naar de uitnodiging tot het in de wereld treden als uniek subject van de student.

### 3.5 Principe 3: De relatie doet recht aan “het prachtige risico van onderwijs”



#### 3.5.1. Het risico op subjectificatie

Met dat de docent de student uitnodigt om zijn of haar eigen interpretaties aan de verwondering te geven, komt een eerste soort risico aan het licht: het “risico” op een eigen wil, mening, beleving en doen en laten van de student. Enerzijds is dat uiteraard precies wat de docent graag ziet; subjectiviteit. Biesta (2015a) noemt dit dan ook “het prachtige risico van onderwijs”. Anderzijds kan de eigenheid ingaan tegen maatschappelijke normen en waarden of principes en ideeën van de docent. Dit vormt een risico voor zowel de docent als de student. De docent loopt het risico iets te laten gebeuren waar hij of zij zelf niet achterstaat of geconfronteerd te worden met eigen ideeën. De student loopt het risico zich van de maatschappij te vervreemden. Zoals we bij Schinkel (2020, p. 18) zagen, leidt de verwondering namelijk niet per se tot waarderende en liefdevolle ideeën, gedragingen en houdingen. Volgens Biesta (2015a, p. 41) zou een docent die de touwtjes in handen wil houden echter ook de mogelijkheid aan het subject ontnemen om verantwoordelijkheid zelf op zich te nemen. Ergens zal de docent als het ware de zelfverantwoordelijkheid moeten doorstaan en keuzes ook echt iemands eigen keuzes moeten laten zijn. Zonder het risico zal er namelijk niets gebeuren en zal de gebeurtenis van subjectiviteit niet plaatsvinden.

#### 3.5.2. Het risico op vérvorming

De docent kan subjectificatie niet afdwingen of garanderen. Daarmee komt een tweede risico aan het licht: het risico op vérvorming van de student (niet een uniek zelf zijn). Het is te verwachten dat de ene verwonderde student de ruimte heeft om zich opnieuw en als zichzelf te gaan verhouden tot de wereld, terwijl de andere student zo snel mogelijk terug gaat naar stabiliteit, vanzelfsprekendheid en conformering (aan bijvoorbeeld de docent). In de inleiding heb ik laten zien dat dit problematisch zou zijn voor de persoonlijke, professionele en

maatschappelijke ontwikkeling. Situaties waarin we sterk aangesproken worden, zoals de verwondering en het stellen van kritische vragen door de docent, kunnen deze neiging tot conformeren doorbreken (Biesta, 2015, p. 37). We kunnen er wat dat betreft slechts op vertrouwen dat de verwondering en subjectificatie zich in die zin voor zullen doen, door de student te blijven uitnodigen de wereld met open ogen te benaderen.

### 3.5.3. Psychisch risico

De derde vorm van risico heeft te maken met de diepte en intensiteit van een ervaring van verwondering. De combinatie van de emotionele en/of cognitieve disbalans en het sterke appel dat verwondering op de student doet, kan leiden tot levensvragen en problemen die buiten de rol en/of het vermogen van de docent liggen. Daarbij kan gedacht worden aan (1) vervreemding of zelfs verlies van contact met de werkelijkheid en (2) het risico op “psychopathologie”: existentiële crisis, trauma, depressie, etc. Hoe die risico’s er in de praktijk uitzien zou onderzocht moeten worden, maar zoals Lacovou en Weixel-Dixon (2015, p. 87) stellen: “All that is possible in life, is possible in therapy (although not all is desirable, as in life).” Dat geldt in mijn ogen ook voor onderwijs dat, ten eerste, zich (net als therapie) in het leven afspeelt en, ten tweede, dichter bij het persoonlijke leven van de student komt wanneer het over subjectificatie gaat.

### 3.6 Principe 4: Risico’s en de betrokkenheid van de relatie zijn begrensd

Een sterk betrokken relatie stelt de docent enerzijds in staat adequaat te handelen en een ondersteunende relatie aan te gaan met betrekking tot het proces van verwondering. Anderzijds kan die betrokkenheid de begeleiding ook zwaar maken, wanneer bijvoorbeeld bepaalde risico’s van verwondering tot uiting komen. Zowel in mijn rol als docent, als in mijn rol als student, heb ik bovendien ervaren dat een grote betrokkenheid het ook lastig kan maken om bijvoorbeeld confronterende vragen te stellen of om de student in zijn of haar autonomie te laten. In dat geval schiet de betrokkenheid voorbij aan het doel van het onderwijs op dat moment; uitnodigen tot subjectificatie. Zowel de risico’s van het proces als de betrokkenheid van de relatie zullen daarom begrensd moeten worden.

#### 3.6.1. Ruimte voor en begrenzing van de risico’s van het proces

In mijn ogen is het belangrijk om de eerdergenoemde risico’s van verwondering in het onderwijs niet te ontkennen, omdat (1) er zonder ruimte voor risico geen ruimte is voor subjectificatie (Biesta, 2015a, p. 41) en (2) we moeten begrijpen dat het aangaan van verwondering en subjectificatie een spannende en zware aangelegenheid kan zijn voor zowel de student als de docent. De docent zal zich competent moeten voelen tegenover deze risico’s



en zichzelf en de student op een adequate wijze moeten kunnen beschermen. Daarbij is belangrijk rekening te houden met de grenzen aan de rol en het vermogen van de docent. Aan de hand van Lacovou en Weixel-Dixon (2015, p. 87) kunnen we stellen dat het daarvoor belangrijk is dat de docent van tevoren nadenkt over de risico's en bespreekbaar maakt wat te doen wanneer risicovolle situaties zich voordoen. Een deel van de risico's wordt daarmee alvast buiten de taak van de docent gelegd. In dat geval kan een student bijvoorbeeld doorverwezen worden naar een hulpverlener of een andere docent.

### 3.6.2. De grenzen van de betrokken relatie

Het is voor mij als docent vaak een zoektocht geweest naar wat het precies betekent om ruimte te bieden voor subjectificatie en wat daarbij de grenzen van betrokkenheid in de relatie zouden moeten zijn. Ik ben daarin tot de volgende vier uitgangspunten gekomen, waarnaar de docent zou moeten streven:

#### 1) De betrokkenheid is niet opgelegd.

Allereerst impliceren de uitnodiging tot zelfverantwoordelijkheid en de zorgzaamheid die hierbij past, dat het betrokken contact van vrijwillige aard is. Uiteraard zitten docenten en studenten in de onderwijspraktijk vaak gewoonweg 'met elkaar opgescheept', omdat de student een bepaald programma volgt waar de docent bij betrokken is. De docent en de student hebben een bepaalde rol die bepaalde verplichtingen met zich meebrengt. De relatie kan echter alleen maar gaan over zelfverantwoordelijkheid en subjectificatie wanneer beide – niet (alleen) vanuit een rol, maar (ook) als persoon – oké zijn met die vorm (in betrokkenheid) en het doel (uitnodiging tot subjectificatie) van de relatie. Zij zullen dan ook elkaars grenzen daarin moeten respecteren en zijn elkaar als personen niet verschuldigd een bepaalde betrokkenheid aan te gaan. Net als in de existentietherapie Lacovou en Weixel-Dixon (2015, p. 89) zou het zowel de docent als de student vrij moeten staan om niet iets te delen of doen wat zij niet willen delen of doen.

#### 2) De betrokkenheid is geen doel op zich.

De docent dient in het contact te waarborgen dat de betrokkenheid niet in pure vriendschappelijkheid plaatsvindt, in die zin dat de docent een professionele vraag voor ogen dient te houden: staat de relatie nog in teken van het onderwijsdoel? Het kan zijn dat de student om één of andere reden geen betrokken relatie aan wil gaan. Dit zal wel degelijk consequenties hebben voor deelname aan het onderwijs waarin (onder andere) het uitnodigen tot subjectificatie centraal staat. Het kan ook zijn dat de docent en student samen een andere vorm van relatie aan willen gaan of het er juist niet over eens worden hoe de relatie vorm te

geven. Ook dit kan in de weg staan in het proces van subjectificatie, omdat de aandacht daarmee verschuift van de ontwikkeling van de student, naar de relatie. Of een relatie nog werkbaar is, zal uiteraard niet eenduidig zijn, maar de docent zal er naar moeten streven de betrokkenheid niet het doel op zich te laten zijn.

3) Zowel de docent als de student hebben geen verborgen agenda.

Wanneer de docent en student erachter staan dat zij met elkaar in een betrokken contact zijn, dat gericht is op de uitnodiging tot subjectzijn, schrijven zij elkaar een bepaald gezag toe. Eerder zei ik dat het voor de docent primair moet gaan om het uitnodigen tot zelfverantwoordelijkheid bij de student, maar dat kan alleen wanneer de student ook accepteert dat het daarom draait. De docent schrijft de student het gezag toe om met die uitnodiging het zijne te doen. Dit kan voor de docent een uitdaging zijn, omdat er bijvoorbeeld ouderlijke gevoelens ontstaan en het idee dat hij of zij “wel weet” wat de student nodig heeft. De docent moet echter niet de intentie hebben om controle te hebben over de student (de student te veranderen of tot een bepaald persoon te vormen, ook niet een zelfverantwoordelijk persoon), omdat de subjectificatie gaat om een bewust en zelfstandig proces bij de student. In termen van Heidegger (Brabander, 2008, p. 229) kunnen we dan ook stellen dat er sprake moet zijn van *eigenlijke zorg*; een manier van zorgen waarbij de zorg van de student voor zichzelf niet uit handen wordt genomen en de student niet als object van zorg wordt gezien (dat zou *oneigenlijke zorg* zijn), maar als iemand die existeert, ook in de (zorgzame) relatie (Brabander, p. 231). Daarmee moet de docent, naast veilig, integer en zorgzaam ook transparant zijn over zijn of haar bedoeling van de relatie en de student uitnodigen daar eigen keuzes in te maken.

4) De docent en de student zijn gelijkwaardig, maar niet gelijk.

In de rol van docent heb ik ervaren dat het uitnodigen tot zelfverantwoordelijkheid door een student als ongelijkwaardig ervaren kan worden. Dit kan bijvoorbeeld voortkomen uit confrontatie van de student met zichzelf en een poging zelfverantwoordelijkheid te ontlopen. Het kan ook een terechte interpretatie zijn van de student die ervaart dat de docent dominant is, een verborgen agenda heeft en/of grenzen niet respecteert. Aan bod is gekomen dat dat student en docent, in een betrokken relatie gericht op subjectificatie, ten eerste gelijkwaardig zijn in de zin dat zij beide het recht hebben hun eigen grenzen te bepalen. Ten tweede moet er sprake zijn van een gelijkwaardigheid waarbij de ander ‘in zijn waarde wordt gelaten’. Ofwel, dat de intentie niet is de ander, door middel van manipulatie, een bepaalde kant op te bewegen.

Het verschil tussen de docent en de student betreft de rol en verantwoordelijkheden die ze hebben. Dat verschil ontstaat doordat zij ervoor kiezen (of ermee akkoord gaan) een betrokken relatie aan te gaan, die in het teken staat van de uitnodiging tot zelfverantwoordelijkheid bij de student. Zoals ik eerder stelde, ze schrijven elkaar een bepaald gezag toe en daarmee accepteren ze dat ze in de relatie verschillend zijn; ze nemen verschillende verantwoordelijkheden op zich. De docent neemt, met zijn of haar ervaring en expertise, de verantwoordelijkheid op zich om een relatie en werkwijze te initiëren, die uitnodigt tot subjectiviteit. De student neemt de verantwoordelijkheid op zich om hierin mee te gaan en te accepteren dat de docent hem of haar uitnodigt tot het onderzoeken van verantwoordelijkheden. Het kan uiteraard zo zijn dat de rol van de student (of diens verantwoordelijkheden in relatie met de docent) ook onderwerp van onderzoek wordt. De docent moet daarmee goed voor ogen hebben wat het betekent om gelijkwaardig met elkaar om te gaan en (de grenzen van) de relatie bespreekbaar maken, wanneer hij of zij de indruk heeft dat deze niet meer in dienst staat van het onderwijsdoel.

### 3.7 Principe 5: De relatie draagt bij aan volwassenzijn



In de voorgaande paragrafen heb ik de uitnodiging tot zelfverantwoordelijkheid als basis voor de (ped)agogische relatie genomen; de docent blijft de student, naar aanleiding van de verwondering, steeds uitnodigen tot subjectiviteit en zelfverantwoordelijkheid. Ik heb daarin geen rekening gehouden met het proces van volwassenwording bij de student, dat niet eenduidig is (wanneer ben je precies volwassen?) en getypeerd wordt door een paradoxale begeleiding door docenten en ouders (helpen het zelf te doen). Wanneer we die volwassenheid in twijfel trekken, komen er echter allerlei vragen naar voren. Moeten verantwoordelijkheden bijvoorbeeld niet soms overgenomen worden door de docent? Is de

agenda van de docent niet eigenlijk toch altijd dominant, ondanks transparantie? Kan de student wel zelf kiezen om in een betrokken relatie te gaan? Kan deze relatie wel echt gelijkwaardig zijn? En tot slot, Hoe moet de docent zich verhouden tot de eerdergenoemde risico's in relatie tot volwassenwording? Om antwoorden te formuleren op deze vragen, maak ik eerst een uitstapje naar "een kleine filosofie van volwassenwording".

### 3.7.1. Een kleine filosofie van volwassenwording.

In de onderwijspedagogiek komen we allerlei opvoedingsparadoxen tegen; moeten we kinderen voorbereiden of leren zij al doende? Zijn zij al personen of moeten zij dat nog worden? Vraagt volwassenwording om aansturing of vrijheid? Moeten kinderen verantwoordelijkheid krijgen of leren nemen? Biesta probeert zich met en in zijn ideeën van kwalificatie, socialisatie en subjectificatie ook tot deze paradoxen te verhouden en schetst daarmee een nieuw idee van volwassenwording en de rol van onderwijs daarin. Voordat ik zijn idee verder uitwerk en toepas, besteed ik aandacht aan de ideeën van Martinus Langeveld. Deze vormen namelijk een belangrijke bron voor de manier waarop wij vandaag de dag over volwassenheid en volwassenwording nadenken.

#### Martinus Langeveld: Wat het betekent om (nog niet) volwassen te zijn

Langeveld vertrekt, in zijn *Beknopte Theoretische Pedagogiek* (Masschelein, 2019, p. 99), vanuit het idee dat mensen, wanneer zij geboren worden, aangewezen zijn op opvoeding om volwaardig mens te worden. Volwassen zijn we, volgens hem, wanneer er sprake is van zelfverantwoordelijke zelfbepaling, getypeerd door plan, lijn, doelstelling en gebondenheid aan dat wat men zichzelf heeft opgelegd (Langeveld (1979) in Masschelein (2019), p. 100). Ofwel, er is sprake van "karakterologische en normatieve stabiliteit". Dit maakt de volwassene bekwaam en betrouwbaar in sociale relaties en verplichtingen. De jonge mens wordt, volgens Langeveld, juist getypeerd door een ongeordend karakter; een kind is experimenterend en veranderlijk, het moet nog onderzoeken wie het wil zijn en moet daarom nog beschermd worden tegen allerlei sancties. Zolang de jonge mens die verantwoordelijkheid nog niet kan nemen is het, volgens Langeveld, taak van de opvoeder plaatsvervangend verantwoordelijk te zijn. De adolescentie typeert zich door een eerste stabilisering, waarmee de adolescent min of meer weet wie die is en begint te gaan staan voor wie die is; daar verantwoordelijkheid voor te nemen.

In de moderne ideeën van onderwijs en opvoeding zie ik Langevelds ideeën terug; de volwassene die enerzijds voordoet, voorleeft en ingrijpt en anderzijds steeds meer ruimte laat aan het kind om zelf te proberen. Zo krijgen kinderen in het onderwijs langzaam steeds meer

ruimte om verantwoordelijkheden te nemen. Langeveld (1979, in Masschelein (2019), p. 109) probeert met zijn idee van het toegroeien naar zelfverantwoordelijke zelfbepaling recht te doen aan (1) de paradox van opvoeding: enerzijds kent het kind een gehoorzaamheidsplicht, anderzijds een zelfstandigheidsplicht – en daarmee (2) de paradox van de menselijke vrijheid waarop die opvoeding gericht is: een vrijheid in verbondenheid. In het onderwijs zien we daarom, ten eerste, gezag dat poogt de jonge mens te helpen in verbondenheid met anderen te leven, zonder dat hij of zij zichzelf uitschakelt; het internaliseert bepaalde voorbeelden en ontwikkelt andere eigen ideeën en gedrag. Ten tweede zien we daarom in het onderwijs (en opvoeding) een vertrouwensrelatie, bestaande uit (1) vertrouwen van de jonge mens die, zonder voldoende ervaring of rationeel bewijs, aanneemt dat de volwassene recht zal doen aan zijn of haar deel- én geheel-zijn en (2) vertrouwen van de volwassene dat het kind zelfverantwoordelijk gaat willen zijn. Wanneer de jonge mens precies volwassen is, is volgens Langeveld niet inherent aan leeftijd, maar verschilt per persoon en vraagt daarmee van de volwassene om de keuze voor ingrijpen of loslaten af te stemmen op het specifieke kind.

### Gert Biesta: Volwassenheid als zijnskwaliteit

Biesta lijkt met zijn ideeën over opvoeding en volwassenheid in de basis aan te sluiten bij Langeveld. In de subjectificatie gaat het, volgens Biesta (2016), namelijk niet om een egocentrische manier van zijn. De vraag bij subjectificatie is niet alleen: “Wat wens ik?”, maar ook: “Is wat ik wens, wenselijk en ‘wensbaar’ voor mijn eigen leven en mijn leven met anderen (democratie), op deze planeet (ecologie)?” Volwassenheid bevindt zich bij Biesta dus, net als bij Langeveld, in het spanningsveld van deel- en geheel-zijn; een samenleven waarin we geleerd hebben onszelf niet uit te schakelen. Zelfverantwoordelijkheid is bij beide inherent aan het als subject in de wereld zijn met anderen. Het is in die zin een uitkomst van de opvoeding, maar Biesta lijkt te bedoelen dat we de zelfverantwoordelijkheid niet als uitkomst moeten benaderen. Willen we dat zelfverantwoordelijkheid een uitkomst kan zijn, dan moeten we ervan wegblijven deze tot op het laatste moment van de kindertijd af te dwingen dan wel over te nemen, maar moeten we ieder moment aangrijpen haar uit te nodigen zich voor te doen. Biesta plaatst daarmee, in tegenstelling tot Langeveld, niet alleen de verantwoordelijkheid, maar ook volwassenheid niet aan het einde van de opvoeding. Hij ziet volwassenheid dan ook niet als de uitkomst van een ontwikkelingsproces, maar als een kwaliteit van bestaan: “Door volwassenheid als een zijnskwaliteit te beschouwen en niet als de uitkomst van ontwikkelingsproces, kunnen we zowel afstand doen van de idee dat mensen

met grote lijven altijd op een volwassen manier in de wereld zijn, als van de idee dat mensen met kleine lijven daar per definitie niet in staat toe zouden zijn. Het tegendeel is vaak het geval.” (Biesta, 2016).

### 3.7.2. Toepassing: verantwoordelijkheden, gelijkwaardigheid en risico's

Terugkomend op het proces van verwondering werd duidelijk dat het proces iets te maken heeft met verantwoordelijkheden en daarmee met volwassenheid. Verwondering biedt een mooie kans voor een uitnodiging tot volwassenheid; tot subjectiviteit en zelfverantwoordelijkheid. Dit vraagt om ruimte voor een bepaalde gelijkwaardigheid, waarin de docent zichzelf niet dominant naar voren brengt, maar naast de student gaat staan. Dat brengt een prachtig risico van onderwijs – het als uniek subject in de wereld treden van de student – maar ook allerlei andere risico's, met zich mee (wanneer die student dat subjectzijn bijvoorbeeld nog niet aankan). Hoewel de adolescentie de vraag oproept, wat de docent moet doen met de mogelijke onvolwassenheid van de student, laat Biesta zien dat deze onvolwassenheid niet inherent is aan de adolescentie. We zouden kunnen stellen dat een docent wat dat betreft altijd ook oog moet hebben voor wat iemand al wel en nog niet aankan. Biesta en Langeveld leren ons daarmee het volgende over verantwoordelijkheden, gelijkwaardigheid en risico's:

#### Verantwoordelijkheden

*Moeten verantwoordelijkheden niet soms overgenomen worden door de docent, wanneer de student zich bijvoorbeeld radicaal gaat gedragen of zijn of haar verantwoordelijkheid niet laat bevragen?* Biesta zou denk ik zeggen: met het oog op subjectificatie, liever niet. Als de docent subjectificatie wil zien, zal hij of zij moeten blijven uitnodigen en het aantrekkelijk moeten blijven maken om zelfverantwoordelijkheid te nemen. Andersom ziet Biesta denk ik ook dat mensen niet altijd hun verantwoordelijkheid kunnen nemen (of dat gewoonweg niet doen) en dat daarmee het onderwijs ook moet gaan over kwalificatie en socialisatie. Studenten moeten ook bepaalde kennis, vaardigheden en houdingen “aanleren”. Het is daarbij, volgens zowel Langeveld als Biesta, wel een belangrijk streven dat dit aanleren vorm krijgt in een internalisatie; er ook daadwerkelijk zelf voor willen gaan staan en niet maar wat nadoen of doen omdat het moet. In die zin moet subjectificatie ook bijdragen aan een waardige – een eigenlijke – kwalificatie en socialisatie. In de inleiding kwam echter ook aan bod dat we, volgens Biesta (2016), moeten accepteren dat de drie doeldomeinen in het moment ten koste van elkaar kunnen plaatsvinden en dat het de taak is van de docent om voor alle drie de juiste hoeveelheid aandacht te hebben.

### Gelijkwaardigheid

*Is de agenda van de docent niet eigenlijk toch altijd dominant ondanks transparantie? Kan de student wel zelf kiezen om in een betrokken relatie te gaan? Kan deze relatie wel echt gelijkwaardig zijn?* Langeveld liet zien dat er voor begeleiding (het kunnen helpen) een bepaald vertrouwen nodig is van degene die geholpen wordt (bijvoorbeeld het kind of de student) in degene die helpt (bijvoorbeeld de ouder of de docent), maar ook andersom. We zouden kunnen zeggen dat er vanuit dit vertrouwen ongelijkwaardigheid ontstaat, omdat het vertrouwen vanuit het “kind” in de “volwassene” vaak een blind vertrouwen is. Het vergroten van zelfverantwoordelijkheid en de vermindering van blind vertrouwen lopen gelijk op. Een vraag naar volwassenheid, is dus eigenlijk een vraag niet blind te vertrouwen en dat blijft een kwestie van uitnodigen. Dit is, naar mijn idee, niet inherent aan een ouder-kind of docent-studentrelatie, maar zien we terug in allerlei relaties waarbij bepaalde rollen een bepaalde autoriteit toegeschreven krijgen (bijvoorbeeld bij die van een therapeut en cliënt). Een volledig gelijkwaardige relatie is in die zin niet een voorwaarde voor uitnodiging tot subjectificatie, maar het is wel aan de docent de taak om gelijkwaardigheid na te streven en de student te blijven vragen om naast hem of haar te komen staan.

### Risico's

*Hoe moet de docent zich verhouden tot de eerdergenoemde risico's in relatie tot volwassenwording?* In vage zin is het begrijpelijk om te zeggen dat kinderen en jonge mensen zo nu en dan beschermd moeten worden tegen zichzelf en anderen. Tegen welke risico's en op welke leeftijd zal een docent echter iedere keer weer opnieuw moeten beoordelen. Uiteindelijk moet men in het onderwijs, volgens Biesta (2016), willen dat kinderen en jongeren zelf oefenen in het nemen van verantwoordelijkheden en dat vraagt van het onderwijs ernaar te streven zichzelf overbodig te maken. Er moeten daarom (steeds meer) momenten zijn van uitnodiging tot daadwerkelijke subjectiviteit, ook als de docent niet precies kan voorzien of de student dit aankan (Biesta, 2015a, p. 41). Anderzijds, moeten er ook genoeg momenten blijven van kwalificatie en socialisatie zijn, waarin de student simpelweg kennis, vaardigheden en houdingen aangeleerd krijgt om zich niet alleen als persoon, maar ook tegenover de ander en in de wereld staande te kunnen houden. De drie domeinen zal de docent onderling met elkaar in evenwicht moeten brengen (Biesta, 2016).

### 3.8 Conclusie: de tactvolle *amfigoog*



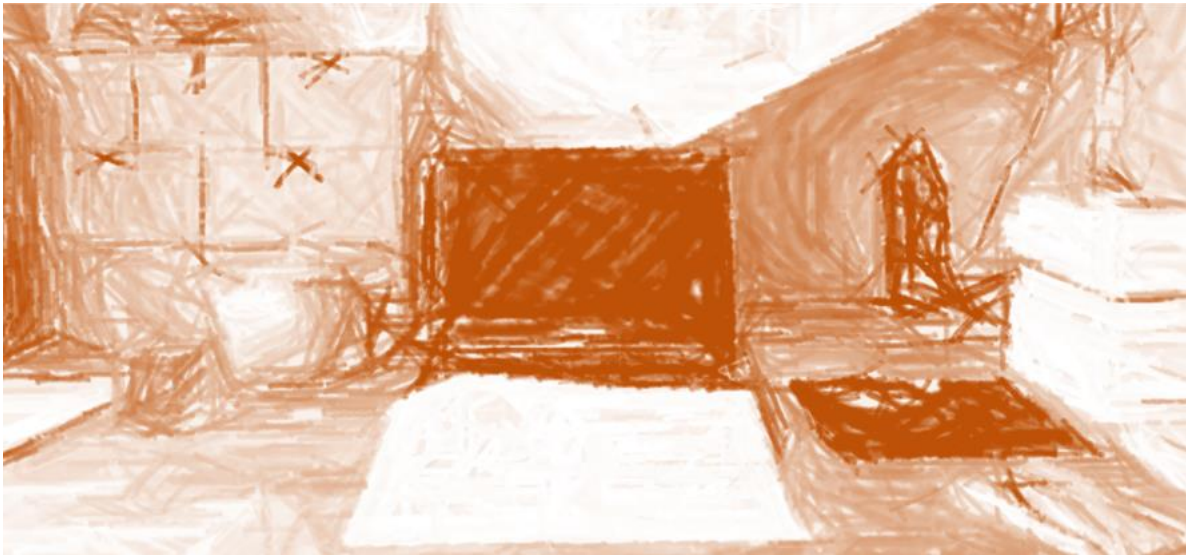


*Moet de agogische relatie ook van p dagogische aard zijn?* Verwondering als uitnodiging tot volwassenzijn, vraagt van de docent, idealiter, om vooral een agoog te zijn: iemand die vraagt naar subjectiviteit en zelfverantwoordelijkheid. Iemand die integriteit toont en handelt vanuit de intentie om ruimte en veiligheid te scheppen voor een eigen antwoord van de student. Iemand die transparant is over zijn of haar bedoelingen en de student uitnodigt gelijkwaardig in de relatie deel te nemen. Iemand die het risico op subjectificatie, vervorming en psychische problemen weet te doorstaan  n begrenzen. Iemand die oprecht betrokken is bij de student en voor zichzelf en m t de student kan onderzoeken wat de grenzen van die betrokkenheid zijn. De docent is daarmee direct ook iemand die uitnodigt tot volwassenzijn, een uitnodiging die niet per se typerend is voor de begeleiding van jonge mensen. Kortom, het begeleiden van verwondering tot persoonsvorming vraagt op welke leeftijd dan ook, vooral om *tactvol handelen*: “het juiste doen op het goede moment, door bewust en reflectief te zijn in het handelen” (Manen, 2014).

Het zal voor de docent niet  nduidig zijn wanneer ook pedagoog te moeten zijn en in te grijpen of een her-balans te moeten vinden met kwalificatie en socialisatie. Ik noem de docent daarom een *tactvolle amfigoog*: een tactvolle agoog, die – als een soort kameleon – door kennis, ervaring en reflectie, steeds beter weet wanneer het adequaat is om een pedagoog te zijn. Een zorgzame en betrokken relatie komt daarin goed van pas. Op de stelling dat jongeren niet genoeg weten om serieuze besluiten te kunnen nemen, reageert Noddings (2017, p. 188) namelijk geruststellend: “... that decisions are made cooperatively within well-established caring relations.” Ik zou daaraan toe willen voegen dat – hoewel ik de docent uitdaag om “het goede” te doen – de docent niet altijd hoeft te (en kan) weten wat het goede is, om een goede docent te zijn.

## Conclusie: discussie en aanbevelingen

### 4.1 Inleiding: Samengevat



In hoofdstuk één – de inleiding – liet ik zien dat een overmatige aandacht voor ‘het hoofd’ (het cognitieve, het rationele en het objectieve) in het hoger onderwijs tekortschiet in de persoonlijke, professionele en maatschappelijke ontwikkeling van studenten. Ik heb ook besproken hoe aandacht voor de ervaring van diepe verwondering, via subjectificatie, aan die ontwikkelingen bij zou kunnen dragen. Verschillende onderwijsinitiatieven hebben persoonsvorming als doel en experimenteren met onderwijs- en organisatievormen. Zij experimenteren ook met de implementatie ervan, door samenwerking met hogeronderwijsinstellingen en lopen daar niet alleen tegen onderwijs-technische uitdagingen aan. Verwondering en persoonsvorming brengen namelijk allerlei dilemma’s en risico’s met zich mee. Het doel van deze thesis was dan ook om docenten in het hoger onderwijs te helpen om het “prachtige risico van onderwijs” toch aan te gaan. Ik heb daarvoor (1) een perspectief aangedragen dat inzicht geeft in het proces van verwondering en (2) een normatief kader geschetst dat de docent prikkelt om te reflecteren op de (ped)agogische relatie en het handelen.

Deze thesis is theoretisch van aard. Hij gaat over de fenomenologie (hoe is het om ...) en ethiek (wat zouden we moeten doen wanneer ...) van verwondering en persoonsvorming en niet over de empirie (wat is het geval of wat werkt). In dit laatste hoofdstuk zal ik daarom allereerst bespreken op welke empirische basisaannames het procesperspectief en het normatief kader voortborduren en hoe die aannames doorwerken. Vervolgens zal ik concluderen welke verbanden er gelegd kunnen worden tussen het normatieve kader en het proces van verwondering tot persoonsvorming. Tot slot zal ik terugkomen op de vraag “Wat te doen met de (on)verwonderde student?” en sluit ik af met aanbevelingen voor de docent en verder onderzoek.

### 4.2 Basisaannames: Verwondering, persoonsvorming en de rol van een docent:



Het normatieve kader is allereerst voortgebouwd op de basisaanname dat (diepe) verwondering een rol zou kunnen spelen in persoonsvorming. Hoewel ik geen strikt onderscheid heb gemaakt tussen onderzoekende en diepe verwondering, heb ik me meer gericht tot het dieper karakter van verwondering: een ervaring waarin de dingen zich met een groot gevoel van relevantie aan ons voordoen en onze beleving even van alle context ontdaan is. Ik heb voor deze invalshoek gekozen, omdat diepere verwondering met name interessant lijkt in relatie tot persoonsvorming, terwijl een meer onderzoekende verwondering vooral interessant lijkt in relatie tot een meer cognitieve ontwikkeling. Hoe dieper de verwondering, hoe meer zij ons uit alle kaders en context trekt, ons terugwerpt op onszelf en vraagt om een “eigen antwoord”. Dat sluit echter niet uit dat een schok in ons (cognitieve) wereldbeeld ook ruimte kan bieden voor persoonlijke vorming.

De toespitsing op diepe verwondering is allereerst terug te zien in mijn ideeën over het uitlokken of laten ontstaan van verwondering in het onderwijs. Ik verwacht dat diepe verwondering zich eerder voordoet in ervaringsgericht onderwijs, terwijl onderzoekende verwondering zich, naar mijn verwachting, eerder voor zou doen in cognitief onderwijs waarin kennisbeelden ter discussie worden gesteld. Ten tweede heeft de toespitsing op diepe verwondering implicaties voor mijn ideeën over het proces van verwondering en de begeleiding ervan. Diepe verwondering typeert zich door het doorstaan van een onbepaaldheid, die vervolgens, via “aanraking”, een “weg naar binnen” (naar betekenisgeving en zin) kent. Ik ga er vanuit dat een docent bij kan dragen aan een dergelijk proces, door begeleiding te geven in betekenisgeving en zelfreflectie. Onderzoekende verwondering typeert zich door een meer cognitieve verstoring: we kunnen met ons hoofd niet meer bevatten wat we zien of ervaren en proberen tot nieuw begrip te komen. Ik ga er vanuit dat de begeleiding van een dergelijk proces eerder zou vragen om een reflectie op hoe de wereld in elkaar steekt en hoe de student de wereld begrijpt.

De tweede basisaanname, dát begeleiding door een docent niet noodzakelijk is, maar bij kan dragen aan het proces van (diepe) verwondering tot persoonsvorming, heeft ook een implicatie. Het normatief kader kent daarom een principe 0: er is erkenning van de verwondering. Dit principe is in eerste instantie meer gerelateerd aan het proces zelf, dan aan de rol van het onderwijs en de relaties daarbinnen. De open aandacht, erkenning van verwondering en reflectie kunnen in principe in de student zelf plaatvinden. De docent kan in mijn ogen echter een ondersteunende en misschien wel versterkende rol spelen en komt in beeld op het moment dat hij of zij een (ped)agogische bijdrage levert, door met de student in relatie te treden. Principe 0 – *Er is erkenning van de verwondering* – omvat daarmee ook een idee van een goede basishouding, die de docent gedurende het gehele proces kan aannemen in relatie tot de verwonderde student. Concreet kan dit principe trouwens vormgegeven worden in onderwijs waarin verwondering erkend wordt door te oefenen met contemplatieve aandacht, te reflecteren op de beleving van de student of ruimte te geven voor creatieve uiting. Op deze concrete vormgeving ben ik in deze thesis echter niet verder ingegaan, omdat verschillende onderwijsinitiatieven hier al mee experimenteren. Hoe de (ped)agogische relatie er verder uit zou moeten zien, heb ik uitgewerkt in de principes 1 t/m 5.

#### 4.3 Discussie: Normatief kader in procesperspectief



De vijf principes hebben betrekking tot zorgzaamheid, zelfverantwoordelijkheid, risico's, begrenzing van de relatie en risico's en volwassenwording. Teruggaand naar het proces wordt duidelijk hoe die thema's op verschillende momenten in het proces van verwondering tot persoonsvorming een (prominente) rol spelen. De eerste fase – het moment van *de eigenlijke verwondering* – vraagt, naast erkenning van de verwondering, wat dat betreft niet veel van de docent. Ik heb laten zien dat de docent een rol kan spelen in het scheppen en behouden van ruimte voor zo'n moment, maar dat het moment zich zelf – door de student zo sterk stil te zetten en de ogen te openen – typeert door een fenomeen dat zich als het ware vanzelf ontvouwt.

De tweede fase – *de aanraking* – betreft een overgangsfase, waarin de student zijn of haar aandacht verplaatst van het object van verwondering, naar zichzelf. In deze fase blijkt de verwondering contact met de student te hebben gemaakt en dat oproepende karakter kan een reactie uitlokken in het domein van betekenisgeving. De ervaring kan betekenis geven aan het object van verwondering, het leven of de persoon, betekenis áfbreken of zelfs ontnemen, maar ook om betekenisgeving vragen (plaatsen van de ervaring). In deze overgangsfase zien we dan ook de ruimte voor het eigen antwoord ontstaan. Er is een disbalans in de student, die tot allerlei risico's leidt (vervorming en psychisch risico), maar daarmee ook potentie biedt voor het als subject in de wereld treden. Deze fase biedt de uitgelezen kans voor de docent om de student uit te nodigen tot subjectificatie en zelfverantwoordelijkheid, door de student te stimuleren om zijn of haar aandacht van het object naar zichzelf te verplaatsen.

Het al dan niet als subject in de wereld treden vindt plaats in de derde fase – *de weg naar buiten, die vaak ook een weg naar binnen blijkt te zijn* – en daarin komen de vijf principes dan



ook het meest prominent naar voren. De student kan in die fase op allerlei manieren “in de wereld treden”; ontkennend, verward, emotioneel, onderzoekend, continu verwonderd (verwondering als grondtoon), uitend (creatief of op een andere manier), in existentiële crisis, trauma, etc. Teruggaand naar de principes 0 en 1, zou de docent hier allereerst weer bij kunnen dragen aan het proces van subjectificatie, door de student vanuit oprechte betrokkenheid te prikkelen om te erkennen hoe hij of zij “erbij staat”. Met het oog op uitnodiging tot zelfverantwoordelijkheid zou de docent de student zoveel mogelijk moeten uitdagen daar zelf interpretatie, vorm en uiting aan te geven, door kritische en reflectieve vragen te stellen en mogelijkheden voor uiting te bieden (verbaal, non-verbaal, artistiek, etc.). Mits er sprake is van een bepaalde veiligheid en integriteit, waarin duidelijk is dat de docent niet pretendeert autoritair en alwetend te zijn, kan de docent ook zijn of haar eigen visie geven op de ervaring of het gedrag van de student.

Het proces van de derde fase zou zich soepel kunnen ontvouwen. De verwondering heeft in dat geval, met haar kracht, bijvoorbeeld een mooi proces van zingeving of groei en zelfreflectie in beweging gezet bij de student. De docent ‘stond erbij en keek ernaar’. Met diezelfde kracht kan de verwondering echter ook allerlei uitdagingen of problemen veroorzaken. Ik heb in hoofdstuk 3 dan ook laten zien dat het proces van verwondering tot persoonsvorming, zowel voor de student als de docent, risico’s in zich draagt. Het kan zijn dat de docent niet achter de ontwikkeling van de student staat, dat de student zich ontwikkelt op een manier waarmee hij of zij vervreemdt van de maatschappij of zich juist te veel vastklampt aan het bekende en conformeert, dat de ontwikkeling van de student de docent met zichzelf confronteert, dat de student psychische problematiek ontwikkelt, etc. Aan de hand van Biesta heb ik enerzijds benadrukt dat het nodig is deze risico’s te accepteren, aangezien precies de ruimte voor die risico’s ook de mogelijkheid tot subjectzijn in zich draagt. Anderzijds kan de docent ten eerste die subjectificatie niet afdwingen en zal hij of zij de student hooguit keer op keer kunnen uitnodigen. Ten tweede, moet de docent zichzelf en de student op een bepaald moment kunnen beschermen of aansturen, door weer balans te zoeken met de socialisatie en kwalificatie of te erkennen dat bepaalde problematiek buiten zijn of haar vermogen ligt en hulp inschakelen.

#### 4.4 Aanbevelingen: Wat te doen?



Terugkomend op de hoofdvraag van deze thesis, is het nooit eenduidig voor de docent “wat te doen met de (on)verwonderde student”. Hij of zij kan slechts streven naar persoonsvorming bij de student, door hem of haar steeds uit te blijven nodigen tot zelfverantwoordelijkheid, maar moet ook eigen grenzen, die van de student en de (andere) bedoeling(en) van het onderwijs in de gaten houden. Dat het proces van verwondering en persoonsvorming zich afspeelt in het hoger onderwijs – waarin een periode van volwassenwording centraal staat en de docent en student vaak gewoonweg ‘met elkaar opgescheept zitten’ – maakt het verhaal extra complex. Het vraagt van de docent en student om, waar dat kan, te streven naar subjectificatie en samen vorm te blijven geven aan een ondersteunende (ped)agogische relatie. Maar het vraagt de docent (of student, wanneer die bedacht heeft iets anders te willen) ook om, waar dat nodig is, in te grijpen.

Het kwetsbare karakter van het proces van verwondering tot persoonsvorming en de paradoxen die zich daarbij voordoen, vragen om een voortdurende ontwikkeling van tact bij de docent door een afwisseling van ervaring en reflectie. Met deze thesis heb ik geprobeerd een eerste inkadering te maken, die de docent kan helpen om een focus te vinden in diens denken over het proces van verwondering en de ethische vraagstukken daarbij. Het is daarmee uiteraard niet mijn bedoeling geweest docenten een stel theoretische oogkleppen op te zetten. Mijn aanbevelingen voor de docent en verder onderzoek zijn, naast een verdere onderbouwing van de theorie, dan ook gericht op het creëren van handvatten voor een bredere en praktijkgerichtere reflectie (waarin wellicht ook andere thema’s aan bod dan die ik hier besproken heb).

Mijn aanbevelingen voor verder onderzoek gaan allereerst over de (hiervoor besproken) empirische basisaannames van dit onderzoek: (1) Kan de relatie tussen diepe verwondering en



persoonsvorming, zoals ik haar geschetst heb, zich in de praktijk ook daadwerkelijk zo voordoen? (2) Kunnen docenten inderdaad een ondersteunende en/of versterkende rol spelen in dit proces? (En zo ja, hoe?) en (3) Kunnen docenten zich in die rol ontwikkelen door reflectie op het procesperspectief op verwondering en het normatieve kader? Daarnaast zou er – bij het onderwijs waarmee nu geëxperimenteerd wordt – onderzocht moeten worden welke onderwijsvormen bijdragen aan de processen van verwondering en persoonsvorming.

Verder zou ik willen aanbevelen om meer kennis te creëren onder docenten, rondom de processen van verwondering en persoonsvorming, zodat zij in staat zijn op die processen, de (ped)agogische relatie en hun handelen daarin te reflecteren. Terugkomend op Hove (1996) hoort daarbij ook de ontwikkeling van zelfkennis door zelfreflectie bij de docent. Het zou dan ook interessant zijn om naast deze theoretische en normatieve inkadering, te verbreden tot een ethische discussie onder docenten waarin gebruik gemaakt kan worden van hypothetische- of praktijkcasussen en ervaringen met verwondering en persoonsvorming (van henzelf en van studenten).

### 4.5 Tot slot



Als docenten zullen we vooral veel met studenten aan de slag moeten gaan en daarbij het hoofd, het hart en de handen moeten openen voor de belevingswereld en verwondering bij studenten, maar ook bij onszelf. Zoals Hove (1996, p. 457) stelt: “A sensitive attunement to the wonder of students begins with an attentiveness to the experience and implications of wonder in our own lives.” We kunnen eindeloos reflecteren, maar die sensitiviteit – het daadwerkelijk zien van de student en de verwondering – en het tactvolle handelen vallen of staan met de bereidheid om daadwerkelijk dichtbij de student en onszelf te zijn, met (in

Hove's woorden:) de bereidheid om onze autoriteit, zekerheid en voorspelbaarheid te riskeren (Hove, 1996, p. 457). Ik zou docenten uit willen nodigen om dit "prachtige risico van onderwijs" aan te gaan, de verwondering te laten plaatsvinden, haar op te merken en de student liefdevol uit te nodigen om als eigen persoon in de wereld te treden – om vervolgens de theorie (uit bijvoorbeeld deze thesis) als piketpaaltje te kunnen gebruiken en er vooral ook mee aan de haal te gaan. Zo hoop ik dat we als docent met steeds wat meer gevoel van tact, terug kunnen keren naar onszelf en die (on)verwonderde student.

Referenties

- Alberts, G. & Kok, F. (2002). *Trots op mijn studie*. Amsterdam: Uitgeverij SUN.
- Algemene Vereniging Schoolleiders (2017). Verdere ontwikkeling burgerschapsonderwijs nodig. Geraadpleegd op 21 november 2019, van:  
<https://www.avsn.nl/artikelen/verdereontwikkelingburgerschapsonderwijsnodig>
- Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom/Lemma
- Biesta, G. (2015a). Scheppen. In G. Biesta (2015). *Het prachtige risico van onderwijs* (pp. 25-42). Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Biesta, G. (2015b). Persoonsvorming of subjectificatie? Een poging tot verdere verheldering. Geraadpleegd op 10 mei 2020, van: <https://wij-leren.nl/persoonsvorming-subjectificatie.php>
- Biesta, G. (2016). Wereld-gericht onderwijs: vorming tot volwassenheid. Geraadpleegd op 15 mei 2020, van <https://wij-leren.nl/gert-biesta-wereld-gericht-onderwijs-vorming-tot-volwassenheid.php>
- Brabander, R. (2008). Existentiële filosofie. In R. Brabander (Red.) *Van gedachten wisselen: filosofie en ethiek voor zorg en welzijn* (pp. 213-244). Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Bransen, J. (2019). *Gevormd of vervormd? Een pleidooi voor ander onderwijs*. Leusden: ISVW Uitgevers.
- Dijn, H. de (2018). *Rituelen, waarom we niet zonder kunnen*. Kalmthout: Pleckmans uitgevers.
- Egan, K., Cant, A., & Judson, G. (2013). *Wonder-full education: The centrality of wonder in teaching and learning across the curriculum*. New York: Routledge.
- Hansen, D. T. (2007). Understanding students. In R. Curren (Red.) *Philosophy of Education* (pp. 351-356). Oxford: Blackwell Publishing.
- Hepburn, R. W. (1980). 'The Inaugural Address: Wonder'. In *The Aristotelian Society, Supplementary Volume LIV* (pp. 1-23).

- Hove, P. (1996). 'The Face of Wonder'. *Journal of Curriculum Studies*, 28: 437-462. doi: 10.1080/0022027980280404
- Kopmels, R. (z.d.). De liefde als agape. Geraadpleegd op 21 november 2019, van: <https://www.karlbarth.nl/liefde-eros-agape/>
- Lacovou, S., & Weixel-Dixon, K. (2015). *Existential Therapy, 100 key points and techniques*. Abingdon: Routledge.
- Langeveld, M. (1979). *Beknopte theoretische pedagogiek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Levinas, E. (1985). *Ethics and Infinity*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Levine, P. (2011). *De stem van je lichaam, trauma's helen met je lichaam als gids*. Haarlem: Altamira.
- Manen, M. van (2014). *Weten wat te doen wanneer je niet weet wat te doen*. Driebergen: NIVOZ.
- Maxwell, J. S., & Davidson, R. J. (2007). Emotion as motion: Asymmetries in approach and avoidant actions. *Psychological Science*, 18, 1113-1119. doi: 10.1111/j.1467-9280.2007.02033.x
- Masschelein, J. (2019). Herman Giesecke, Pedagogiek als beroep: Grondvormen van pedagogisch handelen. In J. Masschelein (Red.) *Dat is pedagogiek* (pp. 375-383). Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Mella, P. (2009). *The holonic revolution*. Pavia: Pavia University Press.
- Noddings, N. (2017). Care ethics and education. In N. Aloni & L. Weintrob (Red.). *Beyond Bystanders: Educational leadership for a humane culture in a globalizing reality* (pp. 183-190). Rotterdam: Sense Publishers.
- Opdal, P. M., (2001). Curiosity, wonder and education seen as perspective development. *Studies in Philosophy and Education*, 20, 331-244. doi: 10.1023/A:1011851211125
- Palmer, P. J., (2017). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Parsons, H. (1969). 'A Philosophy of Wonder'. *Philosophy and Phenomenological Research*, 30, 84- 101. doi: 10.2307/2105923

Schinkel, A. (2017). The educational importance of deep wonder. *Journal of Philosophy of Education*, 51, 538-553. doi: 10.1111/1467-9752.12233

Schinkel, A. (2019). Wonder, mystery, and meaning. *Philosophical Papers*, 48, 293-319. doi: 10.1080/05568641.2018.1462667

Schinkel, A. (2020). *Wonder and education: On the educational importance of contemplative wonder*. London: Bloomsbury.

Sinclair, N. & A. Watson (2001). Wonder, the rainbow and the aesthetics of rare experiences. *For the Learning of Mathematics*, 21, 39-42. Geraadpleegd op 1 oktober 2020, van [www.jstor.org/stable/40248373](http://www.jstor.org/stable/40248373). Accessed 1 Oct. 2020.

Speelman, I. (2018). Kritisch onderwijsdenken in een empirisch wetenschappelijke cultuur. Geraadpleegd op 26 november 2019 van: <https://www.ilsespeelman.nl/teoretische-bachelorscriptie>

Taylor, C. (1991). *The Ethics of Authenticity*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Verhoeven, C. (1999). *Inleiding tot de verwondering*. Eindhoven: Uitgeverij DAMON.

Wolff, W. (1950). *Values and personality: An existential psychology of crisis*. NY: Grune & Stratton.