

# Het Belang van Dwalen voor Wonderrijk Onderwijs

Femke Keeren

Masterthese Onderwijspedagogiek

Vrije Universiteit Amsterdam



Studentnummer: 2562481

Begeleider: Dr. Anders Schinkel

Tweede Beoordelaar: Dr. Willeke Rietdijk

Datum: 8 januari 2020

*Dank aan hen die me het vertrouwen hebben gegeven om buiten kaders te treden.*

**Inhoudsopgave**

Samenvatting.....	4
Abstract.....	5
1 Inleiding.....	6
2 Dwalen als Onderzoeksmethode.....	9
3 Wat Verwondering (Niet) Is.....	12
3.1 Een Eerste Blik: Adembenemend.....	13
3.2 Een Conceptualisering van Verwondering.....	13
3.3 Een Nieuwe Blik: Adembenemend.....	20
3.4 Een Deconceptualisering van Ver-wond-er-ing.....	21
3.5 Verwondering als Bewuste Ervaring.....	23
4 Het Belang van Verwondering (voor Onderwijs).....	24
4.1 Grenzen.....	25
4.2 Tussenruimte.....	27
4.3 Tussentijd.....	30
4.4 Crisis en Zin.....	33
4.5 Het Belang van Verwondering voor Wereldgericht Onderwijs.....	36
5 De Verwantschappen en het Verschil tussen Dwalen en Verwondering.....	38
5.1 De Wending van Verwondering en Dwalen.....	38
5.2 De Beweging, Bestemming en Aandachtsverdeling van Verwondering en Dwalen.....	39
6 Het Belang van Dwalen voor Wonderrijk Onderwijs.....	41
6.1 Het Belang van Dwalen voor Onderwijs.....	41
6.2 Reflectie op een Dwaalproces.....	42
7 Terug- en Vooruitblik.....	46
8 Een Laatste Blik: Adembenemend.....	47
Referentielijst.....	48

### Samenvatting

Verwondering is een bewuste ervaring waarbij we iets als buitengewoon zien, we dat iets niet (onmiddellijk) kunnen begrijpen en het onze aandacht krijgt omwille van wat het is.

Verwondering kan fungeren als een intrinsieke leermotivator en ze kan door het bevragen van kaders bijdragen aan perspectiefontwikkeling. Daarnaast kan ze door haar aandacht voor het *zijn* van iets een ontmoeting met het andere of de wereld faciliteren. Dit zijn eigenschappen die van belang zijn voor onderwijs dat kinderen en jongeren helpt bij het vinden van hun plek in de wereld en daarom is het belangrijk om de voedingsbodem voor verwondering te onderzoeken. Dwalen, een zich via omwegen naar een onbepaalde bestemming bewegen, lijkt een potentiële kandidaat. Dwalen, verwondering en onderwijs zijn echter nauwelijks met elkaar in verband gebracht. Daarom zal ik in deze tekst onderzoeken *wat het belang is van dwalen voor wonderrijk onderwijs*. Om die vraag te beantwoorden voer ik een theoretisch onderzoek uit waarbij ik dwalen als onderzoeksmethode hanteer. Ik zal dieper ingaan op wat verwondering is, wat het belang van verwondering (voor onderwijs) is en wat de verwantschappen en het verschil tussen verwondering en dwalen zijn. Daarbij maak ik gebruik van een etymologische, conceptuele en fenomenologische analyse. De uiteindelijke reflectie op mijn dwaalproces laat zien dat dwalen van belang is voor wonderrijk onderwijs, omdat het een vrijetijdsruimte creëert waarin kinderen en jongeren geïnspireerd kunnen raken door de verwonderingsbronnen die ze op hun (onderwijs)pad in de wereld ontmoeten.

### Abstract

Wonder is a conscious experience in which we see something as extraordinary, we can't understand it (immediately) and it gets our attention for its own sake. Wonder can act as a learning motivator and it can contribute to perspective development by questioning frameworks. In addition, the attention to the *being* of a wonderful object can facilitate an encounter with the other or the world. These are features that are important for education that helps children and young people find their place in the world and therefore it is important to examine the breeding ground for wonder. Wandering, moving with detours to an indefinite destination, seems to be a potential candidate. However, wandering, wonder and education have hardly been linked. That is why I will examine *the importance of wandering for wonderful education* in this text. I conduct a theoretical study in which wandering is my research method. I will examine more profoundly what wonder is, what the importance of wonder (for education) is and what the relationships and the difference between wonder and wandering are. I use an etymological, conceptual and phenomenological analysis. The final reflection on my wandering process shows that wandering is important for wonderful education, because it creates a "free time-space" in which children and young people can be inspired by the sources of wonder they meet on their (educational) path in the world.

## 1 Inleiding

We leven in een (Westerse) wereld waarin met de opkomst van de moderne wetenschap en met de secularisering een vanzelfsprekende verklaring voor het menselijk bestaan is verdwenen (Bauman, 2000; Schinkel, 2015, p. 722; Schinkel, De Ruyter, & Aviram, 2016; Ten Bos, 2017). De bestemming van de mens in het groter geheel ligt niet meer automatisch vast. We zijn “nomaden” of “dolende zielen” die zich voortdurend moeten heroriënteren op hun plek in een onzekere wereld (Bauman, 2000, p. 209; Ten Bos, 2017, p. 166). Ik denk dat het onderwijs een opdracht heeft om kinderen en jongeren te helpen bij het vinden van hun plek in de wereld, ze te helpen bij de oriëntatie op hun bestaan.

De pedagoog Gert Biesta (2018) noemt onderwijs dat aandacht besteedt aan deze existentiële dimensie “subjectiverend” of “wereldgericht” onderwijs. Volgens hem enthousiasmeert en daagt wereldgericht onderwijs kinderen en jongeren uit om “volwassen in de wereld te willen zijn” (p. 16, p. 24). “Volwassen in de wereld willen zijn” betekent dat we ons af kunnen vragen of dat wat we wensen ook wenselijk is en of onze verlangens helpen bij goed leven en goed samenleven (p. 20, p. 23). Onze plek is dus daar waar we als persoon in symbiose zijn met de wereld. Om die plek te kunnen vinden moeten we ons bewust zijn van onze eigenstandigheid en de eigenstandigheid van het andere en dat gebeurt als we (iets in) de wereld als subject ontmoeten (pp. 23-26).

Verwondering, een bewuste ervaring waarbij we iets als buitengewoon zien, we dat iets niet (onmiddellijk) kunnen begrijpen en het onze aandacht krijgt omwille van wat het is, kan van belang zijn voor onderwijs. Verwondering kan namelijk een intrinsieke leermotivator zijn en door haar bevragen van kaders bijdragen aan perspectiefontwikkeling (Hadzigeorgiou, 2014; Hepburn, 1980; L’Ecuyer, 2014; Opdal, 2001; Schinkel, 2017). Verschillende denkers, waaronder de onderwijsfilosoof Richard Stanley Peters (1970), zagen en zien deze perspectiefontwikkeling als een belangrijk onderwijs criterium (zie ook Bruner, 1986; Opdal,

2001; Schinkel, 2017; Vandenberg, 1971, aangehaald in Ozmon & Craver, 1995, p. 267).

Verwondering kan specifiek van belang zijn voor *wereldgericht* onderwijs, omdat ze met haar open aandacht voor het *zijn* van (iets in) de wereld een *ontmoeting* faciliteert (Haralambous & Nielsen, 2014; Hepburn, 1980; Hove, 1996; Malabou, 2013; Malpas, n.d.; Parsons, 1969; Schinkel, 2017; Vasalou, 2015; Verhoeven, 1967). Een ontmoeting wil zeggen dat het verwonderlijke niet als een object, maar als een subject wordt gezien en dat we in het verwonderlijke iets (h)erkennen dat ons verbindt, namelijk dat we *bestaan* (vgl. Malpas, n.d.). Omdat verwondering van belang kan zijn voor (wereldgericht) onderwijs, is het belangrijk om de voedingsbodem voor verwondering te onderzoeken. Dat onderzoek kan niet alleen meer inzicht schenken in het verwonderingsproces, maar ook concrete handvatten bieden voor de vormgeving van wonderrijk onderwijs.

*Dwalen*, een zich via omwegen ergens naartoe bewegen of een voortbewegen zonder bepaalde bestemming (Geerts & Den Boon, 1999; Pearsall, 1999) is een potentiële kandidaat. Door een mentaal dwalen, mijmeren, of een fysiek dwalen, reizen, zouden we ons een tijd en ruimte kunnen toe-eigenen waarin we vrij zijn om verwonderingsbronnen te ontdekken en ervaren. Het is aannemelijk dat die verwonderingsbronnen zich gemakkelijker aandienen als we niet gericht ergens naartoe moeten, omdat we meer openstaan voor en aandacht kunnen schenken aan verwonderlijke zaken die op ons pad komen. Als we dwalen in het onderwijs kunnen we de uitgestippelde en kortste weg van A naar B verlaten (Ten Bos, 2017, p. 115) en de snelweg van het moderne onderwijs omvormen tot een kronkelend pad (Taylor, 1998, p. 31). We kunnen een bevruchtungs- en “incubatietijd” creëren waarin (onverwachte) ideeën en inzichten, die een bron van verwondering kunnen zijn, eerder ontstaan of uitgebroed kunnen worden (Parsons, 1969, p. 97; Van Manen, 2017, p. 821; Webster, Campbell, & Jane, 2006).

Dwalen zou ook nieuwe (wonder)werelden kunnen openen. Als we tijdens het dwalen in aanraking komen met iets verwonderlijks, kan zich binnen onze bewegingswereld, het

mentale of fysieke landschap waar we in dwalen oftewel onze belevingswereld, een microwereld openen, een gedachte kan uit deelgedachtes bestaan, de huizen in een stad kunnen een op zichzelf staande wereld zijn. Daarnaast zouden we door te dwalen ook zomaar de grens van onze bewegingswereld kunnen bereiken. Het bereiken van die grens kan verwonderlijk zijn. Het kan ons namelijk vanuit een ander perspectief naar onze bewegingswereld laten kijken en onze blik naar een naburige of macrowereld laten gaan. De grenzen van de bewegingswereld kunnen daardoor verlegd worden of opgaan in een grotere bewegingswereld. Gedachtes kunnen bijvoorbeeld de betekenis van andere gedachtes veranderen of gedachtes blijken onderdeel te zijn van een overkoepelend thema. De huizen en gebouwen in de stad kunnen ons bewust maken van onze levensstandaard en -gewoontes en laten zien dat er overeenkomsten en/of verschillen zijn in cultuur. Ten slotte kunnen we ook nog verdwalen in de bewegingswereld. Hierbij wordt die bewegingswereld minuscule en beklemmend of oneindig en overweldigend. Ze kan een negatieve ervaring oproepen, die echter ook weer een bron van verwondering kan zijn.

Naast deze existentiële connecties, bestaat er ook nog een opvallende linguïstische overeenkomst tussen dwalen en verwonderen. De Engelse woorden, *to wander* en *to wonder*, verschillen slechts een letter van elkaar en zijn semantisch beiden aan “wenden” en “het niet weten van een weg” gerelateerd (Kaulingfreks et al., 2011, p. 313; Quinn, 2002, p. 2; Ten Bos, 2017, p. 92).

Ondanks deze connecties zijn dwalen en verwondering nauwelijks met elkaar in verband gebracht. Naar mijn weten hebben alleen Fisher (1998, p. 67) en Verhoeven (1967, p. 61) gezegd dat verwonderen ook een dwalen is en legde Hannah Arendt een verbinding tussen verwonderen en verdwalen door te stellen dat Heidegger in de verwondering verbleef (*to dwell*) en de (gruwelen van de) realiteit niet zag (Rubenstein, 2001).



Op onderwijsgebied vinden we in de drie leerstadia van Whitehead en in de vijf begripszones van *imaginative education* fases die overeenkomsten met dwalen vertonen. Zowel de *stage of romance* als *romantic understanding* bestaan uit een enthousiasmerend ontdekken en exploreren van de wereld, waarbij verwondering een grote rol speelt (Egan, 1994; Ruitenber & Fettes, n.d.; Whitehead, 1967, p. 32). Hadzigeorgiou (2001) heeft het *romance* stadium van Whitehead gerelateerd aan wonderrijk wetenschapsonderwijs.

Omdat (I) verwondering waardevol is voor (wereldgericht) onderwijs, (II) dwalen een voedingsbodem zou kunnen zijn voor verwondering, maar (III) dwalen en verwondering nauwelijks met elkaar in verband zijn gebracht, zal ik onderzoeken *wat het belang van dwalen voor wonderrijk onderwijs is*. Om die vraag te beantwoorden zal ik een theoretisch onderzoek uitvoeren waarbij ik dwalen als onderzoeksmethode hanteer. Ik zal eerst een reis maken door de verwonderingsliteratuur en dieper ingaan op “Wat verwondering (niet) is”. Vervolgens zal ik mijmeren over “Het belang van verwondering (voor onderwijs)”. Op basis van de opgedane inzichten zal ik “De verwantschappen en het verschil tussen dwalen en verwondering” in kaart brengen, om tenslotte op “Het belang van dwalen voor wonderrijk onderwijs” in te gaan.<sup>1</sup>

## 2 Dwalen als Onderzoeksmethode

Ik hanteer dwalen als een onderzoeksmethode. Wat dat behelst zal ik in dit hoofdstuk toelichten. Ik heb dwalen eerder gedefinieerd als “een zich via omwegen ergens naartoe bewegen” en als “een voortbewegen zonder bepaalde bestemming”. Mijn dwalen als onderzoeksmethode kan het beste omschreven worden als een samentrekking van beide definities: “een zich via omwegen naar een *onbepaalde* bestemming bewegen”. Deze omschrijving specificceert ten eerste het “ergens” uit de eerste definitie: een *onbepaalde*

---

<sup>1</sup> Ik heb mijn vragen tussen aanhalingstekens geplaatst, omdat ze de titels zijn van hoofdstuk 3, 4, 5 en 6.

bestemming. Daarmee sluit ze ook één van de twee interpretaties van “zonder bepaalde bestemming” uit de tweede definitie uit. “Zonder bepaalde bestemming” kan namelijk opgevat worden als *zonder* bestemming en als zonder *bepaalde* bestemming. Aangezien mijn dwalen een bestemming heeft, een antwoord op de onderzoeksvraag, maar de invulling van het antwoord onbekend en dus *niet bepaald* is, gaat de eerste interpretatie, “zonder bestemming”, niet op, maar de tweede wel en is een bewegen naar een *onbepaalde* bestemming een accurate beschrijving van mijn dwalen. “Een zich via omwegen naar een *onbepaalde* bestemming bewegen” specificeert ten tweede ook het “voortbewegen” uit de tweede definitie: via omwegen. Die specificatie vind ik belangrijk, omdat ik in deze tekst niet rechtstreeks naar mijn bestemming ga en ik de omwegen naar mijn bestemming zichtbaar wil maken.

Mijn onderzoek is een theoretisch onderzoek en dat houdt in dat ik een antwoord op mijn onderzoeksvraag probeer te formuleren op basis van de literatuur die ik lees. Bij het lezen van de literatuur volg ik de dwaalmethode van Ten Bos (2017) en laat ik de omstandigheden bepalen hoe ik moet gaan (p. 120). Dat betekent dat mijn literatuurlijst organisch tot stand komt. Ik neem een artikel, “The educational importance of deep wonder” van Anders Schinkel (2017), dat veel standaardliteratuur over verwondering en onderwijs synthetiseert als beginpunt, en laat mij vervolgens door de literatuurverwijzingen in dat artikel en in de aangehaalde artikels leiden.

Hoewel deze methode als dwalen kan worden beschreven, is er niet per se sprake van een bewegen via omwegen. Ik maak echter omwegen doordat ik zijwegen niet negeer, maar insla. Dat betekent dat ik aandacht besteed aan wat iets *niet* is om een uitspraak te doen over wat iets wel is (hoofdstuk 3) en dat ik de tijd en ruimte neem om interessante onderwerpen die niet direct antwoord geven op mijn onderzoeksvraag, maar wel aan wonderrijk onderwijs

gekoppeld kunnen worden, te onderzoeken (hoofdstuk 4). Ik heb de tijd en ruimte om deze omwegen te maken, omdat ik geen deadline heb voor het bereiken van mijn bestemming.

Bij het onderzoek naar wat verwondering (niet) is (hoofdstuk 3) en bij de vergelijking tussen verwondering en dwalen (hoofdstuk 5) maak ik gebruik van een etymologische, conceptuele en fenomenologische analyse. De etymologische analyse kan inzicht geven in de oorsprong en betekenis van woorden en daarmee aanknopingspunten geven voor een conceptuele analyse (Sivonen, Kasén, & Eriksson, 2010). De conceptuele analyse kan helpen bij de verheldering van begrippen en het onderzoeken van hun onderlinge relatie (Strawson, 1992). Een etymologische en conceptuele analyse lijken echter niet te volstaan om (de relatie tussen) verwondering en dwalen zo volledig mogelijk te belichten. Ze focussen namelijk op de begrippen en hun betekenis, maar niet op de ervaring achter die begrippen. Een fenomenologische analyse is geschikt om het kenmerkende van de ervaring zelf te beschrijven. In de fenomenologie draait het namelijk om (de betekenis van) hetgeen dat ontstaat of verschijnt (Van Manen, 2017a; Van Manen, 2017b; Merleau-Ponty, 1948/2011). (De betekenis van) het unieke van een ervaring kan fenomenologisch onderzocht worden door oordelen op te schorten en met een open blik naar voorbeelden van geleefde ervaringen te kijken en erop te reflecteren (Van Manen, 2017a; Van Manen, 2017b). Voorbeelden van geleefde ervaringen zijn door mijn tekst verweven.

De etymologische, conceptuele en fenomenologische analyse is nuttig om inzicht te krijgen in (de ervaring achter) begrippen, maar schiet te kort bij het beantwoorden van normatieve vragen over het belang van verwondering of dwalen voor onderwijs (hoofdstuk 4 en hoofdstuk 6). Dat verlangt een synthese van en reflectie op onderwijsfilosofische ideeën. In het kader van deze these zal ik mij beperken tot ideeën die perspectiefontwikkeling en het helpen oriënteren op een plek in de wereld als waardevolle onderwijsdoelen zien (zie Biesta, 2015; Biesta, 2017; Bruner, 1986; Dewey, 1938/1999; Opdal, 2001; Peters, 1970; Schinkel,

2017; Vandenberg, 1971, aangehaald in Ozmon & Craver, 1995, p. 267). Hiermee zeg ik niet dat andere onderwijsdoelen niet waardevol kunnen zijn. Ik zal ze echter alleen behandelen als ze iets aan de reflectie op het belang van dwalen voor wonderrijk onderwijs kunnen bijdragen.

Om een uitspraak te doen over het belang van dwalen voor wonderrijk onderwijs zal ik ook reflecteren op mijn eigen dwaalervaring waar de omwegen in “Wat verwondering (niet) is” en “Het belang van verwondering (voor onderwijs)” een afspiegeling van zijn. Dat is ook de reden waarom ik, zoals ik eerder in dit hoofdstuk zei, mijn omwegen zichtbaar wil maken. Dit brengt mij op een laatste opmerking over mijn onderzoeksmethode. Dwalend zal ik soms een weg inslaan en me voor het einde van die weg omkeren, om later vanuit een andere richting op die weg uit te komen. Het komt dus voor dat ik iets zeg en er pas op inga nadat ik mijn omwegen heb gemaakt of dat ik er door de inzichten die ik op de omwegen heb opgedaan op terugkom. Ik vraag dus van de lezer ook een “dwaalmodus”. Ik vraag om oordelen op te schorten en het tijdelijk in onzekerheid uit te houden. Ik vraag om als een reisgezel op mijn dwaaltocht mee te gaan.

### 3 Wat Verwondering (Niet) Is

Verwondering: licht en duister, zeker en onzeker, beweging en stilstand.  
Verwondering grijpt en is ongrijpbaar.  
Het verwonderlijke is zichtbaar (on)eindig.

Paradoxaal? Het berust waarschijnlijk niet op toeval dat Cicero het woord *paradox* als synoniem voor *admiratio*, het Latijnse woord voor verwondering, gebruikte (Quinn, 2002, p. 9). Een paradox is een *schijnbare* tegenstelling. In dit hoofdstuk zal ik proberen om een glimp op te vangen van wat er achter de *schijn* van verwondering schuilgaat. Ik zal een blik op een verwonderingservaring werpen en ik zal de definitie waar ik dwalend bij uit ben gekomen en van weg ben gegaan toelichten. Met die toelichting zal ik het mysterie waarmee

verwondering is omhuld niet wegnemen, maar kan ik wel de paradoxale woorden uit de beginzin binnen een groter geheel plaatsen.

### **3.1 Een Eerste Blik: Adembenemend**

Ik zit op de top van “Le Petit Vignemale” (3032m) en kan hier nog wel een poos blijven zitten. Sommige woorden of uitdrukkingen komen echt voort uit ervaringen. Nu begrijp ik waar de frase “het uitzicht is adembenemend” vandaan komt. Toen ik de wolken- en bergenzee zag, misschien wel 500km in vogelvlucht, stakte mijn adem daadwerkelijk.

Ik schreef deze tekst, waar ik “Verwonderingsketen” een passende naam voor vind, in mijn reisdagboek (2016) nadat ik zo’n 300m klauterend mijn weg omhoog had gezocht naar een bergtop in de Centrale Pyreneeën. Zoals uit het fragment blijkt, deed het uitzicht over de bergketen bij aankomst mijn adem letterlijk stikken. Ik kon niet onmiddellijk verwerken wat ik zag en viel stil. Deze ervaring waarin ik werd gegrepen door het mysterieuze bestaan van de Pyreneeënketen zou ik verwondering noemen. Het komt namelijk letterlijk overeen met Parsons’ (1969) beschrijving van het verwonderlijke: “What makes a ... mountain ... wonderful may be largely its sheer mass or volume or the dramatic impression it makes, the sudden opening of man’s awareness into a new world that is breath-taking because it cannot immediately be taken in” (p. 87).

### **3.2 Een Conceptualisering van Verwondering**

Verwondering is adembenemend. Hoewel die beschrijving intuïtief misschien het dichtste bij het wezen van verwondering komt, is ze niet toereikend om verwondering te (be)grijpen. Daarvoor moeten we haar tijdelijk opsluiten in woorden en reduceren tot een concept of definitie. Ik ben al dwalend tot de volgende definitie gekomen: *Verwondering is een bewuste ervaring waarbij we iets als buitengewoon zien, we dat iets niet (onmiddellijk)*

*kunnen begrijpen en het onze aandacht krijgt omwille van wat het is.* Die definitie zal ik in deze paragraaf toelichten.

Ik noem verwondering een *bewuste ervaring* en daarmee lijk ik zo'n 2500 jaar geschiedenis te veronachtzamen. Bij de antieke filosofen werd verwondering namelijk al een *passie* genoemd en ook tegenwoordig gebruiken onderzoekers het woord *emotie*, dat het hedendaags equivalent is voor passie (Van Kleef, 2012, p. 19; Quinn, 2002, p. 11; Schmitter, 2010), om verwondering aan te duiden (e.g. Quinn, 2012; Vasalou, 2015). Hoewel verwondering al zo lang een passie of emotie wordt genoemd, is ze, behalve door Descartes, nooit in de ordeningen van de basisemoties opgenomen (Verbeek, 2008, p. 113, p. 122) en ook Descartes (1649/2008) kent haar, zoals uit volgend fragment blijkt, een uitzonderingspositie toe.

Als wij een object voor de eerste keer tegenkomen en we zijn verrast omdat het nieuw is of omdat het al te zeer verschilt van wat we wisten of veronderstelden dat het zou zijn, dan verwonderen wij ons en zijn verbaasd. En omdat dat gebeurt nog voordat we weten wat de betekenis van dat object voor ons kan zijn, lijkt het mij dat de eerste passie verwondering is. (§ 53, p. 113)

Descartes (1649/2008) noemt verwondering de eerste van alle passies, omdat we nog niet weten welke betekenis het verwonderlijke object voor ons kan hebben. Hij zegt daarmee dat verwondering wordt gekenmerkt door een belangeloosheid en niet-evaluatief is. Die belangeloosheid is misschien wel de essentie van verwondering. In verwondering richten we onze aandacht namelijk op het verwonderlijke omwille van wat het is zonder stil te staan bij welke positieve of negatieve invloed dat verwonderlijke op ons uitoefent (Hepburn, 1980, p. 15; Hove, 1996, p. 454; Schinkel, 2017, p. 544; Vasalou, 2015, pp. 15-18; Verhoeven, 1967, p. 34). Dit ontbreken van een evaluatieve component zorgt ervoor dat verwondering niet aan

de algemeen aanvaarde emotiecriteria voldoet<sup>2</sup> en daarom geef ik er de voorkeur aan om van een *bewuste ervaring* te spreken. Dat begrip doet in mijn ogen ook op andere vlakken meer recht aan (het onderzoek naar) verwondering.

Ik zeg dat we in de verwondering iets als buitengewoon *zien*. Ik vind dat “zien” het beste recht doet aan de etymologie en semantiek van verwondering. Het Griekse woord voor verwondering, *thaumas*, is namelijk verwant aan *theatron*, het theater (Kaulingfreks, Spoelstra, & Ten Bos, 2011, p. 313; Quinn, 2002, p. 6). Daarnaast is het Latijnse *admiratio*, waarschijnlijk afgeleid van *mir*, dat betrekking heeft op zien. *Mir* vormt de stam van *mirror* en *miroir*, het Engelse en Franse woord voor spiegel (Quinn, 2002, p. 4). “Zien” moet niet te letterlijk opgevat worden.<sup>3</sup> We kunnen ook verwonderd raken door iets innerlijks, iets dat voor ons geestesoog verschijnt (Quinn, 2002, p. 4) of door iets dat we ons *ver-beelden*.

Het object van de verwondering kan zowel onbekend als bekend zijn, zolang het iets ongekenks heeft (vgl. Schinkel, 2017, p. 543). Het onbekende is per definitie ongekend. Het bekende heeft iets ongekenks als het vanuit een nieuw perspectief wordt gezien en/of iets fundamenteel onbegrijpelijks bevat. Een klassiek voorbeeld van verwondering over het onbekende is de regenboog die voor het eerst door een kind wordt gezien. Een voorbeeld van het ongekenke bekende is de sterrenhemel die ook bij een 100-jarige nog steeds verwondering op kan roepen.

---

<sup>2</sup> Naast dat emoties evaluatief zijn, zijn ze intentioneel, gaan ze gepaard met een fysiologische respons, met een positieve of negatieve ervaring, worden ze geuit en kunnen ze aanzetten tot (adaptief) gedrag (Scarantino & De Sousa, 2018; Van Kleef, 2012; Vasalou, 2015). Afhankelijk van de onderzoeksstroming wordt er meer nadruk gelegd op de evaluatieve, fenomenologische of motivationele component van emoties (Scarantino & De Sousa, 2018). Omdat de evaluatieve component sowieso ontbreekt bij verwondering, besteed ik hier geen aandacht aan de vraag of verwondering wel/niet aan de andere criteria voldoet.

<sup>3</sup> Lintott (2006) uit kritiek op een beschrijving van verwondering als een ervaring die enkel gericht is op “zien”. Zij stelt dat we ons bijvoorbeeld ook kunnen verwonderen over een muziekstuk. Hove (1996) stelt eveneens dat verwondering niet beperkt is tot het zicht en we door verwondering bijvoorbeeld met “nieuwe oren kunnen horen” (p. 451).

Verwondering over het onbekende wordt vaak in verband gebracht met onderzoekende verwondering en verwondering over het bekende met contemplatieve verwondering (Vasalou, 2015, pp. 67-68; p. 84). Bij onderzoekende verwondering ontstaat er een intrinsieke motivatie om het object van verwondering te begrijpen (Schinkel, 2017, p. 543; Schinkel, 2018, pp. 2-3). Het kind wil bijvoorbeeld weten waarom een regenboog die het licht van een zonnestraal reflecteert, zeven kleuren heeft, terwijl de zon geel is. Bij contemplatieve verwondering ervaren we ten diepste dat het (bestaan van het) object van verwondering onbegrijpelijk is (Schinkel, 2017, p. 543-546; Schinkel, 2018, pp. 3-4). De 100-jarige ervaart de onverklaarbaarheid van het mysterieuze hemelgewelf en aanschouwt het slechts met een glinstering of schaduw in zijn ogen.

Onderzoekende verwondering is ook bekend onder de naam actieve verwondering. Contemplatieve verwondering wordt ook passieve verwondering genoemd. Deze namen zijn in mijn ogen echter misleidend (vgl. Schinkel, 2018, p. 2). Beide vormen van verwondering hebben namelijk een (actieve) cognitieve en een (passieve) affectieve component (Hadzigeorgiou, 2014; Harambalous & Nielsen, 2014; Hepburn, 1980; Parsons, 1969). De cognitieve component bestaat uit het onderzoeken dan wel contempleren. Het is een misvatting dat contemplatie passief is. Het is alleen, in tegenstelling tot onderzoeken, geen *zichtbare* activiteit. De affectieve component is het verwonderlijke gevoel dat ons overkomt als we iets als *buitengewoon* zien. Buitengewoon is een tweeledig begrip. Het betekent ongewoon en bijzonder. Het verwonderlijke is *on-gewoon*, omdat het zich aan het gewone onttrekt (in het geval van het onbekende) of haar vanzelfsprekendheid verliest (bij het bekende), en *bijzonder* omdat het iets in zich draagt dat onze aandacht waard is. Het gevoel van die bijzonderheid overkomt ons niet alleen bij contemplatieve verwondering, maar ook



bij onderzoekende verwondering.<sup>4</sup> Beide vormen van verwondering worden dus (passief) ondergaan en (actief) gedaan (Quinn, 2002, p. 12; Vasalou, 2015, pp. 16-17).

Wat is nu hetgeen dat bij onderzoekende en contemplatieve verwondering als bijzonder wordt ervaren? Ik heb de indruk dat dat bij beide vormen van verwondering het *zijn* van iets is (vgl. Kaulingfreks et al. 2011; Hepburn, 1980; Hove, 1996; Malpas, n.d.; L'Ecuyer, 2014; Schinkel, 2018; Taylor, 1998, p. 24, p. 169; Verhoeven, 1967), maar dat dat bij onderzoekende verwondering het *particuliere* of het *hoe-zijn* en bij contemplatieve verwondering het *universele* of het *dat-zijn* is. Het hoe-zijn is in principe altijd te begrijpen. We kunnen verklaren waarom een regenboog veelkleurig is. Het dat-zijn van iets blijft echter onbegrijpelijk. We kunnen niet uitleggen waarom een sterrenhemel bestaat en niet niet bestaat. Het “(onmiddellijk)” in de definitie staat dus tussen haakjes om een onderscheid te maken tussen deze twee verschijningsvormen van verwondering. Toch vormt dat “(onmiddellijk)” in zekere zin een vals onderscheid. Het particuliere heeft ook een onbegrijpelijke dat-zijn-dimensie. Als we ons daar in onderzoekende verwondering niet bewust van zijn, dan is er geen sprake van verwondering, maar van nieuwsgierigheid, de drang om te weten die zich uit door iets onbekends<sup>5</sup> (binnen bestaande kaders) te onderzoeken (Hadzigeorgiou, 2014, p. 45; Kaulingfreks et al., 2011, pp. 314-315; L'Ecuyer, 2014, p. 2; Opdal, 2001, p. 331; Rubenstein, 2012, p. 147; Taylor, 1998, p. 24, p. 168; Schinkel, 2017, p. 541; Schinkel, 2018, p. 9).<sup>6</sup> De aanwezigheid van die dat-zijn-dimensie bij

---

<sup>4</sup> Vasalou (2015) merkt op dat die bijzondere ervaring ook opgeroepen kan worden (hfst. 3, hfst. 4). We kunnen inderdaad zelf de keuze maken om met “andere ogen” naar het gewone te kijken, maar of we uiteindelijk wel of niet een verwonderd gevoel krijgen ontglipt volgens mij aan onze controle.

<sup>5</sup> Dit onbekende kan ook een onbekend aspect van iets bekends zijn (Schinkel, 2017, p. 543).

<sup>6</sup> Het grote verschil tussen nieuwsgierigheid en verwondering is dat nieuwsgierigheid binnen bestaande kaders blijft, waar in verwondering bestaande kaders bewust worden bevraagd (Hadzigeorgiou, 2014, p. 45; Kaulingfreks et al., 2011, pp. 314-315; L'Ecuyer, 2014, p. 2; Opdal, 2001, p. 331; Quinn, 2002, p. 19, p. 27, p. 19; Schinkel, 2017, p. 541; Schinkel, 2018, p. 9). Over het algemeen kan gesteld worden dat verwondering een grotere reikwijdte heeft dan nieuwsgierigheid. Nieuwsgierigheid richt zich op een deel waar verwondering zich richt op (een groter) geheel (Schinkel, 2017, pp. 542-543; Taylor, 1998, p. 169). Daarnaast heeft verwondering

het particuliere wil ik illustreren aan de hand van een fragment uit *Kleine Sofie en Lange Wapper* (1984) van Els Pelgrom.

‘Meester Jeroen, hoe komt het dat het gras groen is?’

‘Dat komt, kleine Sofie...’ en meester Jeroen sprak wel een uur lang over zuurstof, over ozon en stikstof, en over de bladluis met zijn groene schutkleur. ‘Snap je wel?’ zei hij aan het eind van het verhaal toen hij alles had verteld wat er volgens hem mee te maken had.

‘Ja maar, hoe komt het dat gras gróén is?’ vroeg Sofie.

‘Grote hemel!’ Meester Jeroen stak van wanhoop zijn armen omhoog. ‘Kind, zulke dingen moet je niet vragen. Omdat Onze Lieve Heer het zo gemaakt heeft!’

Daar geloofde meester Jeroen zelf geen fluit van, dat had Sofie wel in de gaten. Ze kneep haar mond stijf dicht, nam haar lappenpop Lange Wapper in haar armen, en verdween bijna helemaal onder de dekens. (p.7)

Op het eerste oog lijkt Sofie een nieuwsgierig meisje. Haar vraag geeft namelijk blijk van een drang om te weten, maar laat niet zien dat ze bestaande kaders bevraagt of zich bewust is van dat ze de grenzen van haar begrip heeft bereikt, iets dat essentieel is voor verwondering (Hadzigeorgiou, 2014, p. 45; Kaulingfreks et al., 2011, pp. 314-315; L’Ecuyer, 2014, p. 2; Opdal, 2001, p. 331; Quinn, 2002, p. 19, p. 27, p. 19; Schinkel, 2017, p. 541; Schinkel, 2018, p. 9).<sup>7</sup> Dat Sofie ook (onderzoekend) verwonderd is, meen ik af te leiden uit haar herhaalde vraag waarin ze “groen” beklemtoont. Ze neemt geen genoegen met een antwoord dat een

---

niet uitsluitend een cognitieve, maar ook een affectieve, esthetische en existentiële component (Schinkel, 2017, p. 543).

<sup>7</sup> Hadzigeorgiou (2014) merkt in dit opzicht op dat de vraag “Waarom is de lucht blauw?”, die van dezelfde aard is als “Waarom is het gras groen?”, niet per se van verwondering getuigt. Als we echter vragen hoe het mogelijk is dat er altijd sterren aan de hemel staan terwijl er voortdurend sterren vallen, is zichtbaar dat we bestaande kaders bevragen (p. 48).

gegevenheid verklaart, maar ze bevraagt de gegevenheid. Ze heeft gezien hoe het gras is, groen, en is zich er tegelijkertijd van bewust geweest dat het ook anders, bijvoorbeeld turquoise of paars, had kunnen zijn. Ze heeft een uitgekristalliseerde zijnsmogelijkheid gezien (Hove, 1996, pp. 453-454; Verhoeven, 1967, p. 89). Kortom, we kunnen in onderzoekende verwondering het particuliere, waarom het gras groen is, verklaren, maar waarom het gras gróén is, zal, evengoed als waarom het gras bestaat en niet niet bestaat, onbegrijpelijk blijven. Het is een *mir*-akel of wonder.

Het fragment uit *Kleine Sofie en Lange Wapper* heeft niet alleen een gezicht aan het *bijzondere buitengewone* van de verwondering gegeven, het laat ook zien dat onderzoekende verwondering niet uitsluitend ontstaat als we iets voor de eerste keer zien en het volledig *onbekend* is. Sofie heeft het gras al vaker gezien en toch wil ze een verklaring voor de bijzonderheid van dit *bekende* object. De associatie van contemplatieve verwondering met uitsluitend het *bekende* klopt overigens ook niet. Het uitzicht over de Pyreneeënketen was bijvoorbeeld volkomen *onbekend* voor mij en toch verwonderde ik mij over het dat-zijn ervan zonder dat ik het wilde verklaren (zie “Een eerste blik: Adembenemend”). Mijn verwondering over het dat-zijn van de Pyreneeënketen had overigens niet bestaan als het geen hoe-zijn-dimensie had gehad. Zonder een *hoe* waar mijn aandacht zich op kon richten, de opeenvolgende welvende bergruggen, was een verwondering over het dat-zijn volkomen inhoudsloos geweest.

Ik heb ondertussen de verwonderingsdefinitie (bijna helemaal) toegelicht door een aantal omwegen te maken. Ik heb beantwoord waarom verwondering geen emotie is, wat de aard van het object van verwondering is, wat het verschil is tussen onderzoekende en contemplatieve verwondering en het verschil tussen verwondering en nieuwsgierigheid. Deze antwoorden hebben mij getoond dat verwondering belangeloos is, zowel een (actieve) cognitieve en (passieve) affectieve component kent en kaders bevraagt. Daarnaast heb ik

gezien dat het object van verwondering altijd iets onbegrijpelijks heeft en de aandacht krijgt omwille van haar hoe-zijn en dat-zijn. Vanwege de aandacht voor en het werkelijk zien van het *zijn* van het object van verwondering is het verwonderlijke object geen object, maar een *subject*.

Ik heb de verwonderingsdefinitie nog niet *volledig* toegelicht. Ik ben een aantal zijwegen ingeslagen die ik halverwege heb verlaten; zo is nog niet duidelijk waar de glinstering en schaduw in de ogen van de 100-jarige vandaan komen en heb ik wel toegelicht waarom verwondering geen emotie is, maar niet waarom ik haar een bewuste ervaring noem. Het lijkt erop dat ik voor een volledige toelichting terug moet keren naar het verwonderingsvoorbeeld en het begin van de verwonderingsdefinitie.

### **3.3 Een Nieuwe Blik: Adembenemend**

Ik zit op de top van “Le Petit Vignemale” (3032m) en kan hier nog wel een poos blijven zitten. Sommige woorden of uitdrukkingen komen echt voort uit ervaringen. Nu begrijp ik waar de frase “het uitzicht is adembenemend” vandaan komt. Toen ik de wolken- en bergenzee zag, misschien wel 500km in vogelvlucht, stakte mijn adem daadwerkelijk.

Het was misschien vanzelfsprekend om als eerste kennismaking met verwondering de aandacht te richten op de contemplatieve verwondering die ik ervoer op de top van *Le Petit Vignemale*. Het past echter beter bij verwondering om vanzelfsprekendheden te doorbreken en daarom wil ik nu naar mijn tweede ervaring in de verwonderingsketen gaan. Toen ik het uitzicht in mijn reisdagboek beschreef, gebeurde er iets buitengewoons. Het woord “adembenemend” trad op de voorgrond en de omringende woorden vervaagden. Ik zag “adembenemend” in een nieuw daglicht. Ik had “adembenemend” tot dan toe automatisch gebruikt zonder te kijken naar wat het echt zei. Doordat het woord letterlijk overeenkwam met mijn fysieke ervaring, verloor het vanzelfsprekende (gebruik van het) woord, haar

vanzelfsprekendheid. Ik kon het door de verwondering nooit meer zien zoals ik het altijd had gezien. Paradoxaal genoeg zag ik in de verwondering pas hoe vanzelfsprekend het woord was en begreep ik zijn betekenis.

### 3.4 Een Deconceptualisering van Ver-wond-er-ing

Verwondering “schiets een bres in de gesloten cirkel van vanzelfsprekendheden” (Verhoeven, 1967, p. 16) en dat lijkt het voorbeeld hierboven ook te doen. Ik dacht verwondering te hebben be-/gegrepen, maar ze is aan haar conceptualisering ontsnapt. Ik heb uitgelegd dat we als we verwonderd zijn iets niet begrijpen en in “Een nieuwe blik: Adembenemend” zeg ik juist dat ik de betekenis van het verwonderlijke begrijp. Mijn definitie van verwondering lijkt daarmee betekenisloos te worden en dat veroorzaakt een desoriëntatie. Om niet verder gedesoriënteerd te raken, zal ik in deze paragraaf, in plaats van omwegen te maken, een rechtstreekse blik op verwondering werpen.

Verwondering – als we er voor en achter een lettergreep vanaf halen, verschijnt *wonder*. Quinn (2002) stelt dat het oud-Engelse woord voor wonder mogelijk verwant is aan het Duitse woord *Wonne* dat plezier betekent (p. 2). Zowel Quinn (2002, p. 2) en Parsons (1969, p. 85) suggereren een verwantschap met het Duitse *Wunde* oftewel wond. Dat laatste zien we letterlijk in het Nederlands. Als we het achtervoegsel van *wonder* afhalen, ontstaat *wond*.<sup>8</sup> Verwondering kan verwonden. Ze kan volgens Parsons (1969) verwonden als een zwaardsteek, omdat ze “...a breach in the membrane of awareness, a sudden opening in a man's system of established and expected meanings,...” suggereert: “To be wonderstruck is to be wounded by the sword of the strange event, to be stabbed awake by the striking” (p. 85). Verwondering doorbreekt dus bestaande betekeniskaders, zoals we ook al in “Een

---

<sup>8</sup> Deze tweeledigheid zien we ook terug in de mythologie rond Thaumás, de god van de verwondering (Vasalou, 2015). Thaumás was de vader van Iris, de regenboog, die de boodschapper was tussen de godenwereld en de aarde en plezierige wonderen kon overbrengen. Thaumás was echter ook de vader van de Harpijen, drie angstaanjagende, vrouwelijke mensroofvogels. Een ontmoeting met hen bekocht men vaak met het leven.

conceptualisering van verwondering” hebben gezien. Door die breuk brokkelen de bestaande betekenissen af en daarmee valt ook onze zekerheid weg. We worden in een openheid gestoten waarin we geen houvast hebben en de daarmee gepaard gaande onzekerheid kan beangstigend of pijnlijk zijn (Vasalou, 2015; Verhoeven, 1967). Ze kan een desoriëntatie of crisis veroorzaken (Verhoeven, 1967, p. 34). Een crisis is echter een voedingsbodem voor betekenisgeving (Alma, 2005) en verwondering creëert niet alleen een wond, maar biedt ook zicht op de (plezierige) genezing van die wond. Ze laat ons namelijk met andere ogen zien en toont (oneindig) nieuwe mogelijkheden voor betekenisgeving (Hove, 1996, pp. 453-455; Verhoeven, 1967, p. 89).

Als ik nu terugkeer naar mijn voorbeeld uit “Een nieuwe blik: Adembenemend”, dan moet ik constateren dat mijn ervaring niet botst met de verwonderingsdefinitie. Ik verwonderde me namelijk over dat een ervaring en een woord zo goed samen kunnen vallen en dat was voor mij onbegrijpelijk. Het (diepere) begrip van het woord “adembenemend” dat daaruit voortkwam was een gevolg, en niet een onderdeel, van de verwondering. Mijn verwonderingsdefinitie is dus toch niet zo betekenisloos als hij leek.

Op een ander vlak zouden we echter wel nog een ongerijmdheid met de definitie kunnen constateren. Ik stel namelijk dat we in de verwondering iets als buitengewoon zien, maar in het voorbeeld was het omgekeerde het geval: ik zag iets buitengewoons als gewoon. Hoewel het zo lijkt, botst dit niet met de definitie. Verwondering kan ook ontstaan als het buitengewone gewoon blijkt te zijn (Verhoeven, 1967, p. 33). Dat het buitengewone gewoon blijkt te zijn is iets dat *als* verwonderlijk/buitengewoon wordt gezien.

Het is mogelijk ook vreemd dat ik het verwonderlijke in het voorbeeld niet wil verklaren en er toch een begrip ontstaat. Er is dus geen sprake van onderzoekende verwondering, maar ook geen sprake van contemplatieve verwondering. Dit laat echter alleen

maar zien dat verwondering onmogelijk in hokjes gestopt kan worden en ze veel meer dan twee verschijningsvormen kent (vgl. Schinkel, 2017, pp. 540-541).

Ik ben in deze paragraaf naar het voorbeeld teruggekeerd en naar het begin van de verwonderingsdefinitie door een rechtstreekse blik op het woord verwondering te werpen. Daardoor hebben we gezien dat verwondering zowel plezierig als pijnlijk kan zijn - ze kan als een licht zijn dat onze ogen laat glinsteren en/of als de duisternis die een schaduw op ons gezicht werpt - en nieuwe betekenisgeving kan voeden. Nu kan ik “bewuste ervaring” uit de definitie toelichten.

### **3.5 Verwondering als Bewuste Ervaring**

Toen ik met mijn onderzoek naar wat verwondering is begon, was ik ervan overtuigd dat verwondering geen emotie is, omdat verwondering belangeloos en niet-evaluatief is. De vraag is of die overtuiging stand heeft gehouden. Er zijn twee bevindingen die mijn standpunt aan het wankelen kunnen brengen. Ten eerste kan verwondering gepaard gaan met een positieve of negatieve (affectieve) ervaring en ten tweede oordelen we ook over het object van verwondering: we zien het *als* verwonderlijk of buitengewoon. Ik denk echter dat deze bevindingen mijn standpunt niet in gevaar brengen. De affectieve ervaring is namelijk geen reactie op de betekenis die het object van verwondering voor ons heeft, maar een reactie op dat we *niet weten* welke betekenis het object, of de buitengewone betekenis die we eraan toekennen, voor ons heeft. Ook al zou deze interpretatie in twijfel worden getrokken, dan nog blijf ik erbij dat *bewuste ervaring* beter bij verwondering past. Een ervaring heeft namelijk iets ongedefinieerds en ongrijpbaars, iets efemeers. Het kan, zoals verwondering, in verschillende gedaantes verschijnen. Belangrijker in mijn overweging is echter dat een ervaring als “verhoogde vitaliteit” gezien kan worden en ontstaat in de interactie tussen een levend wezen en (iets in) de wereld (Dewey, 1934/1980, p. 13, p. 19, pp. 43-44). Ik zou zeggen dat verwondering ook met een verhoogde vitaliteit gepaard gaat. Verwondering maakt

ons enerzijds alert, schudt ons wakker<sup>9</sup>, ze doorbreekt de doorgaande stroom aan ervaringen en laat ons *bewust* het heden ervaren (Fisher, 1998; Haralambous & Nielsen, 2014; Hove, 1996; L'Ecuyer, 2014; Malabou, 2013; Malpas, n.d.; Parsons, 1969; Schinkel, 2017; Vasalou, 2015; Verhoeven, 1967). Anderzijds gaat in dat verwonderingsbewustzijn de aandacht uit naar het *zijn* of het leven van iets. In dit laatste komt ook een interactie tussen een levend wezen en iets verwonderlijks in/de verwonderlijke wereld tot stand. De interactie is een ontmoeting waarbij het verwonderlijke als subject wordt gezien. Bij die ontmoeting hebben we belang (Haralambous & Nielsen, 2014; Hepburn, 1980; Hove, 1996; Malabou, 2013; Malpas, n.d.; Parsons, 1969; Schinkel, 2017; Vasalou, 2015; Verhoeven, 1967). Samengevat kunnen we stellen dat verwondering een *belangeloze*, bewuste ervaring is, maar we *belang* hebben bij haar interactie. Wat dat belang is zal ik in volgend hoofdstuk onderzoeken. Voor nu rest mij slechts de constatering dat de paradox waar dit hoofdstuk mee begon compleet is:

“Verwondering: licht en duister, zeker en onzeker, beweging en stilstand.

Verwondering grijpt en is ongrijpbaar. Het verwonderlijke is zichtbaar (on)eindig.

Verwondering is belangeloos van belang.”

#### **4 Het Belang van Verwondering (voor Onderwijs)**

Verwondering doorbreekt kaders en gaat gepaard met een belangeloze aandacht voor een *zijn* van iets. Verwondering kan daardoor zorgen voor een verruiming en ontwikkeling van ons perspectief en het kan ons een liefde voor het andere op laten vatten (Hadzigeorgiou, 2014; Opdal, 2001; Schinkel, 2017; Taylor, 1998). De interactie tussen de verwonderde en het verwonderlijke is een ontmoeting die de verhouding tot onszelf en de wereld kan veranderen (Haralambous & Nielsen, 2014; Hepburn, 1980; Hove, 1996; Malpas, n.d.;

---

<sup>9</sup> Dit bleek bijvoorbeeld al uit Parsons (1969) eerder aangehaalde “a breach in the membrane of awareness” en “stabbed awake by the striking” (p. 85).



Malabou, 2013; Parsons, 1969; Schinkel, 2017; Vasalou, 2015; Verhoeven, 1967). Dat is van belang om onze plek in de wereld te vinden en maakt de belangeloze verwondering dus belangrijk.

Dit hoofdstuk is een weergave van een dwalen waarin ik steeds met andere ogen naar het belang van verwondering (voor onderwijs) heb gekeken. Het hoofdstuk bestaat uit vier los van elkaar te lezen essays die steeds een ander perspectief bieden op dezelfde vraag: “Hoe kan verwondering de verhouding tot onszelf en de wereld veranderen?” In het eerste essay “Grenzen” heb ik mijn verbeelding gebruikt om uit te leggen hoe de perspectiefverandering van verwondering onze wereld kan vergroten. In het tweede essay “Tussenruimte” vraag ik me af of verwondering een voedingsbodem kan zijn voor verbeelding en of het kan bijdragen aan het “in de wereld komen” van Hannah Arendt. In het derde essay “Tussentijd” ga ik na of verwondering ons de Bergsoniaanse intuïtieve kracht van het moment kan laten ervaren en ons persoonlijk kan laten groeien. In het laatste essay “Crisis en zin” verken ik aan de hand van Hans Alma’s gedachtegoed of verwondering ons kan leren omgaan met de tegenstrijdigheden van het leven en zingevend kan zijn. Na de vier essays maak ik een synthese tussen verwondering en wereldgericht onderwijs.

#### **4.1 Grenzen**

In de verwondering ontstaat er een ontmoeting tussen onszelf en (iets in) de wereld. Het object van de verwondering kan binnen- of buiten onze belevingswereld liggen en zou onze belevingswereld op verschillende manieren kunnen verruimen. De ontmoeting kan ons namelijk laten ervaren of ontdekken dat er in onze belevingswereld onontgonnen microwerelden bestaan, dat er naast onze wereld andere werelden bestaan of dat onze eigen belevingswereld een microwereld in een macrowereld is. De ontmoeting met het andere kan de blik op het eigene veranderen. Het maakt ons bewust van de grens van onze belevingswereld en kan die grens verleggen. Het zou ook een gevoel van grenzeloosheid

kunnen geven. Hoe dan? Om dat uit te leggen, wil ik het perspectief innemen van een bosbewoner van wie de belevingswereld door de hoogste boomtop en de verste bosrand wordt begrensd. Deze bosbewoner maakt dagelijks een wandeling en passeert dan onder andere een grote mierenhoop. Die is er al zo lang als de bosbewoner het woud als zijn thuis heeft. Op een dag trekt die bekende hoop om een onbekende reden de aandacht van de bosbewoner en blijft hij stilstaan. “Hoe is het mogelijk dat die hoop al mijn hele leven op dezelfde plek staat en niet uit elkaar valt, terwijl die uit miljoenen krioelende mieren bestaat?” Terwijl hij zich dat afvraagt, buigt hij zich voorover en bekijkt de hoop van dichterbij. “Wat zijn mieren toch bijzondere beestjes.” Hij vist een vergrootglas uit zijn broekzak en een mier met een dode mier in zijn voorpoten verschijnt in reuzeformaat voor zijn oog. “Waarom heeft hij zes poten en geen vier of twaalf? Zou dat niet gemakkelijker met tillen zijn?” Op dat moment spreidt de mier zijn poten en er breekt een pootje van zijn dode soortgenoot af. De bosbewoner probeert het op te vangen met zijn vergrootglas, maar vangt alleen een bloeddruppel op. “Ik moet ergens nog een microscoop hebben staan.” Hij wandelt naar zijn schuurtje, vindt de verroeste vergroter en zoomt in op de druppel bloed. Hij ziet ingedeukte schijfjes, in die schijfjes ziet hij kronkelende draadjes, ... “Wat zou ik nog meer zien als mijn microscoop verder kijken kon?” Het tolt hem voor de ogen. De bosbewoner besluit terug te gaan naar de mierenhoop en zo’n beestje op zes pootjes te volgen. Een mierenkolonne steekt in rechte lijn het bospad over en gaat richting ... de boomgrens, en nog net iets verder dan dat, een zonnebloemenveld in. “Waar zijn de bomen, wat is dat voor gele plant?” De bosbewoner doet hetzelfde als de mieren, plukt (een groter) stuk, van de kleurige plant en neemt hem mee het bos in. Het is al laat als hij de zandverstuiving bij zijn huisje bereikt, en hij valt, voordat hij zijn deur heeft kunnen openen, uitgeput op zijn rug in het zand. En dan wordt zijn blik groter. Boven zijn ogen bevinden zich geen bladeren, maar een donkerblauwe lucht met glinsterende deeltjes die zover reikt als hij kijken kan. “Dat

lichtgevende blauw, misschien is dat niet alleen hier, maar ook boven het gele bloemenveld, misschien wel verder dan dat, misschien wel overal.” De boswachter valt in een diepe slaap. Terwijl hij over oneindige werelden droomt, peutert een mier een pitje uit het hart van de geplukte zonnebloem en begraaft het in het gouden zand.

De bosbewoner, hij heeft in zijn belevingswereld, het bos, een microwereld ontdekt: de mierenhoop met de mieren met pootjes met bloed met rode bloedcellen met DNA met... Hij heeft een wereld buiten zijn wereld ontdekt, de zonnebloemen buiten de boomgrens, en die in zijn wereld gebracht. Hij heeft ontdekt dat zijn wereld een onderdeel is van een groter geheel waar hij de grenzen niet van kent. Hij heeft gezien dat de wereld groter is dan hij dacht.

## 4.2 Tussenruimte

Dit essay vormt een zoektocht naar hoe in een begreemd gebied, de school, grenzen van het denken opgerekt kunnen worden en leerlingen door middel van verbeelding “in de wereld kunnen komen”. De filosoof Hannah Arendt is mijn gids.

Het woord *school* stamt af van het Griekse *scholè*, dat *vrije tijd* betekent. Bij de oude Grieken was de school een ruimte die buiten de maatschappelijke orde stond (Hermsen, 2014, hfst. 3; Pols & Berding, 2012; Taylor, 1998, p. 20). Hannah Arendts opvatting over de school lijkt beïnvloed te zijn door de Grieken. In “The crisis in education” (1954/2006)<sup>10</sup> beschrijft zij de school als een ruimte tussen de privésfeer en publieke sfeer (p. 9). Het is een conservatief instituut dat de overgang tussen de twee sferen moet faciliteren en waarin “the child against the world, the world against the child” wordt beschermd (p. 11). Met conservatief doelt Arendt op de letterlijke betekenis van het woord. De school conserveert de wereld. De leerkracht draagt als vertegenwoordiger van de wereld de verantwoordelijkheid

---

<sup>10</sup> Om dit essay te begrijpen heb ik veel gehad aan de teksten van Berding (2016), Hermsen (2014) en Norris (2011), evenals aan de les(voor)besprekingen op de VU waarin Arendt is behandeld.

om die over te dragen zoals ze is (pp. 9-10), opdat de leerlingen de kans hebben om de wereld te vernieuwen als ze (een tweede keer) in de wereld komen (p. 3, p. 11, pp. 13-14). Deze vernieuwing van de wereld is sterk verbonden met *nataliteit*, wat volgens Arendt de essentie is van onderwijs (p. 1).

Nataliteit heeft bij Arendt een tweeledige betekenis. Ten eerste gaat het erover dat elke mens bij geboorte nieuw is in de wereld. Ten tweede gaat het erover dat elke nieuwkomer iets nieuws te brengen heeft in de wereld en door zijn/haar handelen de maatschappij kan vernieuwen en het voortbestaan van de wereld kan waarborgen (pp. 7-8, pp. 13-14). We zouden kunnen stellen dat er sprake is van een tweemaal in de wereld komen. De eerste keer bij de fysieke geboorte, die zich in de privésfeer afspeelt, en de tweede keer bij het betreden en het brengen van iets nieuws in het publieke domein (Hermsen, 2014, hfst. 3). Om dat nieuwe te kunnen brengen is een strikte scheiding tussen het publieke domein en de school noodzakelijk (p. 13). De wereld wordt namelijk gecreëerd door volwassenen die sterfelijk zijn. Als zij sterven, kan de wereld mee sterven. Om dat te voorkomen en haar bewoners te overleven, moet de wereld voortdurend vernieuwd worden. Op welke manier ze vernieuwd moet worden, kunnen de volwassenen die haar creëren en bewonen echter niet weten. De vernieuwing ligt in de handen van de mensen die haar bewonen na hen. Dat zijn de kinderen (p. 11). De school moet een veilige ruimte zijn waar zij, vrij van beïnvloeding door de wereld, hun kwaliteiten kunnen ontwikkelen. Die ontwikkeling is nodig om in het publieke domein te kunnen handelen en daarmee het nieuwe te brengen (p. 9).

Het is misschien vreemd om te zeggen dat de kinderen de wereld nog niet bewonen. Voor Arendt komen we echter pas echt in de wereld als we handelen in het publieke domein. In dat handelen komen namelijk onze kwaliteiten naar voren en onderscheiden we ons van anderen. Het komt voort uit onze uniciteit en we laten ermee zien wie we zijn (Norris, pp. 90-

91). Door te handelen in het publieke domein brengen we dus iets nieuws en onszelf in de wereld.

Kortom, de taak van de school is volgens Arendt om de kinderen voor te bereiden op hun tweede geboorte. Om dat te kunnen doen, moet de school niet alleen fysiek, maar ook figuurlijk begrensd zijn, zodat de politiek, in tegenstelling tot wat het geval is, niet kan infiltreren in het onderwijs.

Maar, hoe kunnen kinderen de samenleving gaan vernieuwen en hoe kunnen ze in hun uniciteit verschijnen als ze op school afgesloten zijn van (handelen in) die samenleving?<sup>11</sup> Ik denk dat verwondering daar een rol in kan spelen. Ik heb eerder benoemd dat we verwonderd kunnen raken over iets in onze verbeelding. Ik denk echter dat verwondering ook onze verbeelding kan stimuleren en ons daarmee nieuwe mogelijkheden kan laten zien die de grenzen van het bestaande overstijgen (Alma, 2005, p. 35; Alma, 2008, p. 61). Als we ons verwonderen richten we namelijk onze aandacht op een uitgekristalliseerde mogelijkheid, het zijn van iets, terwijl we ons er tegelijkertijd bewust van zijn dat er oneindig andere mogelijkheden voor dat zijn zijn. In de verwondering gaat onze aandacht op de eerste plaats uit naar de bestaande mogelijkheid, maar waarom zou onze aandacht niet kunnen verschuiven naar die andere mogelijkheden en daarmee onze verbeelding aanwakkeren?

Als we in de school de mogelijkheid krijgen om ons te verwonderen over de wereld zoals ze is, zouden we ook uitgenodigd kunnen worden om vanuit die verwondering onze aandacht te richten op hoe de wereld zou kunnen zijn, uitgenodigd worden om ons een nieuwe wereld te verbeelden. De school als *scholè*, zou daarmee een vrijetijdruimte kunnen zijn waarin de maatschappelijke invloeden van het marktdenken (Biesta, 2009; Hermsen, 2014, hfst. 3, hfst. 9) afwezig zijn en waarin de verbeelding kan worden losgelaten op dat wat

---

<sup>11</sup> Een veelgehoorde kritiek op Arendts essay is dat ze de hoe-vraag niet concreet beantwoordt (Pols & Berding, 2012, p. 3). Persoonlijk zie ik een ander hiaat. Ik denk namelijk dat kinderen ook al tijdens hun schooltijd kunnen ageren en iets nieuws brengen in de samenleving. Een voorbeeld daarvan zijn de wereldwijde jongerenklimaatmarsen.

de leerkrachten overbrengen. Er zou zonder targets en tijdsdruk kunnen worden geoefend in het zien van nieuwe mogelijkheden, mogelijkheden die kinderen een handelingspectrum geven om in de wereld te verschijnen en om de wereld te vernieuwen.

### 4.3 Tussentijd

In de vrijetijdsruimte die de school kan zijn, staat de leerling niet alleen buiten de maatschappelijke orde, maar ook buiten de gewone tijd. Hieronder zal ik ingaan op wat een buiten de gewone tijd staan nog meer kan behelzen.

Thaumas en Kairos, ze hebben waarschijnlijk meer gemeen dan hun verre verwantschap doet vermoeden. Thaumas, de god van de verwondering. Kairos, de god van het moment, die op z'n gevleugelde voeten komt aangesneld en is verdwenen voordat je hem aan z'n lange gouden lokken kunt grijpen. Thaumas en Kairos, als ze verschijnen, valt alles even stil. Ze creëren een breuk, een cesuur, een rustpunt in de continue tijd. Kairos snijdt minutieus met zijn scheermesje een segment uit de eeuwig doorlopende tijd en Thaumas rekt dat segment op tot een momentane oneindigheid. In de opengebroken tijd, bestaat de tijd niet meer. Toekomst, verleden, heden, ze vallen samen in één mogelijkheid.

Het fragment hierboven schreef ik vanuit mijn intuïtie en stond op papier voordat ik merkte dat ik schreef.<sup>12</sup> Het is een uiting van mijn indruk dat verwondering iets met onze tijdservaring kan doen en ons kan verbinden met de beweegkracht<sup>13</sup> van het, zo goed als, ongrijpbare, moment. In verwondering gaat onze aandacht namelijk volledig uit naar het object van verwondering en in ervaringen die gepaard gaan met een concentratie van aandacht treedt regelmatig een verlies van ons normale tijdsbesef op (Csikszentmihalyi, 1991, pp. 66-67; Hermsen, 2010, p. 62).<sup>14</sup> Aandacht en concentratie zijn volgens Hermsen (2014) ook voorwaarden om Kairos aan zijn lok te kunnen grijpen (p. 24). Wat is nu de

---

<sup>12</sup> Het is gebaseerd op feitelijke informatie uit de teksten van Bons (2007), Hermsen (2014) en Van Manen (2017b).

<sup>13</sup> Het woord moment stamt af van het Latijnse *momentum* dat beweegkracht en belang betekent (Verhoeven, 1967, p. 62).

<sup>14</sup> De *flow*-ervaringen die Csikszentmihalyi (1991) beschrijft gaan gepaard met een volledige absorptie in de activiteit. In verwondering wordt daarentegen altijd een zekere afstand tot het object van verwondering bewaard. Dit is ook de reden waarom verwondering geen mystieke ervaring is.

kracht die in het moment schuilt? Om daar een idee van te krijgen, wil ik graag te rade gaan bij Hermsen (2010) die in haar essaybundel *Stil de tijd* de tijdsfilosofie van Henri Bergson beschrijft. Volgens Bergson is onze voorttikkende kloktijd niet de reële tijd die hij *le temps comme durée*, de tijd als duur, noemt (pp. 39-40). Onze kloktijd is namelijk gebaseerd op een natuurwetenschappelijk model waarin de tijd wordt opgehakt in meetbare stukjes, uren, minuten, seconden, en daarmee tot een onveranderlijke grootheid wordt teruggebracht. De reële tijd is echter ongefractioneerd en staat veel dichterbij onze innerlijke ervaring (pp. 39-40, pp. 51-52). We kunnen een moment niet begrenzen. Ze komt voort en vloeit over in het vorige en volgende moment, zoals ons geheugen ook een stroom van ervaringen is (p. 42-43, p. 52).

Volgens Bergson hebben we het gevoel van de tijd als duur verloren en de momenten dat we ermee in aanraking komen zijn zeldzaam (p. 39, p. 45). Om de tijd als duur te hervinden, moeten we “uit de economische tredmolen stappen” en ons overgeven aan onze innerlijke intuïtie die Bergson beschrijft als “de sympathie waarmee men zich verplaatst in het innerlijk van een voorwerp om samen te vallen met wat het aan unieks en dus onuitdrukbaars bezit” (p. 62, p. 52, p. 43). Die intuïtie komt voort uit een verbinding tussen ons instinct en ons intellect. Het speelt zich af op een dieper innerlijk niveau en is een “invoelend denken”, een soort belangeloos bewustzijn (p. 44, p. 247). Als we ons aan die intuïtie overgeven en de tijd als duur ervaren, zetten we als het ware de vervreemding van onszelf, die ontstaat als we automatisch vanuit alleen een rationeel ik handelen, stop en ervaren we ons *profond moi*, een diep ik, dat richtinggevend kan zijn in ons leven; Als we verbonden zijn met dat diepe ik, leven we niet meer aan “de buitenzijde van onszelf”, maar in onszelf. Vanuit die binnenruimte kunnen we onszelf en de wereld beter begrijpen. Dat begrip kan ons doen groeien en transformeren (pp. 45-47, pp. 52-53, p. 62-66, pp. 80-81).

Een verbinding met ons diepe ik als transformerende kracht van het moment. Het klinkt mooi, maar ik vraag me wel af hoe die verbinding tot begrip en transformatie kan leiden. De verklaring lijkt te liggen in het begrip *afstand*. Als we het diepe ik ervaren, kunnen we een afstand innemen ten opzichte van ons rationele ik dat automatisch handelt in de wereld. Die afstand maakt het mogelijk om onze identiteit en/in de wereld te beschouwen en te bevragen; We kunnen onszelf en de wereld vanuit een nieuw (innerlijk) perspectief bezien en dat nieuwe perspectief kan de verhouding tot onszelf en de wereld veranderen (pp. 64-66, pp. 80-81). We zien namelijk hoe wij en/in de wereld op dat moment zijn en zouden tegelijkertijd vanuit ons diepe ik kunnen ervaren hoe we willen dat wij en/in de wereld zouden zijn. We zouden kunnen zien wat er nodig is om onze ikken en de wereld meer in overeenstemming te brengen.

Mijn indruk dat verwondering iets met onze tijdservaring doet, kan ik na deze beschrijving van Bergsons gedachtegoed specificeren. Ik denk dat verwondering ons de tijd als duur kan laten ervaren. Volgens Bergson was het overgeven aan de intuïtie namelijk de manier om met de tijd als duur in aanraking te komen en verwondering heeft veel gemeenschappelijk met die intuïtie. Verwondering wordt namelijk ook gekenmerkt door de belangeloze aandacht voor het onbegrijpelijke en kent zoals de intuïtie zowel een cognitieve en affectieve component. Als verwondering eenzelfde werking heeft als de intuïtie, is het de vraag of ze ons ook in aanraking kan brengen met de beweegkracht van het moment en ons een dieper ik kan laten ervaren dat een transformatie kan initiëren. De transformerende kracht van het moment schuilt in de afstand die het creëert ten opzichte van (een deel van) onszelf en/in de wereld. Het creëert als het ware een reflectieve ruimte. Verwondering doet hetzelfde. Het plaatst ons ook op een afstand van het beschouwde en laat ons dat in een nieuw daglicht zien. Het kan onze aandacht richten op de wereld en op onszelf.



Toch denk ik dat een transformatie niet per se voortkomt door de afstand die ontstaat als we iets verwonderlijks beschouwen. Ik denk dat het de ervaring van verwondering zelf is, die transformerend kan zijn. Het is namelijk in die ervaring dat we een diepe connectie met onszelf en de wereld om ons heen kunnen ervaren. Vandaaruit kan een verlangen ontstaan om in verbondenheid met die wereld te leven. Als we dat verlangen vormgeven, gaan we nieuwe verbindingen of relaties aan met de wereld buiten en binnenin onszelf en in die nieuwe verbindingen wordt volgens Van Manen (2006, p. 33) groei, dus transformatie, zichtbaar.

In een school met aandacht voor een buitengewone tijd zouden Thaumias en Kairos hun krachten kunnen verenigen en zouden kinderen vanuit een intuïtieve kracht verbindingen aan kunnen gaan met hun binnen- en buitenwereld en kunnen groeien.

#### **4.4 Crisis en Zin**

Thaumias en Kairos, ze kunnen een breuk of cesuur creëren. De breuk die groei kan bewerkstelligen, zou ook de vraag naar de zin van het leven kunnen aanwakkeren. Hieronder zal ik ingaan op hoe verwondering kan bijdragen aan die vraag.

Zingeving – over het algemeen wordt dit begrip op twee manieren opgevat. Enerzijds wordt gezegd dat we het leven als zinvol ervaren als we het een betekenis kunnen geven en er een coherent, begrijpelijk verhaal van kunnen maken dat ons een gevoel van controle geeft. Anderzijds zeggen we dat een leven zin heeft als we er een waarde en doel aan kunnen toekennen (Alma, 2005, p. 13; Schinkel, 2015, p. 719; Schinkel, De Ruyter, & Aviram, 2016, p. 402). Als we zingeving als betekenisgeving opvatten, dan lijkt dit te botsen met verwondering. Verwondering laat ons juist ervaren dat iets onbegrijpelijk is en zal daarmee eerder een verlies dan een winst van controle bewerkstelligen. Ik zeg echter *lijkt*, de paradoxale aard van verwondering komt hier weer naar boven. Begrijpen dat iets onbegrijpelijk is, is namelijk ook een vorm van begrip (Schinkel, 2018, pp. 14-16). Daarnaast kan verwondering, doordat ze het alledaagse bevraagt, bestaande betekenissen doorbreken en

kunnen er uit de brokstukken nieuwe betekenissen ontstaan (Schinkel, 2018, p. 21). Deze werking is zichtbaar in het voorbeeld uit “Een nieuwe blik: Adembenemend”.

Hoewel nog veel meer gezegd kan worden over verwondering en betekenisgeving, plaatst ik zingeving liever in een breder perspectief en wil ik graag Alma's (2005) invulling van zingeving in haar oratie *De parabel van de blinden: Psychologie en het verlangen naar zin* vanuit verwondering bezien. Zij merkt overigens op dat er een gevaar schuilt in zingeving uitsluitend als betekenisgeving op te vatten: “Betekenissen kunnen ons blind maken voor de vraag naar zin” (p. 11). Zingeving is namelijk iets dat automatisch vanuit aangeleerde referentiekaders plaatsvindt en de vraag naar zin ontstaat pas als onze zingeving stagneert (p. 13). Daar is een breuk of crisis voor nodig. We moeten iets verliezen dat vanzelfsprekend waardevol voor ons was en daardoor moeten we ons heroriënteren op ons leven (p. 14). Zo bezien draagt verwondering in ieder geval niet het risico om ons door betekenisgeving blind te maken voor de vraag naar zin. Integendeel, met haar creatie van een breuk, kan ze de zinvraag juist aanwakkeren. Zoals Verhoeven (1967) het treffend zegt: “Verwondering is een vitale ervaring waarin het leven tegen een obstakel loopt”. Die “zelf-ervaring” stelt ons voor de taak om ons “bestaan opnieuw te integreren” (p. 34).

Wat houdt een zingevende heroriëntatie volgens Alma precies in? Volgens Alma wordt het menselijk bestaan gekenmerkt door een aantal fundamentele spanningen en ontstaat zin als we ons “in” dat spanningsveld positioneren en op zoek gaan naar een balans tussen die spanningen (p. 12, p. 22, p. 30). In dat zoeken kan zin opkomen als een ervaring van verbondenheid (p. 12, p. 31). De eerste spanning die Alma benoemt is dat de mens enerzijds behoefte heeft aan geborgenheid, aan een veilige en vertrouwde omgeving en anderzijds het onbekende wil verkennen en zijn/haar grenzen wil verleggen (transcendentie) (p. 12, p. 21). Om een balans tussen geborgenheid en transcendentie te vinden hebben we het vermogen nodig om onze aandacht te richten op en ons te laten raken door onze omgeving (p. 12, p. 26).

Alma beschrijft aandacht als een relatie “waarin de gehele persoon betrokken is”; Het is “een totale respons van een persoon op de omgeving – zintuiglijk, motorisch, affectief en verstandelijk” en zo’n respons ontstaat als “we ons niet langer vanzelfsprekend opgenomen en geïntegreerd [voelen] in onze omgeving” (p. 25). “We worden ons bewust van een breuk” (p. 25). Dat bewustzijn kan bijvoorbeeld ontstaan als we geraakt worden door iets (pp. 25-26). We kunnen echter “alleen geraakt worden door iets dat anders is, dat zich niet laat inpassen in onze voorgegeven kaders maar zich daar ook niet volledig aan onttrekt” (pp. 26-27). Deze laatste zin is interessant, omdat ze hierin de spanning verduidelijkt. Er is namelijk sprake van een afhankelijkheid tussen geborgenheid en transcendentie. We hebben iets bekends nodig om iets relatief onbekends te verkennen.

De tweede spanning gaat niet over onze relatie met de omgeving, maar onze relatie met andere mensen. Volgens Alma wil de mens zichzelf namelijk uitdrukken in zijn eigenheid (zelfarticulatie) en wil de mens tegelijkertijd erkenning krijgen (p. 12, p. 29). Om van deze spanning een zinervaring te maken, moeten we een relatie aan kunnen gaan waarin we in onze uniciteit erkend worden door een ander (p. 12, p. 28, p. 30). Ook hier is weer sprake van een (wederzijdse) afhankelijkheid. Om erkend te worden in onze eigenheid, moeten we de ander die ons erkenning schenkt ook in zijn eigenheid erkennen (p. 29). De erkenning van iemand die we hebben gemanipuleerd is bijvoorbeeld onoprecht en niets waard.

In beide spanningsgebieden ontstaat zin in onze verbondenheid met iets of iemand buiten ons dat we niet in onze greep hebben en waarin we iets van onszelf herkennen, maar dat we tegelijkertijd herkennen als waardevol in zichzelf (p. 28, pp. 30-32). Om deze verbondenheid te ervaren, stelt Alma, is er nog een voorwaarde nodig, namelijk dat we een gevoel ontwikkelen voor het leven of het “zijn” dat zij ziet als iets dat voortdurend in wording is en tevoorschijn komt (p. 12, pp. 32-33). Via verwondering kunnen we een relatie

aangaan met hetgeen tevoorschijn komt en via verbeeldingskracht kunnen we het, door een voorstelling te maken van het onbekende en ons te verplaatsen in de/het ander(e), op een veilige manier onderzoeken op haar bestaansmogelijkheid (p. 33, pp. 37-38). Hierdoor kunnen we ons verbonden voelen met en participeren in dat groter zijn (pp. 37-38). Kortom, er zin aan geven.

Alma gaat niet dieper in op de connectie tussen zingeving en verwondering, maar als we haar voorwaarden voor zingeving opnieuw bekijken, lijkt het alsof we een lijstje met de eigenschappen van verwondering krijgen voorgeschoteld. Verwondering creëert namelijk, zoals ik al eerder heb aangegeven, een breuk waar niet alleen nieuwe betekenissen uit kunnen ontstaan, maar die ook gepaard kan gaan met een openheid voor het onbekende. Voor die openheid hebben we een belangeloze aandacht nodig die de volledige persoon betreft. In de aandacht voor het andere ontstaat een relatie waarin de uniciteit van dat andere wordt erkend en waarin ook dat wat we delen, op z'n minst dat we "zijn", wordt herkend. Ook dit gaat op voor verwondering, evenals de mogelijkheid om de verbeelding op gang te brengen. Er is echter iets dat specifiek aandacht verdient en dat is dat zingeving zou ontstaan als we een balans proberen te vinden in de spanningen die inherent zijn aan het leven.

Het is ons lot om in tegenstrijdigheden te leven (Hermsen, 2014, p. 270). Als er iets is dat ons kan laten ervaren wat het betekent om tegenstrijdigheden te verenigen, dan zou het de paradoxale verwondering wel moeten zijn. Ze heeft zoals het leven een lichte en een duistere kant, ze is zoals het leven zeker en onzeker, ze is eindig en oneindig. Misschien is verwondering een spiegeling van het leven zelf en kan ze ons door de belangeloze verbindingen die ze legt het belang of zin van het leven doen ervaren.

#### **4.5 Het Belang van Verwondering voor Wereldgericht Onderwijs**

“De opvatting dat alle echte opvoeding door ervaring totstandkomt, betekent niet dat alle ervaringen werkelijk en in gelijke mate opvoedend zijn”, aldus Dewey (1999, p. 53). Is

verwondering een ervaring die opvoedend is en van belang voor onderwijs? Ik denk het wel en dat zal ik hieronder beargumenteren.

In de vorige essays is verwondering verschenen als een ervaring die onze verhouding tot de wereld verandert. We hebben achtereenvolgens gezien dat verwondering ons kan motiveren om de wereld te verkennen en ons perspectief in en op de wereld kan verruimen (“Grenzen”), dat het ons iets nieuws in de wereld kan laten brengen en ons daarmee de wereld kan laten veranderen (“Tussenruimte”) en dat het ons een verbinding met de wereld aan kan laten gaan waardoor we kunnen groeien (“Tussentijd”) en ons opgenomen kunnen voelen in een groter geheel (“Crisis en Zin”). Dit zijn allemaal elementen die van belang zijn voor onderwijs, maar mijn interesse gaat specifiek uit naar “het opgenomen voelen in een groter geheel”, omdat dat iets zegt over hoe wonderrijk onderwijs ons kan helpen bij de oriëntatie op onze plek in de wereld.

Zoals ik in de inleiding heb beschreven noemt Biesta (2018) onderwijs dat kinderen en jongeren helpt bij de oriëntatie op hun plek in de wereld, oftewel bij het “volwassen in de wereld zijn”, “subjectiverend” of “wereldgericht” onderwijs. Hij omschrijft wereldgericht onderwijs als onderwijs dat:

Tijd en ruimte geeft om de wereld en onze verlangens ten aanzien van de wereld te ontmoeten, en te werken aan de vraag welke van die verlangens gaan helpen bij goed leven en goed samenleven, en welke verlangens daarbij in de weg gaan zitten. (p. 25)

Wereldgericht onderwijs is vertragend en onderbreekt om de ontmoeting met onszelf en de wereld mogelijk te maken (p. 25). Het wezenlijke moment van een ontmoeting is volgens Biesta de ervaring van weerstand, omdat we ons daarin bewust worden van de eigenstandigheid van het andere dat we ontmoeten en onze verlangens zichtbaar worden doordat ze botsen op dat andere (p. 24). We zijn volwassen in de wereld als we onze verlangens niet doordrukken in de wereld ten koste van de wereld (wereldvernietiging) en we

ons met onze verlangens niet terugtrekken uit de wereld ten koste van onszelf (zelfvernietiging), als we ons staande weten te houden in het midden tussen zelfvernietiging en wereldvernietiging (p. 24). Wereldgericht onderwijs is erop gericht om kinderen en jongeren te enthousiasmeren en uit te dagen om zich in dat midden staande te willen houden (p. 24) en kan dat doen door fysieke, talige of sociale weerstand in te brengen (p. 25).

Verwondering zorgt voor een onderbreking en faciliteert een ontmoeting door haar open aandacht voor het *zijn* van iets. Ze zou daarmee de weerstand in wereldgericht onderwijs in kunnen brengen en kunnen bijdragen aan, zoals ik in “Tussenruimte” en “Tussentijd” heb uitgewerkt, de ontdekking van wat wij in de wereld willen en wat de wereld van ons vraagt en om, zoals ik in “Crisis en Zin” schreef, een balans te vinden in de spanningen die inherent zijn aan het leven. Kortom, verwondering kan van belang zijn voor onderwijs dat kinderen en jongeren helpt bij het vinden van hun plek in de wereld.

## **5 De Verwantschappen en het Verschil tussen Dwalen en Verwondering**

In de vorige hoofdstukken heb ik de vele facetten van verwondering besproken en daarbij heb ik dwalen, een via omwegen naar een onbepaalde bestemming bewegen, als onderzoeksmethode gebruikt. In dit hoofdstuk wordt dwalen mijn onderzoeksobject. Ik zal door terug te keren naar de etymologie en semantiek van verwondering en door een conceptuele vergelijking tussen verwondering en dwalen te maken, onderzoeken of er een verwantschap bestaat tussen dwalen en verwondering.

### **5.1 De Wending van Verwondering en Dwalen**

Ik heb al gezegd dat *wonder* onder andere verwant is aan *Wunde*, oftewel wond. Verwondering is verwondend, omdat ze ons confronteert met onze onwetendheid of vanzelfsprekendheden doorbreekt. Dat kan gepaard gaan met een desoriëntatie. Het (cognitieve) niet-weten dat onderdeel uitmaakt van verwondering wordt vaak de aporetische component van verwondering genoemd. *Aporia* betekent letterlijk “geen uitweg”

(Kaulingfreks et al., 2011, p. 313) en komt overeen met het niet kennen van de weg op een (ver)dwaaltocht. Verwondering creëert een breuk of een (cata)strofe. Strofe is ontleend aan het Griekse *strophein* dat wenden betekent (Quinn, 2002, p. 2; Ten Bos, 2017, p. 92). *Wonder* stamt mogelijk ook af van het Oud-Engels *wendan* dat dezelfde betekenis heeft als *strophein* (Quinn, 2002, p. 2). Het Engelse werkwoord voor dwalen, *to wander*, dat slechts één letter van *wonder* verschilt heeft mogelijk ook haar wortels in *wendan*, wat gezien het wenden van de (ver)dwaler niet verwonderlijk zou zijn. Etymologisch en semantisch zijn er dus raakvlakken tussen verwondering en dwalen te vinden, maar het is de vraag of die ook bestaan op conceptueel vlak.

## 5.2 De Beweging, Bestemming en Aandachtsverdeling van Verwondering en Dwalen

Dwalen is een beweging en een actief werkwoord, waar verwondering zowel actief en passief tegelijkertijd kan zijn, een beweging en stilstand is. Dwalen doen we. Verwondering is iets dat we doen en ondergaan. Als we verdwalen is de beweging die we doen echter getransformeerd tot een beweging die we noodgedwongen ondergaan. Waar dwalen actief is, is verdwalen, zoals verwondering, actief en passief tegelijkertijd. Als we verdwalen kunnen we echter ook stoppen met bewegen, we kunnen verdwaald stilstaan. Dan is verdwalen niet meer actief en passief, maar louter passief.

De passieve component van verwondering heb ik echter ook opgevat als een gevoel dat ons overkomt. Dat gevoel kan plezierig en/of angstaanjagend zijn. Vanuit dat perspectief heeft niet alleen verdwalen, maar ook dwalen, een passieve component.<sup>15</sup> Als we bewust dwalen kunnen we plezier ontleen aan de richtingloosheid, het bewegen zonder vaste bestemming kan intrinsiek waardevol zijn. Een noodgedwongen dwalen, voortkomend uit bijvoorbeeld verveling, hoeft echter niet per se plezierig te zijn. Als we verdwalen, dan

---

<sup>15</sup> Als we dit doortrekken naar de intenties die gepaard gaan met dwalen en verdwalen, zouden we kunnen stellen dat dwalen een actieve passiviteit is en verdwalen een passiviteit, omdat we onszelf toestaan om het dwalen te ondergaan en verdwalen ons slechts overkomt.

verliezen we onze oriëntatie of richting en dat kan zoals verwondering zowel beangstigend als verblijvend zijn. Uit het richtingsverlies kan een nieuwe richting (zin)<sup>16</sup> voortkomen en/of een onmetelijke richtingloosheid blijven bestaan. Als we een vastliggende bestemming willen bereiken is dat laatste beangstigend, als we zien dat een onbegrijpelijk pad ook een bestemming kan zijn, kan verdwalen transformeren naar een dwalen dat haar bestemming ontleent aan haar bestemmingloosheid. Ook dwalen kan paradoxaal zijn.

Het belang van verwondering schuilt in de belangeloze relatie die wordt aangegaan met het verwonderlijke. Daarin zien we buitengewone mogelijkheden waaruit nieuwe verhoudingen tot onszelf en/in de wereld kunnen ontstaan. Dwalen kan eenzelfde belang hebben. Hoewel dwalen niet relationeel is, kan het ons ook buitengewone mogelijkheden tonen. Zo is bewezen dat mijmeren een ideale omstandigheid is om nieuwe ideeën en inzichten te genereren (Webster, Campbell, & Jane, 2006) en is het goed voorstelbaar dat we als we reizen grenzen oversteken waardoor we dingen zien die we nog nooit hebben gezien en dat wat we kennen in een nieuw of ruimer perspectief kunnen plaatsen.

Ondanks deze overeenkomsten is er een essentieel verschil tussen verwondering en dwalen, namelijk in de aandachtsverdeling. Verwondering wordt gekenmerkt door een gerichte aandacht die een opening bewerkstelligt. Ze is vergelijkbaar met het opmerken van en gluren door een sleutelgat: aanvankelijk zien we slechts een opening, maar als we erdoorheen kijken wordt het slot “ontgrendeld” en ons blik- en aandachtsveld verruimd. In die zin is de verwondering een rechtstreekse waarneming. Onze aandacht bij dwalen is juist ongericht (Irving, 2016; Webster et al., 2006). Het is als een, met een grote sleutelbos, struinen langs deuren. Om het slot te ontgrendelen moeten we eerst de passende sleutel vinden, een omweg maken, en vaak zijn we voordat we dat hebben gedaan alweer bij het volgende slot aanbeland.

---

<sup>16</sup> Dit zien we duidelijk terug in het Franse woord *sense* dat zowel richting als zin betekent.



Of de ongerichte aandacht van dwalen kan leiden tot de gericht verruimde aandacht van verwondering, zal ik in het volgende hoofdstuk nagaan.

## **6 Het Belang van Dwalen voor Wonderrijk Onderwijs**

Dwalend ben ik via omwegen naar een onbepaalde bestemming gegaan. Die onbepaalde bestemming wordt in dit hoofdstuk bepaald. Kan dwalen leiden tot verwondering en daarmee van belang zijn voor wonderrijk onderwijs? Dat zal ik in dit hoofdstuk beantwoorden door in te gaan op het belang van dwalen voor onderwijs en door te reflecteren op mijn eigen dwaalproces.

### **6.1 Het Belang van Dwalen voor Onderwijs**

Om een antwoord te geven op de vraag wat het belang is van dwalen voor *wonderrijk* onderwijs, moest ik eerst uitleggen waarom verwondering van belang is voor onderwijs. In “Het belang van verwondering voor wereldgericht onderwijs” heb ik beargumenteerd dat verwondering van belang is voor onderwijs, omdat ze een ontmoeting faciliteert die ons bewust kan maken van onze verlangens en de eigenstandigheid van de wereld en ons kan helpen bij het vinden van onze plek in de wereld. In “Het belang van verwondering voor wereldgericht onderwijs” ben ik echter niet ingegaan op het essay “Grenzen” dat liet zien dat verwondering ons kan motiveren om te leren en kan bijdragen aan perspectiefontwikkeling, wat als een belangrijk onderwijscriterium wordt gezien (zie Bruner, 1986; Opdal, 2001; Peters, 1970; Schinkel, 2017; Vandenberg, 1971, aangehaald in Ozmon & Craver, 1995, p. 267). Ik benoem dat belang hier expliciet, omdat ik denk dat “Grenzen” laat zien dat dwalen eenzelfde belang heeft voor onderwijs. De bosbewoner uit “Grenzen” weet niet welke weg hij zal gaan en hij heeft geen bestemming als hij de mierencolonne volgt. Hij dwaalt en terwijl hij dwaalt wordt zijn (perspectief op de) wereld vergroot. “Grenzen” vormt daarmee een illustratie van het belang dat Whitehead (1967) aan het dwalen in de *stage of romance* toekende en van de waarde die in *imaginative education* aan *romantic understanding* wordt

gehecht: het motiveert om te ontdekken en een interactie met de wereld aan te gaan waardoor we onze belevingswereld kunnen vergroten (Egan, 1994; Ruitenber & Fettes, n.d.).

Hoewel ik met dit voorbeeld het belang van dwalen voor onderwijs illustreer, zeg ik daarmee nog niets over het belang van dwalen voor *wonderrijk* onderwijs. Dwalen zou van belang zijn voor wonderrijk onderwijs als het een tijd en ruimte kan scheppen waarin we vrij zijn om verwonderingsbronnen te ontdekken en ervaren. Kortom, als dwalen een voedingsbodem voor verwondering is. De bosbewoner uit “Grenzen” raakt verwonderd en zijn ervaring ondersteunt mijn hypothese. Deze constatering blijft echter hypothetisch, omdat de beschrijving van de verwondering van de bosbewoner is ontsproten aan mijn verbeelding. Om te kijken of de hypothese standhoudt in de werkelijkheid, zal ik op mijn eigen dwaalproces, en dus ook onderzoeksmethode, reflecteren.

## **6.2 Reflectie op een Dwaalproces**

Mijn onderzoek is begonnen met een dwalen dat moeilijk fysiek of mentaal kan worden genoemd. Het was een synthese tussen de twee. Het was een zwerftocht van het ene naar het andere artikel of boek, en van de ene naar de andere gedachtegang. Dat dwalen heeft voor mij een nieuwe wereld geopend, de wereld van verwondering, maar ik denk niet dat die wereld van verwondering op het moment van dwalen ook verwonderlijk was. Het dwalen heeft mij steeds vanuit een ander gezichtspunt naar het onderwerp verwondering laten kijken en daarmee heeft het gedaan wat verwondering onder andere ook doet. Mijn blikken waren echter niet belangeloos. Ik *moest* een antwoord vinden op de vraag wat verwondering was. Ik bevroeg de bestaande definities om via omwegen bij een eigen definitie uit te komen die verwondering kon benaderen. Via die omwegen ontdekte ik naburige werelden, zoals bijvoorbeeld die van de emoties of nieuwsgierigheid, die de wereld van verwondering vergrootten. De wereld van verwondering werd echter enorm groot. Ik zag de grenzen niet meer en raakte ontzettend verdwaald. Ik vond geen weg voor het in woorden grijpen van iets

ongrijpbaars. Ik zag er ook de zin niet van in. Mijn mijmeren was tot eindeloos piekeren getransformeerd. Mijn de “weg niet weten” was veranderd in een “geen uitweg zien”.

Het was een fysiek dwalen, een wandeling in de bergen, die mij uit het piekeren haalde. De wandeling creëerde een ruimte en tijd waarin ik vrij kon mijmeren zonder dat ik op het schrijven van een tekst uit was. Daar ontstonden spontaan de vier essays die in het hoofdstuk “Het belang van verwondering (voor onderwijs)” te lezen zijn. Ik schreef ze vanuit een Bergsoniaanse intuïtie (zie “Tussentijd”) of *poetic knowledge*, “...a spontaneous act of the external and internal senses with the intellect, integrated and whole, rather than an act associated with the powers of analytic reasoning”, dat met verwondering in verband wordt gebracht (Taylor, 1998, p. 6). Ik had dwalend in mijn gedachten van de ene naar de andere interesse (verbeelding, innerlijkheid en groei, zingeving) kunnen gaan en die op zichzelf staande interessewerelden gingen een verbinding met de wereld van verwondering aan. Die verbindingen gaven mij een richting en zin. Ik zag opeens dat al die werelden onderdeel waren van een thema, een macrowereld, dat mij bezighield: het vinden van een plek in de wereld.

Ik denk dat het hoofdstuk “Het belang van verwondering (voor onderwijs)” een praktijkvoorbeeld is van dat mijmeren ideeën genererend kan zijn (Parsons, 1969, p. 97; Webster, Campbell, & Jane, 2006) en het leren kan stimuleren. Het hoofdstuk laat tegelijkertijd het gevaar van dwalen voor leren zien. We kunnen oneindig in beweging blijven en in plaats van volledige aandacht te schenken aan het interessante dat we tegenkomen, in plaats van de microwereld in onze bewegingswereld te verkennen, alweer naar het volgende interesse wekkende onderwerp gaan, zoals vaak bij nieuwsgierigheid gebeurt. Het is niet voor niets dat Whitehead (1967) zei dat het *romance* stadium waarin een enthousiasmerende vrije exploratie van leerstof plaatsvindt, gevolgd moet worden door een *precision* en een *generalization* stadium. Zonder een verdieping en veralgemenisering vervliegt het geleerde

vrij snel. Hoewel ik het *romance* stadium heb verlaten door een koppeling te maken tussen verwondering en (wereldgericht) onderwijs, denk ik dat elk essay een microwereld is die nog verder uitgediept kan worden. Ik zou de verbanden tussen verwondering, verbeelding, innerlijkheid en zingeving graag verder willen onderzoeken en ben benieuwd of de contemplatieve pedagogiek of Maxine Greene's idee van existentieel onderwijs kan dienen als een andere onderbouwing voor het belang van wonderrijk onderwijs (Greene, 1977, aangehaald in Ozmon & Craver, 1995, pp. 275-278; Hart, 2008). Voor dat laatste zie ik aanknopingspunten, omdat Maxine Greene zegt dat onderwijs moet bijdragen aan "wide-awakeness" (Ozmon & Craver, 1995, p. 275). Het moet jongeren helpen om open te staan voor de mogelijkheden van het leven en kan daar onder andere aan bijdragen door gebruik te maken van kunst. Verwondering bewerkstelligt zo'n openheid en toont (mogelijkheden van) het bestaan.

Het woord *kunst* wijst mij op een ander gevaar van dwalen waar ik niet aan ben ontkomen. We kunnen van microwereld naar microwereld dwalen zonder stil te staan in zo'n wereld, maar we kunnen ook oneindige bewegingen blijven maken in een microwereld zonder naar naburige werelden te gaan. Ik denk dat mij dat deels is overkomen in mijn onderzoek naar wat verwondering is. Door de omstandigheden te laten bepalen welke literatuur er op mijn pad kwam, ben ik nauwelijks in aanraking gekomen met teksten die verwondering esthetisch duiden in plaats van epistemisch, zoals ik heb gedaan. Hierdoor bevat mijn verkenning van wat verwondering is een hiaat.

De percentuele omvang van het hoofdstuk "Wat verwondering (niet) is" en "Het belang van verwondering (voor onderwijs)" in dit tekst illustreert op een grotere schaal datzelfde gevaar van oneindige dwaalbewegingen. Ik heb lang in de wereld van verwondering *verbleven*. Ik heb wel de grenzen van de wereld van verwondering verruimd, maar ik ben nauwelijks over die grenzen heen gegaan. Ik heb zo goed als geen aandacht

besteed aan een conceptualisering van dwalen en daarom is de vergelijking tussen verwondering en dwalen niet diepgaand. Daarnaast heb ik nauwelijks onderzocht wat over het belang van dwalen voor onderwijs in het algemeen gezegd kan worden. Het verwonderlijke heeft me tijdelijk verblind en dwalen als (onderwijs)concept uit het oog doen verliezen.

Ik had geen deadline voor het bereiken van mijn onbepaalde bestemming en daarmee heb ik me de tijd en ruimte toegeëigend waar ik als student behoefte aan had. De tijd tussen mijn onderzoeksvorstel en eindversie van deze tekst, twee en een half jaar, vormt het bewijs van die toe-eigening. De dwaaltijd heeft mij gemotiveerd om met mijn studie door te gaan. Tegelijkertijd heeft het het mij bemoeilijkt om mijn studie te beëindigen, want zonder deadline voor het bereiken van een onbepaalde bestemming kon ik oneindig voort blijven gaan. Mijn dwalen vormde eigenlijk een legitimering om niet het kortste, uitgestippelde onderwijspad te volgen wat in het moderne onderwijs, dat wordt gekenmerkt door een geïntensiveerd streven naar economische productiviteit en meetbaarheid (Biesta, 2009; Hermesen, 2014, hfst. 3, hfst. 9; Nussbaum, 2015; Taylor, 1998; Ten Bos, 2017, p. 115), wel vaak van de leerling of student wordt verlangd. Dwalen was mijn manier om mijn eigen, kronkelendere, onderwijspad te bewandelen. Deze constatering schenkt me een nieuw inzicht over het belang van dwalen voor onderwijs: het kan een tegenwicht bieden aan de economisering van het onderwijs en daardoor dus ook de tijd en ruimte scheppen die, zoals Biesta (2018, p. 25) stelt, nodig is voor een (verwonderlijke) ontmoeting met de wereld. Heb ik tijdens mijn dwalen verwondering ontmoet? Nee, niet *tijdens* mijn dwalen, wel erna. Het is de reflectie op mijn dwaalproces en deze tekst die een verwonderingsbron is.

Het verwondert mij dat verwondering onbewust is gaan fungeren als een kapstok voor de thema's waar ik me altijd al in heb willen verdiepen, maar in mijn onderwijs nooit de tijd voor heb gehad. Het verwondert mij dat mijn dwalen eigenlijk een vehikel was voor het uiten

van een dieper ongenoegen over de meetbaarheid en efficiëntie in het onderwijs en de wereld waar ik mijn plek niet in vond. Het is verwonderlijk voor mij om te zien dat ik door te dwalen een incubatietijd heb gecreëerd waarin ik de snelweg van het onderwijs heb kunnen verlaten en over kronkelpaadjes kon gaan, dat ik door te dwalen mijn binnen- en buitentijd in overeenstemming had gebracht. Het is echter vooral de uiteindelijke bestemming van mijn dwalen, deze tekst, die een bron van verwondering voor mij is, omdat hij mij laat zien dat het mogelijk is om in onderwijs het objectieve en subjectieve, het analytische en poëtische te verbinden en binnen de onderwijsgrenzen grenzeloos te werk te gaan. Het heeft mij een hoopvolle, nieuwe mogelijkheid getoond.

Ik durf nu mijn hypothese in de werkelijkheid standhoudt stelliger te zeggen dat dwalen van belang is voor wonderrijk onderwijs, omdat het een voedingsbodem voor verwondering kan zijn. Of en wanneer die verwondering verschijnt blijft ongrijpbaar.

## **7 Terug- en Vooruitblik**

Verwondering is een bewuste ervaring waarbij we iets als buitengewoon zien, we dat iets niet (onmiddellijk) kunnen begrijpen en het onze aandacht krijgt omwille van wat het is. Verwondering kan door haar bevragen van kaders en haar belangeloze aandacht voor het *zijn* van iets onze verhouding tot de wereld veranderen: ze kan onze wereld vergroten, ons onszelf en iets nieuws in de wereld laten brengen en ons een balans laten vinden in de spanningen die inherent zijn aan het leven. Verwondering is van belang voor onderwijs, omdat ze een leermotivator kan zijn en aan perspectiefontwikkeling kan bijdragen. Verwondering is van belang voor wereldgericht onderwijs, omdat ze ons door een ontmoeting met (iets in) de wereld bewust kan maken van onze verlangens en de eigenstandigheid van de wereld. Dat bewustzijn is van belang voor onderwijs dat een opdracht heeft in het helpen van kinderen en jongeren bij het vinden van hun plek in de wereld. Dwalen, een zich via omwegen naar een onbepaalde bestemming bewegen, is, zoals verwondering, van belang voor onderwijs, omdat

het een leermotivator is en onze belevingswereld kan vergroten. Dwalen ontleent zijn motiverende werking aan de creatie van een vrijetijdsruimte waarin een leerling of student zijn eigen onderwijspad kan volgen en de ideeën en zaken die hij op dat pad tegenkomt autonoom kan verkennen. De ontdekte ideeën en zaken kunnen verwondering voeden en daardoor kan dwalen ook van belang zijn voor *wonderrijk* onderwijs. Dwalen kan met haar creatie van een vrijetijdsruimte een tegenwicht bieden aan de economisering van het onderwijs. Om dwalen in het onderwijs te incorporeren om er wonderrijk onderwijs van te maken is echter vervolgonderzoek nodig waarin verschillende vormen van dwalen gedefinieerd worden en vertaald worden naar de onderwijspraktijk. Het via omwegen naar een onbepaalde bestemming bewegen heeft bijgedragen aan mijn wonderrijk leerproces, maar mijn persoonlijke ervaring is niet per se generaliseerbaar. Het dwalen kan leerlingen ook doen verzanden of voor een volledige desoriëntatie zorgen en hoewel de ervaren weerstand bij zo'n verdwalen de zin om naar een plek in de wereld op zoek te gaan kan aanwakkeren, kan het er, zonder de professionele begeleiding van een leerkracht, ook voor zorgen dat een leerling zich uit de wereld terugtrekt.

### **8 Een Laatste Blik: Adembenemend**

“What makes a ... mountain ... wonderful may be largely its sheer mass or volume or the dramatic impression it makes, the sudden opening of man's awareness into a new world that is breath-taking because it cannot immediately be taken in” (Parsons, 1969, p. 87).

Verwondering is adembenemend, het kan de adem letterlijk doen stokken. Zou dat echter het enige zijn wat verwondering doet, dan bestond deze tekst niet. Op de inademing van het verwonderlijke, volgt een uitademing. Ademen is *inspirare* in het Latijn. *Inspirare* is ook bezielen. Verwondering is een inspiratiebron die beademt of bezielt. Ik hoop dat deze tekst een inspiratie ademt en mogelijkheden heeft getoond voor bezield onderwijs.

### Referentielijst

- Alma, H. A. (2005). De parabel van de blinden: Psychologie en het verlangen naar zin [Oratie]. Amsterdam, Nederland: Humanistics University Press.
- Alma, H. A. (2008). Self-development as a spiritual process: The role of empathy and imagination in finding spiritual orientation. *Pastoral Psychology*, 57, 59-63. doi: 10.1007/s11089-008-0168-4
- Arendt, H. (2006). The crisis in education. In H. Arendt, *Between past and future* (pp. 170-193). New York, NY: Penguin Books. (Originele werk gepubliceerd in 1954)
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge, United Kingdom: Polity Press.
- Berding, J. (2016). *Ik ben ook een mens: Opvoeding en onderwijs aan de hand van Korczak, Dewey en Arendt*. Culemborg, Nederland: Uitgeverij Phronese.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 33-46. doi: 10.1007/s11092-008-9064-9
- Biesta, G. (2015, 7 september). Persoonsvorming of subjectificatie? Een poging tot verdere verheldering. Geraadpleegd op <http://hesterij.blogspot.com/2015/09/persoonsvorming-of-subjectificatie-een.html>
- Biesta, G. (2018). *Tijd voor pedagogiek: Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming* [Oratie]. Utrecht, Nederland: Uitgeverij Net aan Zet.
- Bons, J.A.E. (2007). De redenaar als beeldhouwer. Isocrates over kairos en retorische compositie. In K. Korevaart, H. Jansen, & J. Jong (Eds.), *Het woud van de retorica. Bundel voor Antoine Braet bij zijn afscheid van de Opleiding Nederlandse taal en cultuur van de Universiteit Leiden* (pp. 23-35). Leiden, Nederland: Stichting Neerlandistiek Leiden.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. London: Harvard University Press.



- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: HarperCollins.
- Descartes, R. (2008). *De passies van de ziel* (T. Verbeek, Trans.). Groningen, Nederland: Historische Uitgeverij. (Originele werk gepubliceerd in 1649)
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. New York, NY: Perigee Books. (Originele werk gepubliceerd in 1934)
- Dewey, J. (1999). *Ervaring en opvoeding* (G. Biesta & S. Miedema, Trans.). Houten, Nederland: Bohn Stafleu Van Loghum. (Originele werk gepubliceerd in 1938)
- Fisher, P. (1998). *Wonder, the rainbow, and the aesthetics of rare experiences*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Geerts, G., & den Boon, T (Eds.). (1999). *Van Dale groot woordenboek der Nederlandse taal* (13de ed.). Utrecht, Nederland: Van Dale Lexicografie.
- Hadzigeorgiou, Y. (2001). The role of wonder and 'romance' in early childhood science education. *International Journal of Early Years Education*, 9(1), 63-69. doi: 10.1080/713670677
- Hadzigeorgiou, Y. (2014). Reclaiming the value of wonder in science education. In K. Egan, A. Kant, & G. Judson (Eds.), *Wonder-full education: The centrality of wonder in teaching and learning across the curriculum* (pp. 40-65). New York, NY: Routledge.
- Haralambous, B., & Nielsen, T. W. (2014). Wonder as a gateway experience. In K. Egan, A. Kant, & G. Judson (Red.), *Wonder-full education: The centrality of wonder in teaching and learning across the curriculum* (pp. 219-238). New York, NY: Routledge.
- Hart, T. (2008). Interiority and education: Exploring the neurophenomenology of contemplation and its potential role in learning. *Journal of Transformative Education*, 6(4), 235-250. doi: 10.1177/1541344608329393

Hepburn, R.W. (1980). The inaugural address: Wonder. *The Aristotelian Society*, Suppl. vol. LIV, 1-23.

Hermesen, J. J. (2010). *Stil de tijd: Pleidooi voor een langzame toekomst* (3de ed.). Amsterdam, Nederland: Uitgeverij De Arbeiderspers.

Hermesen, J. J. (2014). *Kairos: Een nieuwe bevlogenheid*. Utrecht, Nederland: Uitgeverij De Arbeiderspers.

Hove, P. H., (2006). The face of wonder. *Journal of Curriculum Studies*, 28(4), 437-462. doi: 10.1080/0022027980280404

Immordino-Yang, M. H., Christodoulou, J. A., & Singh, V. (2012). Rest is not idleness: Implications of the brain's default mode for human development and education. *Perspectives on Psychological Science*, 7(4), 352-364. doi: 10.1177/1745691612447308

Irving, Z. C. (2016). Mind-wandering is unguided attention: Accounting for the “purposeful” wanderer. *Philosophical Studies*, 173(2), 547-571. doi: 10.1007/s11098-015-0506-1

Kaulingfreks, R., Spoelstra, S., & Ten Bos, R. (2011). Wonders without wounds: On singularity, museum and organisation. *Management and Organizational History*, 6(3), 311-327. doi: 10.1177/1744935911406178

L'Ecuyer, C. (2014). The wonder approach to learning. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8(764), 1-8. doi: 10.3389/fnhum.2014.00764

Lintott, S. (2006). [Review van het boek *Wonder, the rainbow, and the aesthetics of rare experiences*, door P. Fischer]. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 64, 295-297. Geraadpleegd op <http://www.jstor.org.vu-nl.idm.oclc.org/stable/3700558>

Malabou, C. (2013). Go wonder: Subjectivity and affects in neurobiological times. In A.

- Johnston & C. Malabou, *Self and emotional life: Philosophy, psychoanalysis, and neuroscience* (pp. 1-72). New York, NY: Columbia University Press.
- Malpas, J. (n.d.). Beginning in wonder. Geraadpleegd op [https://www.academia.edu/3982911/Beginning\\_in\\_Wonder](https://www.academia.edu/3982911/Beginning_in_Wonder)
- Merleau-Ponty, M. (2011). *De wereld waarnemen* (J. Slatman, Trans., 4de ed.). Amsterdam, Nederland: Boom.
- Nussbaum, M. (2015). *Niet voor de winst: Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft* (R. van Kappel, Trans., 13de ed.). Amsterdam, Nederland: Ambo|Anthos Uitgevers.
- Norris, T. (2011). Hannah Arendt: Consuming the polis. In T. Norris, *Consuming schools: Commercialism and the end of politics* (pp. 78-107). Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Opdal, P. M. (2001). Curiosity, wonder and education seen as perspective development. *Studies in Philosophy and Education*, 20(4), 331-344. Geraadpleegd op <https://link-springer-com.vu-nl.idm.oclc.org/journal/11217>
- Ozmon, H. A., & Craver, S. M. (1995). *Philosophical foundations of education* (5de ed.). Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Parsons, H. L. (1969). A philosophy of wonder. *Philosophy and Phenomenological Research*, 30(1), 84-101. doi: 10.2307/2105923
- Pearsall, J. (Ed.). (1999). *The concise Oxford dictionary* (10de ed.). Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Peters, R. S. (1970). *Ethics and education*. London, Engeland: George Allen and Unwin Ltd.
- Pols, W., & Berding, J. (2012). [Review van het boek *Apologie van de school: een publieke zaak*, door J. Masschelein & M. Simons]. *Pedagogiek*, 32, 277-280.
- Quinn, D. (2002). *Iris exiled: A synoptic history of wonder*. Lanham, MD: University Press of

America.

Rubenstein, M.-J. V., (2012). Heidegger's caves: On dwelling in wonder. In S. Vasalou (Ed.),

*Practices of wonder: Cross-disciplinary perspectives* (pp. 144-165). Geraadpleegd op

<https://wescholar.wesleyan.edu/div2facpubs/144>

Ruitenber, C., & Fettes, M. (Ed.). (n.d.). *What is imaginative education*. Geraadpleegd op

<https://ierg.ca/about-us/what-is-imaginative-education/>

Scarantino, A., & De Sousa, R. (2018). *Emotion*. Geraadpleegd op

<https://plato.stanford.edu/entries/emotion/>

Schinkel, A. (2015). Education and ultimate meaning. *Oxford Review of Education*, 41(6),

711-729. doi: 10.1080/03054985.2015.1110131

Schinkel, A. (2017). The educational importance of deep wonder. *Journal of Philosophy of*

*Education*, 51(2), 538-553. doi: 10.1111/1467-9752.12233

Schinkel, A. (2018). Wonder, mystery, and meaning. *Philosophical Papers*. doi:

10.1080/05568641.2018.1462667

Schinkel, A., De Ruyter, D. J., & Aviram, A. (2016). Education and life's meaning. *Journal*

*of Philosophy of Education*, 50(3), 398-418. doi: 10.1111/1467-9752.12146

Schmitter, A.M. (2010). *17th and 18th century theories of emotions*. Geraadpleegd op

<https://plato.stanford.edu/entries/emotions-17th18th/>

Sivonen, K., Kasén, A., & Eriksson, K. (2010). Semantic analysis according to Peep Koort: A

substance-oriented research methodology. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*,

24, 12-20. doi: 10.1111/j.1471-6712.2010.00817.x

Stack Altoids (2013, 8 april). Hannah Arendt "Zur Person" full interview (with English

subtitles) [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=dsoImQfVsO4>

Strawson, P. F. (1992). Analytical philosophy. In P. F. Strawson, *Analysis and metaphysics:*

*An introduction to philosophy*. doi: 10.1093/acprof:oso/9780198751182.003.0001

- Taylor, J. S. (1998). *Poetic knowledge: The recovery of education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Ten Bos, R. (2017). *Dwalen in het antropoceen* (2de ed.). Amsterdam, Nederland: Boom Uitgevers.
- Van Kleef, G. (2012). Emoties, wat moeten we ermee? In G. van Kleef, *Op het gevoel: Hoe we elkaar beïnvloeden met onze emoties* (pp. 10-30). Amsterdam, Nederland: Uitgeverij Atlas.
- Van Manen, M. (2006). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. London, Canada: The Althouse Press.
- Van Manen, M. (2017a). But is it phenomenology? *Qualitative Health Research*, 27(6), 775-779. doi: [10.1177/1049732317699570](https://doi.org/10.1177/1049732317699570)
- Van Manen, M. (2017b). Phenomenology in its original sense. *Qualitative Health Research*, 27(6), 810-825. doi: [10.1177/1049732317699381](https://doi.org/10.1177/1049732317699381)
- Vasalou, S. (2015). *Wonder: A grammar*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Verbeek, T. (2008). [Voetnoot in *De passies van de ziel*, door Descartes (T. Verbeek, Trans.)] Groningen, Nederland: Historische Uitgeverij.
- Verhoeven, C. (1967). *Inleiding tot de verwondering* (4de ed.). Bilthoven, Nederland: Uitgeverij Ambo.
- Webster, A., Campbell, C., & Jane, B. (2006). Enhancing the creative process for learning in primary technology education. *International Journal of Technology and Design Education*, 16, 221-235. doi: 10.1007/s10798-005-5633-0
- Whitehead, A. N. (1929). *The aims of education & other essays*. London, United Kingdom: Williams & Norgate Ltd.