

Inhoud

Voorwoord	10
Proeven van emoties in onderwijs: een woord vooraf	11
1 Inleiding	17
<i>Ton Zondervan en Pamela den Heijer</i>	
1.1 Aanleidingen voor het schrijven van dit boek	17
1.2 De pedagogische opdracht van onderwijs	18
1.3 Groeiende belangstelling	19
1.4 Affectieve wetenschap en onderwijs	20
1.5 Beschrijving van inhoud van het boek	22
1.6 Literatuurlijst	24
Deel 1	25
2 Emotionele aspecten van leren en ontwikkelen: een schets van het speelveld	27
<i>Ton Zondervan en Pamela den Heijer</i>	
2.1 Wat zijn emoties?	28
2.2 Een integrale kijk op leren	31
2.3 Hoe emoties (duurzaam) leren kunnen stimuleren	33
2.4 Lichamelijke aspecten van leren	35
2.5 Emotionele intelligentie	36
2.6 Een bijdrage aan gezamenlijke taal: de inner development goals	38
2.7 Literatuurlijst	41
3 Innerlijke reizen en wordingsprocessen	45
<i>Jelle Ris en Pamela den Heijer</i>	
3.1 Inleiding – Wordingsprocessen in onderwijs	46
3.2 Over praktische wijsheid	47
3.3 Empirisch onderzoek naar praktische wijsheid	47
3.4 Praktische wijsheid als wordingsproces/reis	47
3.5 Casuïstiek praktische wijsheid en terugkerende motieven	49
3.6 Wat leren deze manieren van handelen ons?	51

3.7	Afsluiting	52
3.8	Literatuurlijst	53
4	Conditie scheppen voor wordingsprocessen	57
	<i>Jelle Ris en Pamela den Heijer</i>	
4.1	Inleiding: Waarom ruimte maken voor wordingsprocessen?	58
4.2	Grondhouding – Pedagogische liefde, zaakgerichtheid en tact	59
4.3	Curriculumontwerp – Onderwijs als oefenplaats voor praktische wijsheid	60
4.4	Begeleiding – Professionele pedagogische aanwezigheid	62
4.5	Voortdurende aanscherping – Werken in en aan de praktijk	63
4.6	Wat vraagt dit van betrokkenen?	65
4.7	Slot: Ruimte maken is een pedagogische keuze	67
4.8	Literatuurlijst	68
	Kernsamenvatting van deel I	69
	Deel 2 Affectiviteit herijkt: Neurofysiologische en fenomenologische benaderingen	71
5	Het Voelende Lichaam	73
	<i>Sadaf Soloukey</i>	
5.1	Wij zijn (niet alleen) ons brein	74
5.2	Wij zijn (niet alleen) ons lichaam	74
5.3	Leren en het enactivisme	75
5.4	Reactie en tegenreactie in de klas	77
5.5	Het affect van de ander	78
5.6	Het lichaam op de achter- en voorgrond	79
5.7	Een neuro-fysio-fenomenologie voor pedagogische wetenschappen	79
5.8	Literatuurlijst	81
6	Emotioneel denken	83
	<i>Jaap Wijkstra</i>	
6.1	Inleiding	84
6.2	De vroege persoonsontwikkeling	84
6.3	Onze relatieve vrijheid en emotioneel denken	85
6.4	Emotioneel denken en ons metabewustzijn	86
6.5	Reflecterend vermogen, emotioneel denken en 'reflectie'	86
6.6	Affect, emotie en gevoel	89
6.7	De relational turn	90

6.8	Emotioneel denken en onderwijs	91
6.9	Literatuurlijst	94
7	Voelen en het lichaam	97
	<i>Bob Boot</i>	
7.1	Inleiding	98
7.2	De tastzin	99
7.3	Voelen	100
7.4	Naar binnen voelen	102
7.5	Naar buiten voelen	105
7.6	Literatuurlijst	109
	Kernsamenvatting van deel 2	110
	Deel 3 Van object naar subject: pedagogische grondhouding in de relatie docent–student	111
8	Ruimte voor onzekerheid	119
	<i>Marjolijn Zwakman</i>	
8.1	Een ruimte om uit te zoomen	120
8.2	Onzekerheid versus thuis zijn in de wereld	122
8.3	Waarom is dit belangrijk?	124
8.4	Chronos en Kairos ongemak	125
8.5	Ruimte voor hoofd, hart en buik	126
8.6	Professioneel intiem	130
8.7	Praktisch: handvatten in onzekerheid	131
8.8	Literatuurlijst	134
9	De waarde van presence in leren en lesgeven	137
	<i>Edit Roefs en Ida Oosterheert</i>	
9.1	Inleiding	138
9.2	Presence in leren	140
9.3	Presence in lesgeven	143
9.4	Presence in lesgeven ontrafeld	146
9.5	Presence als teken van potentiële ruimte voor leren	150
9.6	Het stimuleren van presence in het onderwijs	151
9.7	Literatuurlijst	153
10	Grenzen aan openheid	157
	<i>Sofie Smeets en Bregje Termeer (lectoraat Diversiteit en Inclusiviteit Hogeschool Rotterdam)</i>	
10.1	Inleiding	158

10.2	Emoties en affecten: een persoonlijke uiting van maatschappelijke waarden	159
10.3	Waarom is openheid in het onderwijs belangrijk?	160
10.4	Waarom is openheid niet eenvoudig?	162
10.5	Wat leren we over openheid als we kijken naar het affect ongemak?	164
10.6	Conclusie	167
10.7	Literatuurlijst	168
11	Vanuit verwondering de ander zien en waarderen	171
	<i>Joeri Kabalt</i>	
11.1	Inleiding	172
11.2	Het buitengewone in het gewone zien	173
11.3	Een waarderend onderzoek over de toekomst van Curaçao	174
11.4	Sta mij toe een verhaal te vertellen	177
11.5	Wat werkt om te waarderen	179
11.6	Waarderend werken in je eigen onderwijspraktijk	181
11.7	Literatuurlijst	183
	Kernsamenvatting van deel 3	184
	Deel 4 Mystieke perspectieven: een ander licht op geraakt zijn, affectiviteit en leren	185
12	Stilte als bron voor affectie	187
	<i>Robbert van Bruggen</i>	
12.1	Inleiding	188
12.2	Stilte als open bewustzijn; als manifestatieruimte	190
12.3	Bewustzijnsvernauwing in de hedendaagse tijdsgeschiedenis	193
12.4	De waarde van stilte voor je docentschap	195
12.5	Literatuurlijst	199
13	Wat liefde leert. Een mystieke blik op onderwijs	201
	<i>Mieke Moor</i>	
13.1	Gezien worden	202
13.2	Geheime kennis	206
13.3	Verlost van onzin	207
13.4	Liefde als toegang	209
13.5	Inzicht	212
13.6	Literatuurlijst	213
	Kernsamenvatting van deel 4	220

Deel 5 Curriculum als leefruimte: Ontmoeting, oefening en betekenis in het onderwijs	221
14 De Kikkerkoning – Onderwijs en persoonsvorming	227
<i>Michiel de Ronde</i>	
14.1 Inleiding	228
14.2 Duiding	231
14.3 Via verhalen aandacht voor het affectieve	233
14.4 Bevrijding van het doelgerichte	234
14.5 Machine of verhaal	235
14.6 Geloven in sprookjes	236
14.7 Literatuurlijst	237
15 Existentieel leren over complexiteit	241
<i>Heidi Muijen en René Brohm</i>	
15.1 Inleiding: affectief leren zonder doel!	242
15.2 Existentieel leren over taaie vraagstukken	243
15.3 Radicale openheid en resonantie	245
15.4 Met spekkeok gelaagdheid ont-dekken!	246
15.5 Existentieel leren voor praktische wijsheid	249
15.6 Discussie: van affectief naar existentieel leren	250
15.7 Literatuurlijst	252
16 De kunst van pedagogisch verbeelden en verleiden	255
<i>Sanne Nijenhuis, René Brohm en Yvonne Peperkamp</i>	
16.1 Inleiding	256
16.2 Theoretische verdieping: objecten en kwaliteiten	258
16.3 Een nieuwe pedagogische werkelijkheid openen	261
16.4 De impasse	263
16.5 Het spel spelen	264
16.6 De aard van reflectie	266
16.7 Transformatie	268
16.8 Discussie	269
16.9 Literatuurlijst	271
Kernsamenvatting van deel 5	273
Deel 6 Begeleiding als relationele en ethische praktijk: de kracht van verbinding	275

17	Resonantie	285
	<i>Jaap Kleinpaste en Biek Leissner</i>	
17.1	Inleiding	286
17.2	Vervreemding	287
17.3	Onderwijs als levend speelveld	288
17.4	Relationeel onderwijs	290
17.5	Ruimte op het speelveld	292
17.6	Pedagogisch spelen in resonante relaties	294
17.7	Het prachtige risico van resonantie	295
17.8	Literatuurlijst	297
18	Geest van resonantie: Empathie als onderstroom	301
	<i>Joachim Duyndam</i>	
18.1	Inleiding	302
18.2	Empathie	303
18.3	Affectieve zelfgewaarwording	304
18.4	Potentieel lichaam: indirecte empathie	307
18.5	Affectieve onderstroom: resonantie tussen objectieve en subjectieve geest	310
18.6	'Show, don't tell' praktisch	312
18.7	Conclusie	314
19	Met gevoel voor plaats	317
	<i>Iko Doeland</i>	
19.1	Inleiding	318
19.2	Handelingsmogelijkheden	319
19.3	Wat is relevant en wat niet?	321
19.4	Continuïteitsprincipe en afstandsprincipe	322
19.5	Umwelt-creatie	325
19.6	Binnen en buiten: structurele koppeling	326
19.7	Vijf zintuigen	326
19.8	Tot slot en samenvattend	327
19.9	Literatuurlijst	329
20	Universal Design for Learning: leren zonder belemmeringen	339
	<i>Minne Bakker, Sinsemilla Blokvoort en Hannelore Veltman (ECIO)</i>	
20.1	Inleiding	340
20.2	Universal Design for Learning	342
20.3	Meerdere manieren van betrokkenheid	344
20.4	Meerdere manieren van representatie	346
20.5	Meerdere manieren van actie en expressie	348
20.6	UDL-toegankelijkheid voor iedereen	350

20.7	Inclusief onderwijsontwerp	351
20.8	Naar duurzaam inclusief onderwijs: een gezamenlijke beweging	355
20.9	Literatuurlijst	357
Kernsamenvatting van deel 6		359
21	Slotbeschouwing	363
	<i>Ton Zondervan en Pamela den Heijer</i>	
21.1	Inleiding	363
21.2	Urgentie	364
21.3	Kernbegrippen	364
21.4	Visie op onderwijs	365
21.5	Didactiek	367
21.6	Pedagogiek: de rol van de docent	367
21.7	En nu verder	370
21.8	Literatuurlijst	371
Illustratieverantwoording		372
Over de auteurs		374
Index		379

Inleiding

1

Ton Zondervan en Pamela den Heijer

1.1 Aanleidingen voor het schrijven van dit boek

Er zijn verschillende aanleidingen om een boek te maken over aandacht voor affectieve aspecten van leren in het hoger onderwijs. De kant van leren dus die te maken heeft met emoties, gevoelens, stemmingen, drijfveren en motivatie. Een eerste aanleiding is dat het mentale welzijn van veel leerlingen en studenten onder grote druk staat. Uit diverse onderzoeken, waaronder die van Jolien Dopmeijer (2023) en het Trimbos-instituut, blijkt dat veel jonge mensen mentale problemen hebben. Daarvoor worden verschillende oorzaken genoemd. Ten eerste zijn er de nijlende effecten van de coronacrisis. Ten tweede het gebruik van social media. De Amerikaanse psycholoog Jonathan Haidt laat in zijn boek *Generatie Angststoornis* (2024) zien hoe de manier waarop jongeren social media gebruiken tot veel stress en druk leidt. Ten derde is de negatieve impact op jongeren van grote maatschappelijke problemen, zoals de wooncrisis, de klimaatcrisis en diverse oorlogen.

Die mentale problemen hebben impact op het vermogen van studenten om te leren en ontwikkelen. Niet alleen studentbegeleiders en mentoren, maar ook andere docenten moeten daar rekening mee houden en er waar nodig op inspelen als ze lesgeven en begeleiden. Denk bijvoorbeeld aan de afspraken die je als docent maakt met je studenten over het gebruik van een smartphone of andere digitale devices tijdens de les.

Een tweede aanleiding om dit boek te schrijven is de maatschappelijke opgave van het hoger onderwijs om professionals op te leiden die een bijdrage kunnen leveren aan de transitie in de samenleving en in verschillende beroepenvelden. Dat vraagt om een manier van opleiden die daarbij past. Daarom wordt in veel instellingen voor hoger onderwijs gewerkt aan flexibel onderwijs, waarin studenten hun eigen, persoonlijke leerroutes kunnen ontwikkelen. Maar leren is nooit alleen een individueel proces. Het is altijd ook een sociaal proces. Wat gebeurt er in dergelijk flexibel onderwijs met de sociale en academische binding tussen studenten onderling, tussen docenten en studenten, en tussen studenten en de opleiding? Hoe kunnen we jonge mensen flexibel én verbonden opleiden?

In dit verband valt vaak de term ‘sense of belonging’ (Yao, 2016). Dat omschrijven we kort als een gevoel van veiligheid en geborgenheid dat ontstaat vanuit de beleving dat je onderdeel bent van een community. Je hebt dan het gevoel ergens bij te horen, je voelt je op je gemak, je wordt geaccepteerd, gerespecteerd en gewaardeerd. Je wordt gezien en gehoord en ervaart zo sociale steun. Het flexibel opleiden van transitie-professionals roept dus ook het affectieve thema sense of belonging op.

Het opleiden van transitie-professionals roept ook op een andere manier vragen op rond affectieve aspecten van leren door jonge mensen. Hoe zie ik als professional in opleidingen mijn verantwoordelijkheid in de snel veranderende wereld? Wat zijn mijn kwaliteiten, talenten en valkuilen? Hoe blijf ik veerkrachtig en wendbaar staande in snel veranderende of nieuwe, zich ontwikkelende beroepspraktijken die complexe vragen oproepen? En wat zijn hierin mijn waarden? Deze dingen worden vaak in verband gebracht met het ontwikkelen van je professionele identiteit.

In dit verband is ook interessant dat er in aansluiting op de 'sustainable development goals' (SDG's) die door de VN zijn ontwikkeld, ook een set van 'inner development goals' (IDG's) wordt ontwikkeld door een groot internationaal consortium. De SDG's vormen een set van doelen om te werken aan duurzame ontwikkeling en transities. Op een gegeven moment bleek dat er weliswaar veel kennis over transitievraagstukken was verzameld, maar er weinig progressie was richting de gestelde duurzame ontwikkeldoelen. Daarom is men gaan nadenken over welke innerlijke vermogens, vaardigheden en kwaliteiten voor innerlijke groei nodig zijn om hierin verder te komen. Het IDG-project identificeert en ontwikkelt deze, ondersteund door organisaties, bedrijven en instellingen. Daarmee kan effectiever gewerkt worden aan de uitdagingen qua duurzaamheid op wereldschaal. Dat vraagt ook om meer aandacht voor affectieve aspecten van leren, zoals het ontwikkelen van zelfbewustzijn, empathie, een innerlijk kompas en vertrouwen. (In hoofdstuk 2 gaan we dieper in op die IDG's.)

Ten slotte is een vierde aanleiding om dit boek te schrijven de groeiende maatschappelijke polarisatie, die zich weerspiegelt in de klas. Burgerschapsonderwijs wordt daarom steeds belangrijker. Daarin zijn normatief en emotioneel geladen vraagstukken aan de orde die vragen om het oefenen van dialoog met mensen die anders in het leven staan dan jij, met andere waarden, vanuit empathie en emotionele intelligentie. Ook dit vraagt om aandacht voor affectieve aspecten van leren.

1.2 De pedagogische opdracht van onderwijs

De vorige paragraaf maakt duidelijk dat aandacht voor emotie en affectiviteit met name raakt aan de pedagogische dimensies van hoger onderwijs. Het werken aan affectieve aspecten die voortkomen uit mentale problemen van studenten vraagt om een goede pedagogische relatie van docenten met hun studenten. En in die relatie is veel pedagogische sensitiviteit en tact vereist. Flexibilisering van onderwijs roept het thema 'sense of belonging' op. Dit raakt aan didactiek, maar met een pedagogisch doel: het onderwijs zo in te richten dat er voldoende onderlinge verbinding is tussen studenten onderling, en tussen docenten en studenten. Het opleiden van transitie-professionals vraagt om onderwijs waarin voldoende aandacht is voor het pedagogische thema persoonsvorming en voor het vormen van een professionele identiteit. Zo kunnen we studenten opleiden tot veerkrachtige en wendbare professionals. Ook burgerschapsvorming, dat veel affectief geladen aspecten heeft, is een pedagogische dimensie van het onderwijs.

Het doel van de pedagogische dimensies van het hoger onderwijs is om studenten in te leiden in verschillende werelden: de eigen binnenwereld, de wereld van taal en rekenen, van kunst en muziek, sport, het maatschappelijke en werkende leven et cetera. Het gaat daarbij niet alleen om het inpassen van studenten in dat wat bestaat, maar ook om studenten te stimuleren om zich tot die werelden te verhouden vanuit een eigenstandige positie. En vanuit die eigenstandige positie iets van zichzelf in de wereld in te brengen. De docent heeft een belangrijke rol bij het aanmoedigen van studenten om nieuwe werelden te betreden. Want studenten zullen zichzelf tegenkomen, tegenslagen moeten overwinnen, teleurstelling een plek moeten geven en zichzelf toch weer bij elkaar moeten rapen om het gewoon nog eens te proberen en nog eens. Door aandachtig betrokken te zijn kunnen docenten hun studenten ondersteunen bij het vinden van een eigen plek in de wereld.

Behalve dat studenten zichzelf tegenkomen, 'stuiten' ze bij het betreden van de wereld ook op de ander en het andere. Het in contact brengen van studenten met de ander, die belangen heeft die niet direct stroken met het eigen belang van de student, raakt ook aan een belangrijk doel van de pedagogische relatie. Namelijk aan het idee dat we in pluraliteit proberen samen te leven (het democratische doel). Samenleven in de ruimte van de school maar ook samenleven in de samenleving als geheel.

1.3 Groeiende belangstelling

In dit boek zetten we de emotionele en affectieve aspecten van leren voluit in de schijnwerpers. In het denken over onderwijs is lange tijd de cognitieve (leer)psychologie toonaangevend geweest. Dat heeft zijn waarde en betekenis, maar tegelijk is daardoor ook het belang van aandacht voor affectiviteit te veel buiten beeld geraakt. Gezien wat er nu speelt in het onderwijs kunnen we ons dat echt niet meer veroorloven. Gelukkig is de aandacht daarvoor groeiend (Kelchtermans, 2023). Je kunt ook stellen dat we het belang van deze thematiek *herontdekken*. Want er is in het onderwijskundige denken altijd wel oog geweest voor het grote belang van affectieve aspecten van onderwijs, naast cognitieve. (Zie hoofdstuk 2.) Sterker nog, die twee aspecten kunnen niet los van elkaar gezien worden. Recente ontwikkelingen in de zogenaamde affectieve wetenschap en de doorvertaling daarvan in het onderwijs kunnen daarbij helpen. Die wetenschappelijke inzichten maken het mogelijk 'om leren te analyseren als het fundamenteel levensbehoudende, ontwikkelingsgerichte, kwalificerende en libidineuze proces dat leren ten diepste is' (Illeris, 2017, p. 74). Met dit boek willen we bijdragen aan het verder zichtbaar maken van deze 'onderstroom' in het leren. Een beetje belicht vanuit wetenschap en theorie, maar voornamelijk belicht vanuit inspirerende voorbeelden uit de (hoger)onderwijspraktijk van affectieve aspecten van leren.

1.4 Affectieve wetenschap en onderwijs

Een belangrijke bron voor dit boek is dus de zogenaamde affectieve wetenschap ('affective science'). Dat is een groeiend interdisciplinair onderzoeksterrein waarop emoties, gevoelens, stemmingen, drijfveren en motivatie op wetenschappelijke manieren bestudeerd worden. De neurowetenschappers Immordino-Yang en Damasio stellen dat in de meeste, zo niet alle menselijke beslissingen, gedragingen, gedachten en scheppingen 'nog de schaduw aanwezig is van hun oorsprong in emoties' (Cavanagh, 2016, p.5). Dat geldt dus ook voor het onderwijs: '(...) emoties begeleiden onze leerlingen en studenten in elke fase van hun leren,' stelt onderwijspsycholoog Rose Cavanagh.

De laatste decennia heeft die affectieve wetenschap een enorme boost gekregen, mede door neurowetenschappelijk onderzoek. Dit wordt in Nederland bijvoorbeeld zichtbaar dankzij de grote populariteit van neuropsycholoog en hersenonderzoeker Erik Scherder, of dankzij de enorm succesvolle Pixar-films *Inside Out 1* en *2*. Ook in de onderwijskunde groeit de belangstelling voor deze affectieve wetenschap. De aandacht voor affectieve aspecten van leren is dus niet nieuw. Al in 1964 bijvoorbeeld publiceerden Krathwohl, Bloom en Masia een zogenaamde taxonomie van affectieve leerdoelen. Met de hulp van onder andere de affectieve wetenschap kunnen we voortbouwen op hun werk.

Dit boek is met name bedoeld als bijdrage aan docentprofessionalisering op dit nog relatief jonge terrein. De centrale gedachte van het boek is dat je een effectievere docent wordt die het leren van leerlingen en studenten kan vergroten als je de basale ideeën van affectieve wetenschap toepast in hoe je onderwijs verzorgt. Doordat de affectieve wetenschap en de toepassing ervan op leren nog relatief jong is, is er nog weinig gedeelde taal om het over dit belangrijke stuk van onderwijs te hebben. Daarom is een belangrijke doelstelling van dit boek om hierover gezamenlijke taal te ontwikkelen. Taal die ons helpt om het gesprek erover te bevorderen. We hopen dat het boek inspirerende aanzetten geeft voor dat gesprek.

Emoties in het leerproces

Als voorbeeld nemen we de hypothetische studente Vera die hard werkt aan een complex natuurwetenschappelijk probleem. Daar is niets emotioneels aan, zou je denken. Natuurwetenschap is immers een 'harde wetenschap'. De werkelijkheid is anders. We volgen stappen in Vera's leerproces.

Waarom is Vera dit probleem eigenlijk aan het oplossen? Misschien is ze gemotiveerd doordat ze anticipeert op een combinatie van beloningen (bijvoorbeeld een of hoog cijfer, de goedkeuring van haar docent). En/of omdat ze bang is voor afkeuring van haar ouders

als ze niet goed presteert op school. En/of doordat ze echt nieuwsgierig is naar de oplossing van het probleem. En/of doordat ze verlangt naar een succesvolle carrière in de toekomst. Al deze motivaties zijn affectief van aard.

Mogelijk wordt Vera met de uitdaging geconfronteerd om haar zorgen te reguleren over de vraag of ze wel voldoende vaardigheden heeft om dit complexe probleem op te lossen. Ze is immers een vrouw en ze is zich bewust van het stereotype dat vrouwen niet goed presteren in natuurwetenschappen.

Mogelijk lukt het haar om dit complexe probleem op te lossen door het uiteen te rafelen en verschillende strategieën te proberen. Zo komt ze de strategieën op het spoor die resulteren in een gevoel van beloning, en vermijdt ze strategieën die leiden tot een gevoel van frustratie.

Zo zien we dat in het leren van Vera over een natuurwetenschappelijk thema wel degelijk verschillende affectieve aspecten verweven zijn

(Cavanagh, 2016, p. 2).



Hoe help je studenten om hun persoonlijke, professionele en maatschappelijke wereld met elkaar te verbinden, terwijl je zelf de affectieve kant van leren benut?

In veel gebruikte educatieve handboeken is er weliswaar aandacht voor de hierboven genoemde vraagstukken, maar tegelijk is er bij docenten ook veel handelingsverlegenheid. Hoe begeleid je studenten goed in het verbinden van die drie werelden van het persoonlijke, het professionele en de samenleving? Voor veel studenten zijn dat gescheiden werelden.