



Marcel  
van Herpen

**CPC** Centrum  
Pedagogisch  
Contact

**Marcel van Herpen schreef een artikelenreeks vanuit een pedagogische, maatschappelijke en (neuro)biologische context.**

**De reeks bestaat uit 4 artikelen:**

**1) Met een goed kompas over de onderwijsoceaan**

Over de traditionele en hedendaagse vernieuwers, en de constructivistische achtergrond.  
Over de richting en het kompas om de onderwijsoceaan over te kunnen steken.

**2) Ecologisch verantwoord onderwijs**

Over de verklaring die neurobiologen ons geven met betrekking tot de eenheid van systemen.  
Over keuzes die niet mogen leiden tot eenzijdigheid, maar tot het in stand houden van de spanning die werkelijke ontwikkeling bevordert.

**3) Maatschappelijk verantwoord onderwijs**

Over het onderwijs dat in dienst staat van de maatschappij en zich daaraan wil verantwoorden.  
Over de rol van de politiek, de inspectie en de schoolleiding.

**4) Persoonlijk verantwoord onderwijs**

Over ervaringsreconstructies, ervaringsgerichte dialogen en vertrouwen als ingrediënten voor een antwoord op de vraag die elke professional bezighoudt.

**Dit is artikel 2.**

## Ecologisch verantwoord onderwijs

De hele dag word je geacht om keuzes te maken. In de supermarkt, voor de tv, achter de computer, maar ook in de klas. Soms politieke, relationele of pedagogische keuzes, maar soms ook strategische keuzes. In de duale systemen die we oproepen, worden we vaak gevraagd om voor of tegen te zijn, links of rechts te kiezen. Maar ontwikkeling laat zich niet vangen in keuze. Ze ontstaat niet aan de ene of aan de andere kant, maar in de spanning tussen die twee.

### Netwerken

Wielinga beschrijft in zijn boek *Netwerken als levend weefsel (2001)* vier paradigma's. Hij onderscheidt een instrumenteel (technisch), een strategisch (politiek), een communicatief (interactief) en ecologisch paradigma. Het ecologische paradigma is voor deze verhandeling van belang.

De wereld wordt gezien als een levend organisme, net zoals cellen, dieren of ecosystemen. Binnen dit systeem worden vele netwerken aangetroffen, met daarbinnen weer andere netwerken. De kenmerken van de netwerken zijn dat ze structureel gekoppeld zijn, gevoelig (*sensitief*) voor elkaar en reagerend (*responsief*) op elkaar. Door optimale uitwisseling van informatie kunnen cellen bijvoorbeeld *zelfstandig*, maar ook *gezamenlijk* functioneren. De netwerken onderscheiden zich van gezond. Het gaat 'de goede' of 'de verkeerde' kant op. Processen verlopen derhalve *onvoorspelbaar* en hebben een *zelfregulerend* karakter. Kennis heeft hier de betekenis van 'bekwaamheid om adequaat met je omgeving om te gaan'.

Om het welbevinden en de betrokkenheid zo hoog mogelijk te krijgen is *verbondenheid* onontbeerlijk. Het is de letterlijke verbinding tussen de netwerken. Belangrijk daarbij is uiteraard de kwaliteit van de *interactie*.

Een ecologische organisatie is als een zwerm vogels:

- Er zijn weinig regels (wat zou je allemaal af moeten spreken?)
- Er is een hoge responsiviteit (anders vlieg je tegen een ander aan.)
- Je gedrag is niet te simuleren (als je doet alsof je kunt vliegen, heb je een probleem in de zwerm.)

Voor meer informatie over deze netwerken kunnen we terecht bij de neurobiologen Maturana en Varela. Zij schrijven in hun boek *De boom der kennis* een boeiende verhandeling over de **eenheid** van *zijn* en *handelen*. Ik parafraseer een gedeelte daarvan, nadat ik hen citeer over een belangrijk kernbegrip: '*autopoietisch wezen*'.

## De mens als autopoietisch wezen

Levende wezens worden gekarakteriseerd door hun *autopoietische* organisatie. *Autos* betekent 'zelf', en *poiein* betekent 'maken': het zichzelf makende wezen. Wat levende wezens onderscheidt van niet levende wezens, is dat zijzelf het enige product van zichzelf zijn. Dat wil zeggen: er bestaat géén scheiding tussen *producent* en *product*. De producent 'mens' produceert het product 'mens'. Het *zijn* en *handelen* van een *autopoietische eenheid* zijn onscheidbaar en dat is wat de specifieke aard van hun organisatie bepaalt. Je bent wat je doet.

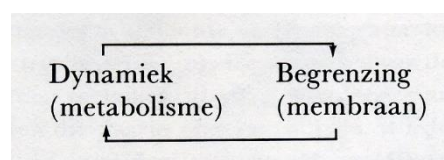
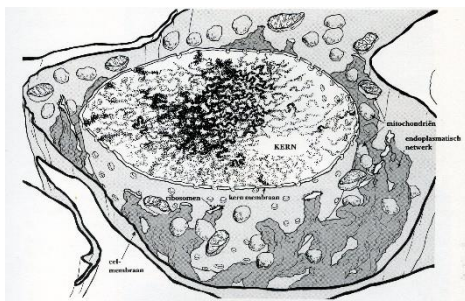
**Organisatie** slaat op alle *relaties* die bestaan tussen de componenten van een systeem.

Bijvoorbeeld de relatie tussen stofwisseling (dynamiek) en membraan (grens).

**Structuur** slaat op alle componenten die de organisatie *laten functioneren*. Bijvoorbeeld de componenten om een levercel als levercel te laten functioneren.

### Op celniveau

Elke cel is *verschillend van structuur*. Een botcel is anders van structuur dan een levercel. Maar elke cel is *hetzelfde als het gaat om de organisatie*. De organisatie van een cel is als volgt te duiden: de stofwisseling maakt bestanddelen voor de dynamiek én voor het membraan (de begrenzing). En het membraan maakt bestanddelen voor de stofwisseling. Het zijn twee aspecten van *hetzelfde, gelijktijdige* proces. Dat maakt de grenzen oprekbaar en ontwikkeling mogelijk.



### Op mensniveau

Elk mens is *verschillend van structuur*. Een waterpoloër is anders gebouwd dan een balletdanseres. Maar elk mens is *hetzelfde qua organisatie*. De organisatie van een mens is als volgt te duiden: het vermogen tot handelen bepaalt wie we zijn, en het 'zijn' bepaalt het vermogen tot handelen en de

grens ervan. Het zijn twee aspecten van *hetzelfde, gelijktijdige* proces. Dat maakt de grenzen oprekbaar en ontwikkeling mogelijk.

*Ik heb overleg op een middelgrote onderwijsinstelling. Bouwcoördinatoren vertellen dat ze moeite hebben met 'de gang van zaken'. De directie legt hun zaken op die ze aan leerkrachten moeten 'verkopen' en leerkrachten leggen problemen op tafel die ze ten opzichte van de directie moeten verdedigen. Ze voelen zichzelf als in een spagaat.*

*We bekijken het vanuit 'celniveau'. De dynamiek ervaren we bij de leerkrachten, de grenstelling bij de directie. Tot nu toe geeft de directie de grens aan in de veronderstelling dat de leerkrachten daarbinnen goed vooruit kunnen. "We hebben alles goed afgewogen en dit is het beste besluit." Wat de directie zich echter niet realiseert is dat de dynamiek en de grenstelling twee aspecten van hetzelfde, gelijktijdige proces zijn. Met andere woorden: als de directie de grens stelt, reageert de dynamiek daarop en vormt (beelden van) een nieuwe grenstelling. Leerkrachten vragen zich af of hun beweegredenen wel zijn meegenomen, zien nieuwe problemen, hebben moeite met de inspraakprocedure, et cetera.*

*De bouwcoördinatoren ontwikkelen een nieuwe strategie. Ze laten de directie zich inleven in de dynamiek van de leerkrachten en ze laten de leerkrachten zich inleven in de (mogelijke) beweegredenen van de grenstelling door de directie. Na verloop van tijd merken ze dat beide geleidingen vanuit elkaars perspectieven gaan denken en spreken; dat de directie meer gericht is op beleving van de leerkrachten en dat de leerkrachten meer gevoel krijgen voor het grotere perspectief.*

Als een persoon (dynamiek) iets bedenkt en dat voorstelt aan anderen (grens), ontspint zich een nieuwe dynamiek in die anderen en worden nieuwe grenzen zichtbaar.

Interactie die gericht is op inzicht van eigen dynamiek en inleving in de dynamiek van de ander maakt bewustwording mogelijk en een harmonische verstandhouding voorstelbaar.

### **Verantwoording**

De kennis over het *verschil* in structuur verantwoordt de *uniciteit* van de mens en de *diversiteit* in aanpak (zie uitleg constructivisme in het eerste artikel van deze reeks).

De kennis over de *overeenkomsten* in organisatie (*stofwisseling* en *membraan* zijn één; *zijn* en *handelen* zijn één) verantwoordt dat de mens slechts vanuit zijn 'zijn' kan handelen en vanuit zijn handelen kan 'zijn'.

Daarmee kent hij wat hij doet en doet hij wat hij kent. Je zou kunnen zeggen dat mensen handelen naar hun vermogen, en bijvoorbeeld niet naar hun reflectievermogen.

### **Wat kun je wel?**

De grens van je vermogen (op een bepaald moment) bepaalt je vermogen, maar beïnvloedt die ook weer.

*Ik heb kinderen in mijn klas gekregen die van andere scholen kwamen. Sommige kinderen 'konden niet rekenen'. Dat hadden ze ooit (of meer dan ooit) te horen gekregen, of ze hadden het proefondervindelijk ondervonden. In ieder geval vertelden ze het tegen zichzelf (vaak een innerlijke stem) op het moment dat ze met rekenopdrachten werden geconfronteerd. Je zou kunnen zeggen dat hun vermogen bepaald werd door de grens die anderen of zijzelf hadden vastgesteld.*

*Als ik een dergelijk kind vroeg: 'hoeveel is 1+1?' dan was de reactie altijd: 'ja, dat is gemakkelijk.' Mijn vervolgvraag was dan: 'wat is nog meer gemakkelijk?' En vanaf het moment dat kinderen dat gingen vertellen, verschoven de grenzen en ontstond er een nieuwe open ruimte, waarin ik soms kon zeggen: 'ja, maar als je dat weet en dat, dan kun je ook...'*

Vygotsky zou zeggen dat we de *zone van de naaste ontwikkeling* proberen te vinden. Simpel gezegd zou je kunnen stellen dat je op zoek gaat naar wat kinderen wél kunnen, om van daaruit te kijken wat de volgende (grensverleggende) mogelijkheid zou kunnen worden. Kortom de primaire vraag is niet ‘wat kun je niet?’ maar ‘wat kun je wel?’

## Lef

Bij vermogens (of competenties in de betekenis van bekwaamheid, geschiktheid) spelen naast (te toetsen) kennis ook andere kwaliteiten, zoals lef. Wat is de competentie van een kind met een grote woordenschat dat in een kring zit waarin het niet durft te spreken?

Een mens handelt in een situatie naar zijn vermogen en niet naar zijn kennis alleen. Hij doet wat hij kan én kent, en wat hij kan én kent doet hij.

## Durven en kunnen

		<b>Kunnen</b>
	<b>Frustraties</b>	<b>Competent gedrag</b>
<b>Durven</b>	<b>Apathie</b>	<b>Onbezonnen of onbekommerd gedrag</b>

**Bijschrift:** Mensen die veel kunnen en weinig durven raken gefrustreerd. Mensen die weinig kunnen maar veel durven, vertonen onbezonnen of onbekommerd gedrag. Mensen waar kunnen en durven afgestemd zijn, tonen zich competent.

## Vanuit welk mensbeeld

Zoals beschreven in *ErvaringsGericht Onderwijs; van oriëntatie tot implementatie*, is het van belang om in (school)organisaties afstemming te vinden in het mensbeeld (antropologisch beeld). Ook al zijn *handelen* en *zijn één*, je mensbeeld bepaalt hoe je het gedrag van de ander ‘leest’ en interpreteert. In mijn visie past de mens zich naar vermogen aan aan de situatie. Dat is evolutionair te verklaren. Het is niet toevallig dat Eskimo’s niet uit Afrika komen. Er is voor mij geen reden om te denken dat de mens het slechter doet dan hij kan.

De mens doet het zo goed mogelijk, anders deed hij het wel anders.

Ik zie veel gedrag dat verwerpelijk is. Maar er is een belangrijke constatering die me bij een positieve instelling houdt: tijdens een groot aantal ervaringsreconstructies die ik met schoolteams heb gemaakt van kinderen van wie het welbevinden en/of betrokkenheid laag waren en die derhalve vaak onacceptabel gedrag vertoonden, constateerden we dat:

- 1) een goede ervaringsreconstructie veel mogelijk plausibele verklaringen gaf voor het gedrag;
- 2) aandacht en gerichte interventies het gedrag heel vaak ten goede konden keren.

## Spanningen

Een lamp kan branden als er spanning staat op een gesloten circuit. Als er geen lamp is, geen schakelaar of geen gesloten circuit, dan brandt er niets.

Competent gedrag wordt onder andere bepaald door de spanning tussen kunnen en durven. Het is letterlijk het fenomeen van de spanning in positieve zin dat leren tot een spannende aangelegenheid maakt. Systemen die de spanning eruit halen, doen onrecht aan de wetenschap dat spanning de

resultante is van twee aspecten van hetzelfde fenomeen. Dat is te verklaren op celniveau en te vertalen naar gangbare systemen. Het is niet óf, maar én!

## Uitdaging en balans

Er is een tegenstrijdigheid die het begeleiden van ontwikkelingsprocessen compliceert. Enerzijds bestaat het organisme bij de gratie dat het *wordt uitgedaagd*: betrokkenheid. Anderzijds is datzelfde organisme ingesteld om *in balans* te willen zijn: welbevinden. Er is een afwisselende spanning tussen uitgedaagd willen worden en in balans willen zijn.

Een voorbeeld:

Kinderen die aan het spelen zijn, worden uitgedaagd door hun omgeving. De omgeving stelt hen vragen, die ze met hun hele wezen beantwoorden. De interactie met de omgeving brengt ze letterlijk in disbalans. De ontdekkingen brengen kinderen verder in hun denken en doen. Het lijf is van nature echter ook gericht op het herstellen van de balans. De 'geassocieerde beweging' is daar een mooi fysiek voorbeeld van. Als een soort weegschaal (balans) corrigeert het lichaam de bewegingen terug naar het midden.

De fenomenen *uitdaging* en *balans* maken de noodzaak duidelijk om zicht te krijgen op processen. Het is van levensbelang dat kinderen worden uitgedaagd en het is van levensbelang dat kinderen in balans kunnen komen. Dat kan echter niet gelijktijdig, laat staan klassikaal. Hoe soepeler deze twee fenomenen zich vanuit het organisme kunnen vormen, des te vanzelfsprekender kinderen zich ontwikkelen. De vraag is hoeveel ruimte er is om werkelijk te worden uitgedaagd en hoeveel om werkelijk in balans te kunnen komen. Kunnen kinderen wel betrokken raken, als ze werkelijk worden uitgedaagd? En als ze betrokken zijn, kunnen ze die 'staat van zijn' dan vasthouden, of wordt die onderbroken door het rooster? En is er een plaats waar kinderen tot rust kunnen komen?

### *Initiatief* *Leerkrachten*

<i>Initiatief</i> <i>leerlingen</i>	<b>Leerkrachtgestuurd</b> Gevaar: leerling heeft geen toegang tot het onderwerp	<b>Open ruimte</b> Hoog welbevinden en hoge betrokkenheid voor leerkracht en leerling
	<b>Geen ruimte</b>	<b>Leerlinggestuurd</b> Gevaar: individu wordt de norm

**Bijschrift:** In een sterk leerkrachtgestuurd systeem heeft de leerling onvoldoende directe toegang tot het onderwerp. In een sterk leerlinggestuurd systeem is het risico groot dat het kind zijn eigen norm is. In een open ruimte sturen leerkrachten en leerlingen in een verhouding die past in de situatie, waarbij de leerkracht probeert om het leerlinginitiatief te verhogen, maar welbevinden en betrokkenheid als criteria neemt.

### **Open ruimte**

Moet de leerkracht nu zo veel mogelijk autonomie aan de kinderen verlenen of moet hij een zo goed mogelijk aanbod verzorgen? In mijn optiek moeten deze twee zaken uit elkaar gehaald worden. Vanuit de traditie dat de leerkracht stuurde (vanuit de methode) moeten we uiteraard naar meer leerlinginitiatief. Maar in de dagelijkse praktijk kan weer niet op een facet van het hele fenomeen worden ingezet. De (juiste) spanning in die praktijk moet terug. Dat kan in een zogenaamde *open*

*ruimte*. Kenmerkend voor een open ruimte, waar welbevinden en betrokkenheid hoog zijn, is dat leerkrachten en leerlingen beiden greep hebben op de manier van werken. Leerkrachten verzorgen een goed aanbod en leerlingen nemen initiatieven. Binnen dit soort onderwijscontexten is het op een gegeven moment niet meer precies duidelijk wie wie aan het sturen is. Vraag en aanbod kunnen zowel van leerkrachten als van leerlingen komen. Dan wordt 'leren' zichtbaar en voelbaar.

De open ruimte is de plaats waar leerlingen en leerkrachten van elkaar kunnen leren, omdat ze binnen en buiten zichzelf ontdekkingen doen. Het is de plaats waar de spanning maximaal is, waar iedereen voelt dat er geleerd wordt. De spanning tussen leerkracht en leerling, tussen leerlingen onderling, tussen vraag en aanbod, tussen proces en product, tussen welbevinden en betrokkenheid. Het zijn de momenten waarop iedereen gewaarwordt dat het 'erom spant'. Dat kan alleen door interactie met elkaar en de omgeving. Leren gaat niet zonder conflicten, niet door louter toe te kijken. Leren is spannend, heel spannend!

Een docent in het voortgezet onderwijs hield vast aan zijn 'eigen manier' van werken. Hij schreef met krijt het bord vol. Zijn leerlingen schreven niet mee, maar vroegen hem een stapje opzij te zetten, zodat ze er met hun mobiele telefoons een foto van konden maken.

Overigens, als de pijlen lang zijn (veel initiatief van beide partijen) dan is er sprake van een natuurlijke situatie. Het maakt niet uit wie initiatiefnemer is. Het wordt gewoon om initiatieven te nemen en om mee te gaan in initiatieven van anderen. Als de pijlen kort zijn (weinig initiatief van beide partijen) dan zijn initiatieven opvallend, verrassend en soms zelfs vreemd. "Mag ik nu iets bedenken?" "Ben ik nu verantwoordelijk?" Het streven zou dus moeten zijn om van de *open ruimte* een *natuurlijke ruimte* te maken. Er is meer nodig dan donderdagmiddag van 14.15 tot 14.50 uur de kinderen zelf te laten kiezen.

## Betrokkenheid

Als kinderen betrokken zijn op een bepaald onderwerp of bij een activiteit, dan is de uitdaging om ze daarbij betrokken te houden. Zijn ze (nog) niet betrokken, dan is de uitdaging om kinderen 'in het onderwerp' te krijgen. Niet alle kinderen zijn van nature betrokken op decimale breuken, de werking van een hefboom, het lijdend voorwerp, de Tachtigjarige Oorlog of de ontwikkelingsstadia van de kikker. Misschien hoeven ook niet alle onderwerpen vooraf te worden vastgelegd. Maar voor de inhouden (culturele overdracht) waarover de leerkracht een aanbod verzorgt, kan hij gebruik maken van de vijf betrokkenheidsverhogende factoren, om de kans op betrokkenheid vele malen te vergroten.

### Vijf betrokkenheidsverhogende factoren

1. Een goede sfeer in de groep en onderlinge relaties die ontspannen en ontwikkelingsbevorderend zijn. Het is van belang dat kinderen zich veilig en geaccepteerd voelen.
2. Werk op het niveau dat een kind aankan en dat het tegelijkertijd uitdaagt. Kinderen moeten de uitdaging voor activiteiten voelen. Dat betekent echter niet dat het onderwijs compleet geïndividualiseerd moet worden.
3. Werk dat werkelijkheidsnabij is en daarom voor kinderen interessant. Activiteiten die raken aan de leef- en beleefwereld van de kinderen worden als zinvol ervaren.
4. De mogelijkheid tot activiteit, daadwerkelijk zelf iets doen. Kinderen kunnen niet lang luisteren. Er moet van alles te doen zijn. Rust en activiteit hoeven elkaar niet in de weg te staan.
5. De mogelijkheid tot het nemen van eigen initiatief. Het gaat erom dat kinderen hun ontwikkelingspotentieel aanspreken. Daarvoor moeten ze eigen keuzemogelijkheden krijgen.

## Ervaring en kennis (Wijsheid)

	<b>Wetenschappelijke kennis</b>	
<b>Persoonlijke ervaringen</b>	<b>Ervaringsarme leerlingen met een kennisinfuus</b>	<b>Ervaringskennis</b> Wijsheid
		<b>Egocentrische kennisbronnen</b>

**Bijschrift:** Het vermogen om verstandig te handelen (wijsheid), ontstaat als wetenschapskennis en persoonlijke ervaringen elkaar raken.

### Wijsheid: tussen wetenschapskennis en persoonlijke ervaring

Het traditionele onderwijs richt zich vooral op wetenschapskennis (modus 1): de te toetsen kennis. Die overdrachtelijke kennis is van groot belang en uitgebreid beschreven. Van onschatbare waarde, maar onderschat bij wet- en regelgevers, is de ervaringskennis (modus 2): de kennis die zich aandient in zinvolle contexten. De ervaringskennis is moeilijker te beschrijven. Die is persoons- en contextgebonden. Dat maakt het uniek en doet recht aan de complexe eigenheid van mensen. Het vermogen om verstandig te handelen (wijsheid), ontstaat als wetenschapskennis en persoonlijke ervaringen elkaar raken. Daar waar alleen sprake is van wetenschapskennis ontstaan 'ervaringsarme leerlingen met een kennisinfuus'. Daar waar alleen sprake is van persoonlijke ervaringen ontstaat gedrag louter vanuit een egocentrische kennisbron. En één mens is de wereld niet!

## Evolutie en revolutie

	<b>Consolideren</b>	
<b>Innoveren</b>	<b>Evolutionairen</b> Valkuil: onvoldoende bewust van het heden	<b>Verbinders</b> Voeling met het heden
		<b>Revolutionairen</b> Valkuil: onvoldoende oog voor het verleden

### Verbinders: tussen evolutionairen en revolutionairen

De *evolutie* kent zijn eigen ritme en dynamiek. De taal is vertrouwd en je zou kunnen zeggen dat het gaat zoals het gaat. De *revolutie* verkondigt een ommekeer. Ze spreekt een andere (nieuwe) taal. De toekomst brengt (mogelijk) de uitkomst van de revolutionaire inspanningen, maar is onvoorspelbaar. Laten we zeggen dat de revolutionairen de revolutie verkondigen en dat de evolutionairen meer op het rustigere ritme van de (natuurlijke) evolutie willen varen.

De *revolutie* wordt vrijuit verkondigd door de revolutionairen, maar de *evolutie* bepaalt, al dan niet beïnvloed door de revolutie, het tempo en het karakter van de veranderingen. Wellicht is het niet de grootste uitdaging om bij de evolutionairen te horen, maar op één hoop gegooid te worden met

Iedereen die zichzelf 'innovatief' noemt is ook niet altijd fijn. Het zijn slechts termen die de fenomenen moeten duiden. Dat heeft gevolgen voor beide fenomenen en hun aanhangers:

- 1) De **revolutionairen** kunnen revolutionair roepen wat ze willen. Ze kunnen zich baseren op de fouten in het verleden. Ze kunnen elk gedachtespinsel als een nieuwe waarheid aankondigen. Zolang het de proeve van validiteit en haar weerstanden niet heeft afgelegd, staat de revolutionair 'in zijn gelijk'.
- 2) De **evolutionairen** kunnen zich evolutionair bewijzen vanuit zichzelf. Een ieder die vindt dat hijzelf geslaagd is, kan als argument gebruiken dat het 'allemaal nog niet zo verkeerd was'.

Het eerste fenomeen is zichtbaarder dan ooit in de politiek. In de waan van de dag poneren politici revolutionaire stellingen zonder daar verantwoording over te kunnen afleggen. Statements, gebaseerd op een indruk van de verkorte samenvattingen van lijvige onderzoeksrapporten, worden door zich verdringende cameraploegen opgenomen. En het ongenueanceerde debat is wederom losgebroken. Het ontketent persoonsgebonden, emotionele discussies. Discussies zoals die óver het onderwijs gevoerd worden, hebben door de eenzijdigheid van de revolutionaire gedachte vaak direct voor- en tegenstanders en daarmee een uiteengaand (divergerend) effect.

In het tweede fenomeen schuilt een ander gevaar. Dat ieder mens de wereldorde vanuit zijn eigen perspectief beziet, is logisch. Maar degenen die dat niet doen vanuit een weidse blik, niet vanuit een helikopter, niet vanuit de wetenschap dat zij er 'maar eentje zijn', hebben te weinig voeling met de 'werkelijke loop der dingen'. Niemand zal ontkennen dat tijden veranderen. En dat er nu een dynamische periode is aangebroken, is ook algemeen geldend. Maar anticiperen op die veranderingen kan niet louter vanuit eigen perspectief. Kinderen maken zich vroegtijdig vaardigheden eigen en doen daarbij kennis op die in onze jeugd waren weggeschreven als 'kerndoelen voor het voortgezet onderwijs'. Denk aan de complexiteit van internetspellen, engels taalgebruik, etc. De conservatieven pakken echter ondanks die verandering terug op hun eigen leerproces, waarbij ze zoveel jaren met zoveel vakken en zoveel tentamens en zoveel moeite en zoveel rijtjes zoveel geleerd hebben. Ze hebben zoveel geleerd dat het enige dat ze nog reproduceren is: de volgende generatie moet wat ik geleerd heb toch minstens als basis kennen en kunnen. Dat zou een aantrekkelijke lineaire gedachte zijn als de volgende generatie er per persoon veertig jaar bij kreeg. Maar de volgende generatie moet in een nagenoeg zelfde tijd, met nagenoeg dezelfde erfelijkheid een complexere wereld te lijf.

Er is behoefte aan *verbinders* die de loop der dingen aanvoelen vanuit de evolutie en die een positieve visie hebben op veranderingsbereidheid.

## Wetenschap en religie

		<b>Religie</b>	
	<b>Wetenschappelijk dogma</b>	<b>Open exploratie</b>	Filosofie
<b>Wetenschap</b>			<b>Religieus dogma</b>

Professor Kunneman schrijft in zijn boek *Voorbij het dikke-ik: "Grofweg gesproken zijn ons uit premoderne en moderne samenlevingen twee grote, unificerende denksystemen overgeleverd: religie*



*en wetenschap. Beide zijn op hun eigen manier betrokken op een uiteindelijke waarheid en sluiten de waarheid van de ander uit of staan die alleen een ondergeschikte positie toe.”*

De grote godsdiensten en veel wetenschappers hebben met elkaar gemeen dat ze divergeren. Je bent voor of tegen. Het is goed of fout. De systemen zijn gebaseerd op selectie. De gevaren van mensen die louter gedreven zijn door waarheidsbevestiging vanuit één religieuze stroming, zijn zicht- en voelbaar. Maar iedereen die geconfronteerd is met existentiële vraagstukken rond leven en dood, weet dat je door de wetenschap nooit je laatste vraag beantwoord krijgt. Ook hier staan dualiteit en divergentie een interessante spanning in de weg. Niet selectie, maar co-creatie is de manier om prettig samen te leven. Zij die harmonisch samenleven, overleven het best. Scholen die de weg opgaan naar meer kindgericht werken, spreken vaak van ‘*een kanteling*’. Nou, ik zou zeggen: “De kansel is gekanteld, nu de leerstoel nog.”

## Meer interessante spanningsvelden

Er zijn in de onderwijsdiscussies veel relevante spanningsvelden te definiëren. Maximaal uitdagende spanningen die kunnen leiden tot maximale ontwikkelingen, die recht doen aan het verleden met een overeenkomstig beeld van de toekomst. Ik denk aan de uitdagingen die vakdocenten en procesbegeleiders binnen het hbo met elkaar kunnen aangaan. Ik denk aan politiek-liberalen die met socialisten de uitkomst tussen vrijheid en verantwoordelijkheid zo hoog mogelijk moeten zien te krijgen. Ik denk aan de discussie over kennis of zelfredzaamheid, terwijl ook dat weer twee aspecten zijn van één zich versterkend systeem:

*Hoe meer je opzoekt,  
hoe meer kennis je krijgt,  
hoe meer kennis je hebt,  
hoe makkelijker je opzoekt,  
hoe sneller je kennis tot je neemt...*

Voor alle kruizen (spanningen) is de systematiek nagenoeg gelijk. De lengte van de pijlen bepaalt de invloed van de facetten van het fenomeen en daarmee de spanning. Rechtsboven is de na te streven situatie waar *ontmoeting* en (*positieve*) *spanning* de kernwoorden zijn. Er is sprake van ‘*leerzame wrijving*’. Linksboven en rechtsonder worden de velden zichtbaar die *uit het lood* zijn. *Techniek*, *dogma* en *principe* zijn daar de kernwoorden. En heeft u al eens geprobeerd om met een principe te praten?

### ***Te veel spanning***

	Tekening: Pijl voorbij doel	Tekening: Pijl in doel (Cupido erbij)
<b><i>Te weinig spanning</i></b>		Tekening: Slappe boog

## Pijl en boog

De titel van een congres ter gelegenheid van het twintigjarig bestaan van het ErvaringsGericht Onderwijs was “Omdat het je raakt!” Dat blijft de kern van bovenbeschreven processen. Probeer niemand te overtuigen, dat moet de ander zelf maar doen. Maar goede schutters weten het: als de boog te slap gespannen is, raakt de pijl niet het gewenste doel. Staat de boog te strak gespannen, dan schiet de pijl het doel voorbij. Alleen als de schutter vanuit zijn ervaring en intuïtie gevoel heeft voor de juiste spanning, kan de pijl zijn doel raken. De schutter is de leerkracht of de leerling. De

spanning is de omstandigheid binnen en buiten de leerkracht en de leerlingen. De pijl is de ontmoeting, de interactie. Het doel is 'geraakt zijn', betrokken raken en je welbevinden!

## **Niet óf, maar én**

Waar begeeft het ErvaringsGericht Onderwijs zich nu? Hoe verhouden welbevinden en betrokkenheid zich tot elkaar? Waar stopt de leerkracht en begint de leerling?

Het ErvaringsGericht Onderwijs bevindt zich in de spanning van de twee krachten. Het is niet leerkracht- óf leerlinggestuurd. Het is niet vraag- óf aanbodgericht; het is vraaggericht binnen een goed aanbod. Het is niet proces- óf productgericht; het is maximale aandacht voor het proces om het product zo hoogwaardig mogelijk te krijgen. Het is niet met aandacht voor welbevinden óf betrokkenheid; het is met (afwisselende) aandacht voor beide. Het ErvaringsGericht Onderwijs onderschrijft de revolutie van de onderwijsvernieuwing, *de kanteling*, alle processen die leiden tot de emancipatie van het kind. Maar niet door technisch of dogmatisch te worden; dus niet de nuance te verliezen van de spanning die nodig is om ontwikkeling prettig te stimuleren.

### **Literatuur:**

Herpen van M., (2005) *ErvaringsGericht Onderwijs; van oriëntatie tot implementatie*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant

Kunneman, H., (2005) *Voorbij het dikke-ik*. Amsterdam: Uitgeverij SWP

Maturana H. en Varela F. (1989) *De boom der kennis*. Amsterdam: Uitgeverij Contact

Palmer P. (2005) *Leraar met hart en ziel*. Groningen: Wolters Noordhoff

Steins Bisschop, J., (2003) *Chatten met je dochter*. Amsterdam: Uitgeverij Business contact

Varela J., (1999) *Ethical Know-how*. Stanford: Stanford University Press.

Alle door het CEGO uitgebrachte (basis-)boeken van het ErvaringsGericht Onderwijs.