

Dwelling in Learning Lab Overvecht – ons verhaal

Door Thea van Lankveld en Peter Linde, 2024

In deze briefwisseling reflecteren wij, Peter Linde en Thea van Lankveld, op het jaar waarin we beide participeerden in Learning Lab; een vorm van community engaged learning waarbij docenten, studenten én wijkpartners samen leren in Overvecht, Kanaleneiland of één van de andere armere wijken in Utrecht. In Learning Lab vormt de dwelling filosofie van ‘knowing as you go’ van Tim Ingold het uitgangspunt. Peter was samen met Danielle Vlaanderen de initiator van vernieuwend onderwijs in de stad dat in de loop der jaren uitgroeide tot het ‘Learning Lab’. Bij het lab raakten in de loop der jaren steeds meer docenten betrokken als ook allerhande spelers in de wijk. Peter ontving voor zijn werk in learning lab de impactprijs van REBO faculteit van de UU. Learning Lab bestond uiteindelijk uit een aantal vakken die met elkaar gemeen hadden dat studenten eigenaarschap nemen over hun eigen leeromgeving om in teams samen met lokale stakeholders duurzame verandering te bewerkstelligen in de wijk. Learning Lab is dus in een bepaalde wijk om die wijk ietsje mooier te maken door onze aanwezigheid. Tegelijkertijd is de wijk een minder beschutte leeromgeving dan de werkgroep ruimte op de campus. De visie op leren en ontwikkelen in de context van Learning Lab is afgestemd op de complexiteit van de wijk en de daarmee samenhangende ambiguïteit en dynamieken. Thea, destijds onderwijsadviseur op het gebied van community engaged learning en post doc onderzoeker aan de Universiteit Utrecht, voegde zich in 2019/2020 bij hen in het kader van een onderwijsinnovatieproject. Ze draaide een blok lang zo veel mogelijk mee met één van die vakken, Actieleren met impact. In dit vak doen groepjes studenten samen met een wijkpartner in meerdere cycli actie-onderzoek, waarbij ze met die wijkpartner iets proberen te veranderen dat de wijkpartner zelf als vraag heeft ingebracht. Reflectie op de voortdurende pogingen om iets te veranderen vormen een belangrijk onderdeel van het vak. Danielle is nog steeds betrokken bij het vak Actieleren met impact.

Peter en Thea zijn vanuit een zekere afstand begonnen te schrijven over dwelling (rondhangen), ooit met de bedoeling om docenten die zich met community engaged learning willen bezighouden te voeden. We besloten dat te doen op een dwelling manier; gewoon maar beginnen en dan maar zien waar we al schrijvende uit zouden gaan komen. Het resultaat vind je hier, negen brieven waarin wij schrijven over onze ervaringen tijdens het samen leren in Learning Lab, hoe het was daar samen met studenten en wijkpartners te beginnen aan iets waarvan we niet wisten hoe het zou gaan verlopen, en onderdeel te zijn van hun leerervaringen en die van onszelf, onze twijfels en hoe we die overwonnen, en onze bespiegelingen op wat de tijd in Learning Lab ons heeft gebracht aan inzichten.

Brief 1, van Thea

In 2019/2020 heb ik in het vak Actieleren met impact meegedaan, als, ja als wat eigenlijk, als mede-docent – maar dan in deeltijd. Ik was destijds onderwijsadviseur aan de UU, en vanuit die laatste rol kwam ik bij Learning Lab Overvecht terecht. Echter, in plaats van advies, wilden de docenten liever dat ik met hen meedeed, als mede-docent of co-teacher. Dat vond ik wel een spannende uitdaging. En hoewel ik niet wist of het wel zou kunnen om een goede docent te zijn in de beperkte uren die ik ervoor beschikbaar had (ik betwijfelde dat sterk, eigenlijk) leek het me vooral een unieke kans om het community engaged onderwijs van Learning Lab Overvecht van dichtbij mee te maken en vanuit die ervaring met ze op te trekken in plaats van op afstand te staan. En op één of andere manier had ik op dat moment van mijn leven wel zin in een spannend experiment. Het diepe zag er opeens heel aantrekkelijk uit. Dus ik sprong.

Rondhangen (dwelling)

Vijf bijeenkomsten en twee lerende eindgesprekken heb ik bijgewoond van *Actieleren met impact*. In deze bijeenkomsten heb ik legitiem perifeer geparticipeerd, een term die ik heb van Jean Lave en Etienne Wenger. In hun boek laten Lave en Wenger zien dat leren niet een kwestie is van internalisering van kennis in een individueel brein, maar dat leren ook kan plaatsvinden door te participeren in een sociale praktijk. Doordat nieuwkomers mogen deelnemen aan een praktijk, ook al is dat een plekje aan de zijlijn, is hun deelname legitiem. Zo krijgen ze allerlei kansen om vanuit die zijlijn de verhalen te horen en situaties te zien, en zo te leren over wat er gaande is in die praktijk.x]. Meteen op de eerste dag van de cursus, toen ik aan het einde van de bijeenkomst binnenstapte, introduceerde Peter mij aan de studenten met “dit is Thea, die doet ook mee”. Wat dat precies ging betekenen, dat “meedoen”, dat wist ik toen nog niet – maar in ieder geval was mijn aanwezigheid daarmee vanaf dat moment legitiem, geoorloofd. Mijn participatie was er één van op en af; soms was ik er wel, vaak was ik er niet. Ik was mede-docent in deeltijd. Maar mede-docent is ook nog een te groot woord; zeker in het begin deed ik vooral mee in de zijlijn, in de periferie.

In het eerste en laatste half uur van de bijeenkomst als alle studenten er waren en centrale vragen besproken werden, observeerde ik en zat ik erbij, als een soort stagiaire. In de twee tussenliggende uren, als de studenten in groepjes met hun eigen projecten bezig waren en al dan niet de wijk in gingen, ging ik met Peter en Danielle of alleen de groepjes langs en had ik soms een actievere rol in het meedenken met de groepjes, ze feedback geven en benoemen van wat ik zag. Maar het grootste deel van de tijd heb ik in de periferie geobserveerd, gekeken en geluisterd, gezien wat Peter en Danielle deden, en wat voor effect dat op de studenten had – of leek te hebben. En daar in die periferie bleek het eigenlijk helemaal zo oncomfortabel nog niet. Ik heb Peter en Danielle heel veel bezig kunnen zien. Ik snapte wat ze deden en waarom (of althans, dat dacht ik dan hè). Het was allemaal goed zichtbaar vanuit de positie van de meelopende stagiaire. Na afloop van de bijeenkomsten praatten we na. Dat

waren de momenten van beschouwing en reflecties achteraf, in alle rust. Het samen onderzoeken van wat er aan de hand of gebeurd was. Het benoemen van wat we gezien of gevoeld hadden. En het woorden geven aan wat we aan het doen waren. Ook die gesprekken hielpen om te begrijpen wat we aan het doen waren en wat daarvoor de achterliggende redenen waren. Die gesprekken waren wel een essentieel onderdeel van het hele rondhangen in Learning Lab Overvecht.

Ondergedompeld worden (immersion)

Vanaf dag één trokken Peter en Danielle mij zo Learning Lab Overvecht in. Zonder verhaal vooraf, zonder toelichting, zonder instructies. Vóór ik het wist was ik in het water. In de eerste weken had ik vaak het gevoel te watertrappelen en ternauwernood mijn neus boven water te kunnen houden. Studenten moesten actie-onderzoek doen, maar ik wist alleen globaal (eigenlijk dus niet) wat het was. Ik had de uitleg over actie-onderzoek al gemist in de 1^e bijeenkomst, ik kreeg het boek pas binnen na de 2^e bijeenkomst, en vond pas de tijd om erin te lezen na de 3^e bijeenkomst. Artikelen die besproken werden had ik niet gekregen. En zo bleef ik die eerste weken maar achter de feiten aan lopen. Ik wist daardoor vaak niet wat de bedoeling was, wat Peter en Danielle aan het doen waren, en waarom ze de dingen deden die ze deden. “Als je maar *niet* gaat doceren”, had Peter gezegd, “en niet terugvallen op oude patronen”. Maar niet doceren, wat bedoelde hij daarmee? En mijn oude patronen, dat is toch alles en tegelijkertijd het enige dat ik heb, mijn hele hebben en houden? En hoezo dacht hij te weten dat mijn oude patronen verwerpelijk zijn, waar was dat precies op gebaseerd? En als ik al zou weten wat hij met “doceren” en “mijn oude patronen” zou bedoelen, en het mij zou lukken dat *niet* te doen, wat zou ik dan *wel* kunnen doen? Het was voor mij een lege aanwijzing, die vooral in zich had dat ik van alles fout zou kunnen doen, als ik dingen zou doen die op doceren leken in de opvatting van Peter, wat dat dan ook mocht zijn. Verwarring alom. En dus zette ik het van me af, probeerde ik maar wat uit, rommelde maar wat aan, en zocht al zoekende mijn weg in het contact met de studenten. Maar Peter, misschien kan je nog eens toelichten wat je eigenlijk bedoelde met die opmerking?

Er zit ook een andere kant aan het ondergedompeld worden. Toen Peter en Danielle mij vroegen om mede-docent te zijn, zonder dat ze mij kenden, heb ik dat als een blijk van vertrouwen ervaren. Als zij dachten dat ik dat zou kunnen, wie ben ik dan om eraan te twijfelen? Ik durfde te springen in het diepe omdat ik hun erop vertrouwde dat ze wisten wat ze deden. Ik vertrouwde hen en zij spraken hun vertrouwen uit in mij. Op mij heeft dat grote impact gehad. Ik voelde me serieus genomen. Daarnaast voelde ik me ook enorm uitgedaagd. Op één of andere manier zag het diepe er heel aantrekkelijk uit, schreef ik al. Uitgenodigd te worden risico te nemen had voor mij op één of andere manier iets heel feestelijks of avontuurlijks. Uitgedaagd te worden om iets te doen wat je nog niet eerder hebt gedaan; wie weet wat je dan van jezelf ontdekt! Ik vond het steeds heel aantrekkelijk.

Na afloop van de cursus vroegen Peter en Danielle mij een reflectieverslag te schrijven. Een persoonlijke reflectie, vanuit mijn eigen ervaring, in de eerste persoon

enkelvoud. Ik wist niet goed wat ze ervan zouden verwachten, van zo'n reflectieverslag; waar moet dat aan voldoen? "Schrijf met hart en ziel", zei Peter. Ook dat was weer zo'n moment dat ik me enorm uitgedaagd voelde. Heel eng ook; wat zou er in godsnaam boven gaan komen als ik mezelf in de ogen zou kijken en mijn eigen hart zou gaan onderzoeken? Om over mijn ziel nog maar niet te spreken. Maar ik had er ook heel veel zin in, dat diepe kan er soms zó aantrekkelijk uit zien..!

Brief 2, van Peter

Ja daar was je dan opeens. Vanuit de EMP pool toegevoegd als onderwijskundig adviseur in het kader van twee startende facultaire USO projecten. We hadden het jaar ervoor met één van je collega's gewerkt; een bij vlagen voor beide partijen zoekende en soms zeer lastige samenwerkingsrelatie. Er ontstond gaandeweg over en weer wat rust toen we met je collega overeenkwamen dat zij haar onderwijskundig adviseurschap verder zou invullen vanuit de rol van 'dissenter'. Met als inzet om ons scherp te houden op te vanzelfsprekende aannames en impliciete noties achter ons handelen. De rol van dissenter kende ik als een gelegitimeerde rol binnen actie-onderzoek. Maar het fungeerde ook als een soort formalisering van de idee dat we het eens waren oneens te zijn. Een clash van paradigma's; een clash in de manier van kijken naar de wereld en naar de rol die kennis speelt bij leren en veranderen. Maar dan wel een clash met als inzet om die samen te leven en te onderzoeken.

Toen bij de aanvraag van een nieuw facultair USO project bleek dat je collega een andere rol had gekregen binnen de UU kwam jij ten tonele. Blanco en onbewust van alle struggles en zoeken. Het leek vreemd om jou zonder de hierboven beschreven situatie als gedeelde ervaring te vragen om de rol van dissenter op je te nemen. Ik kan me zelfs voorstellen dat je bij benadering niet geweten zou hebben wat dat zou veronderstellen. Wat ik zeker wist op dat moment was dat ik trouw wilde blijven aan mijn visie op wat kennis is en hoe die tot stand komt. Met als consequentie dat ik geen adviseur meer wilde. Noem het eigenwijzigheid, noem het voorzichtigheid of noem het vertrouwen op eigen kracht; we hadden en hebben geen behoefte aan gevraagde of ongevraagde onderwijskundige kennis en expertise uit (sociaal) constructivistisch paradigma. Je kunt er echter als aanvrager van een (facultair) USO project ook geen nee tegen zeggen.

Mijn inschatting was dat we gegeven onze onderzoekende houding t.a.v. onze eigen praktijken baat zouden kunnen hebben bij iemand die ons met een open en vragende houding tegemoet zou treden, iemand die onze verwondering over wat er gebeurt binnen de context van het Learning Lab als leeromgeving zou willen delen, niet als deskundige maar als mede-onderzoeker. Ik besloot het erop te wagen om je gewoon te vragen om mee te doen. Voor mij een vorm van inclusief nee zeggen. Nee tegen jou als onderwijskundig adviseur en ja tegen jou als persoon. Jij verwoordt dat als dat we je uitnodigden als co-docent. Ik denk dat we je eerder uitnodigden als mede-onderzoeker. Ik weet dat eigenlijk wel zeker. Immers vanaf dag 1 zeggen we tegen de deelnemers dat we ervoor kiezen om hen juist niet vanuit de rol van docent tegemoet

te treden. Ik kon voelen dat onze vraag iets bij je losmaakte. Dat je blij was om met ons in het diepe te springen maar zag ook dat je het spannend vond. Je vond de moed om ja te zeggen en dat voelde als een bevestiging van het vertrouwen dat we in je hadden als persoon. En veel belangrijker dan dat je niet bij alle bijeenkomsten zou kunnen zijn. Als je er was zou je er vanuit de goede mindset zijn. Als je gaandeweg toch zou zijn gaan adviseren zouden we je er uitgegooid hebben denk ik. Hoe is dat om te lezen?

Ik vind het wel grappig dat je je rol vooral lijkt te zien als mede -docent of als een stagiaire. Beide legitieme rollen binnen een onderwijssetting. Voor mij is het gegeven dat je meedeed eigenlijk vooral belangrijk. Wij zien Learning Lab graag als een setting waar iedereen leert, studenten, wijkpartners en docenten waarbij het primaat ligt bij het nemen van actie en reflectie. Meedoen dus en meedoen om te leren is op zichzelf al helemaal OK binnen Learning Lab als leeromgeving

Rondhangen (dwelling)

Ik schrik er in eerste instantie een beetje van als je je betrokkenheid bij Learning Lab beschrijft als rondhangen. Rondhangen heeft voor mij iets van een negatieve connotatie. Als ik het een tijdje bij me heb gehouden komt er ineens ruimte om jouw uitspraak anders 'te lezen'. Rondhangen heeft iets doelloos. In Learning Lab werken we niet met een uitgewerkt curriculum waarin studenten een van te voren door de docent bepaalde route volgen voor de realisatie van de (leer)doelen. Een dergelijke lineair causale routing staat haaks op hoe we binnen Learning Lab als onderwijsvisie aankijken tegen leren. Wij noemen dat in navolging van Ingold 'knowing as you go'. Vanuit dat perspectief krijgt 'rondhangen' opeens een andere lading, vgl. wat Ingold omschrijft als de dwelling metafoor. Voor studenten leidt een dergelijke benadering van leren in bijna alle gevallen tot een totaal andere ervaring, gewend als ze zijn dat docenten de doorloop in het vak faciliteren, monitoren, controleren en toetsen. In die zin kan ik me voorstellen dat studenten de eerste weken ook wat rondhangen, ondertussen zoekend naar houvast en richting die er niet lijkt te zijn, althans niet in de vorm waarin ze daaraan gewend zijn geraakt. We hebben dat in onze reflectieve gesprekken herkend en benoemd als parallelle processen, waarbij wij als 'docenten' een vergelijkbaar proces lijken door te (moeten) maken als 'studenten'.

Eigenaarschap nemen over eigen leren

Ja wat bedoelde ik met die opmerking van "Als je maar niet gaat doceren". Precies dat wat je net beschreef; je besluit je niet langer te storen aan wat ik zou vinden is wat we vanaf dag één bij studenten proberen wakker te maken. Eigenaarschap nemen over je eigen leren is daarbij de uitnodiging. Wat daarbij elke keer weer cruciaal blijkt te zijn is het volgende. Zolang je studenten student blijft noemen gedragen ze zich als studenten. Dat wil zeggen hoe ze zich geacht worden te gedragen in een leersetting waarbij de docent vorm en inhoud van de lesstof bepaalt. Studenten blijft weinig anders over dan recht zitten, mooi kijken en doen wat de leraar zegt. In een parafraze zou je kunnen stellen (dat doe ik nu voor de eerste keer) dat als je een docent docent

noemt dat hij of zij de dingen doet die een docent wordt geacht te doen. In onze visie op leren en ontwikkelen gaat het over studenten eigenaarschap te leren nemen juist door niet te doen als docent. Dat lijkt een grote inperking van de rol van de docent maar hoeft dat niet te zijn; het biedt openingen voor nieuwe wegen van curriculum maken, nieuwe vormen van intergenerational learning, nieuwe vormen van toetsing. En wat wij ook interessant vinden is de mogelijkheid om fouten te maken als 'docent' en verantwoording af te leggen over je keuzen tijdens het proces met als inzet om van en met elkaar te leren hoe het leerproces samen beter te organiseren. Dat vraagt andersoortige vaardigheden van een 'docent' en die zijn nog niet zo makkelijk te duiden is mijn ervaring. Vandaar wellicht het advies om niet te doceren bij gebrek aan woorden wat het dan wel is. Jij ervaart dat als leeg. Een van de grootste learnings voor mij de afgelopen jaren is dat iets pas gehoord kan worden als het gehoord kan worden. Dat betekent bijvoorbeeld dat als ik ervoor gekozen zou hebben om je echt te proberen uit te leggen wat knowing as you go betekent voor wat we doen in onze rol als 'docent', het maar helemaal de vraag is hoe jij dat opgepakt zou hebben. Misschien zou je n.a.v. zo'n vertoog denken aan iets als perifeer gelegitimeerde participatie en denken van 'ok wat is daar nou zo bijzonder aan'. Het is ons opgevallen dat je hoort wat je kunt horen en dat wat je hoort gekleurd is door het paradigma dat je bewust of onbewust aanhangt. In plaats van een discussie kies ik er liever voor om je uit te dagen iets niet te doen, hoe verwarrend dat ook mag zijn. Het is juist die verwarring die in potentie ruimte maakt om ervaringen in een nieuwe context aan een onderzoek te onderwerpen en zo samen met anderen te zoeken naar een duiding die, al is het maar voor een moment, even een werkbaar handelingsperspectief biedt. 'Verwarring is een hogere staat van zijn' roep ik dan maar naar studenten. En dat geldt grosso modo voor jou en voor ons; het is de kunst om verwarring te blijven toelaten. Het is een motor voor leren, althans dat is mijn ervaring van de afgelopen jaren. Je kunt ook zeggen dat de dynamieken in Learning Lab op een gegeven moment wel zo vertrouwd zijn dat de verwarring uitdooft. In dat geval zijn er altijd wel andere contexten waar het weer wel werkt.

Een wat andere invalshoek op het voorgaande is dat je zo, door in de volle verwarring mee te gaan doen, als het ware een vergelijkbare positie inneemt als die studenten innemen bij het begin van het vak. Ook hier is mijns inziens sprake van parallelle processen. Je leeft met elkaar in real time en in verbinding met een concrete real life context, de verwarring en onzekerheid die het ondergedompeld zijn en in een ander paradigma oproept. Dat je dat met ons bent aangegaan en zowel met ons als de studenten hebt willen onderzoeken wat dat betekent voor jou als professional en persoon, legitimeert je in mijn ogen tot het stellen van vragen, het nemen van acties en ja zelfs tot het geven van advies.

Ik ben benieuwd of jij je ervaringen ook kan zien als eigenaarschap nemen over je eigen leren en ontwikkelen?

Brief 3, van Thea

Een dissenter zijn

Ik denk dat ik het inderdaad lastig zou hebben gevonden als je me gevraagd had om dissenter te zijn. Niet zozeer omdat die rol me niet aanspreekt, - want eigenlijk best een mooie rol, om degene te mogen zijn die kritisch mag bevragen en ter discussie mag stellen, sterker nog, het zou heel eervol zijn om daarvoor gevraagd te worden – maar meer omdat ik moeite zou hebben met de aanname die er dan onder lijkt te liggen dat jullie en ik dan in verschillende paradigma's zouden zitten. Hoezo, waar baseer je dat op, dat ik in paradigma X of Y zou zitten? Want dat is dan natuurlijk het “foute” paradigma, want jullie zitten immers in het “goede”. Want dat jullie een sterk oordeel hadden over goed en fout, dat was heel voelbaar voor mij in het begin, daar waren jullie heel uitgesproken in. Daarin zou ik me dan bij voorbaat niet serieus genomen gevoeld hebben, want je wist toen die eerste dag helemaal niet en kon ook niet weten waar ik stond qua paradigma. En misschien hang ik wel een ander paradigma aan dan jullie, dat zou heel goed kunnen, maar als je daar bij voorbaat vanuit was gegaan zonder dat eerst te onderzoeken of verifiëren, had ik dat wel heel lastig gevonden. Alsof alle onderwijskundigen een constructivistisch paradigma aanhangen bijvoorbeeld. Nou, dat kan ik je dan bij deze vertellen, dat doen ze lang niet allemaal! :-)

En oh ja, ik weet het inmiddels al wel hoor, dat jullie me eruit gegooid zouden hebben als ik was gaan adviseren of iets anders verkeerd had gedaan, hahaha! Daar schrik ik niet van, als je dat zo schrijft. Ik zou het verschrikkelijk hebben gevonden als het was gebeurd, vooral met terugwerkende kracht, nu ik weet wat ik dan gemist zou hebben. Maar gelukkig is dat niet aan de orde en ook nooit geweest.

Rondhangen en zwerven

Ja dwelling, zo bedoelde ik het inderdaad, vanuit de gedachte van Ingold. Dwelling, ik vond het een moeilijk woord om te vertalen. In het woordenboek staan meerdere vertalingen, waarvan ik dan rondhangen nog de minst slechte vond. Dwelling, dat kennis van een omgeving zich vormt en zich blijft vormen terwijl de loper erin vertoeft; knowing as you go. Ik vind dat Ingold dat heel mooi heeft opgeschreven in *The perception of the environment*; hoe je richtinggevoel in een landschap (kennis) ontwikkelt door je in een landschap te bewegen; dat vraagt om een voortdurende afstemming met die omgeving (*a constant attunement*), als je voelt hoe hard of zacht de ondergrond onder je voeten voelt en hoe de wind in je gezicht waait. Maar ook hoe je het landschap nog dieper op je in kunt laten werken als je af en toe stilstaat en bewust om je heen kijkt en hoort hoe de bomen ruisen. Die kennis over dat landschap ontwikkel je niet vóóordat je gaat, maar *terwijl* je gaat. Gaandeweg. Een mooi woord is dat in het Nederlands, gaandeweg – onderwijl je de weg begaat, al gaande. In mijn geval was het landschap dan learning lab Overvecht. Ik heb me daarin gaandeweg een richtinggevoel ontwikkeld. Het was, en is nog altijd, een voortdurend aftasten van elkaar door elkaar te bevragen en te onderzoeken: Kan ik

me een plek verwerven tussen jullie? Wat zijn jullie intenties? En wat zijn mijn eigen intenties eigenlijk? Dat weet ik zelf ook niet zo goed.

Ook voor de studenten is het een *knowing as you go*. Ze proberen een verandering tot stand te brengen in (in ons geval) Overvecht, door interventies te doen, daarop te reflecteren, en op basis van de inzichten die zo ontstaan weer nieuwe interventies te doen. Ook dat is een constant attunement aan de opdrachtgever, aan de wijk, maar ook aan jullie als docenten die met hen mee of juist tegen hen in denken. Ik vind het mooi aan het vak dat er zo veel ruimte is voor reflectie en onderzoekend nagaan van de eigen vooronderstellingen en die van de ander. Studenten vinden dat in het begin heel lastig, maar gaandeweg zie je (zeker sommige) studenten opbloeien erin. Alsof hun denken en gevoel meer in verbinding komen te staan met elkaar, je ziet de studenten soms een stukje volwassener worden waar je bijstaat. Heel bijzonder is dat.

De fysieke aanwezigheid in de leeromgeving zoals jullie die met de studenten creëren in Overvecht was daarbij heel belangrijk, dat snap ik nu. Je kan niet leren van een omgeving zonder er fysiek in rond te hangen, er te zijn. Het zou heel moeilijk zijn geweest als ik de bijeenkomsten op dinsdag en donderdag nooit had bijgewoond en alleen aan de reflectiebijeenkomsten had meegedaan. Dan was ik altijd op afstand gebleven, dat zou moeilijk communiceren met elkaar zijn geweest. Net zoals jullie het belangrijk vinden dat studenten fysiek *in* Overvecht zijn, en niet op afstand *over* Overvecht nadenken vanuit een werkgroeplokaal op de campus.

Dat er niet per sé een doel is, of niet een duidelijk doel, is daarbij ook een belangrijk aspect van dwelling inderdaad. Dat is het verschil tussen reizen (mét een bestemming), en zwerven (zonder). In het laatste geval kom je aan waar je aankomt. Waar dat is weet je pas als je er bent.

Verwarring en eigenaarschap nemen

Heel mooi hoe je schrijft dat verwarring de motor is voor leren. Hoe de verwarring in potentie ruimte maakt om ervaringen in een nieuwe context aan een onderzoek te onderwerpen en te zoeken naar een duiding die een werkbaar handelingsperspectief biedt. “Het niet-weten is de kraamkamer van de academie”, heb ik je ook wel eens horen zeggen. Of “het niet weten als een hogere staat van zijn”.

Deze week las ik het boek van Bransen (2019) waarin hij een anecdoten beschrijft waarin hij ooit een onverwachte onvoldoende kreeg en zo oog in oog stond met zijn eigen verantwoordelijkheid in een omgeving die hij niet kon controleren. Hoe dat hem contact heeft laten maken met wat hij echt wilde. Die notie van geen controle hebben vond ik wel inzicht verschaffen. Hoe studenten in een academische opleiding (eigenlijk in het hele onderwijs) geleerd wordt om als ze iets op zús of zo’n manier te doen - de manier van de docent – dat ze dan een beloning krijgen (een compliment, of een goed cijfer). Uiteindelijk geeft dat aanpassingsvermogen dan een gevoel van controle; als ik maar weet hoe de juf of meester wil dat ik het doe, dan

doe ik dat en dan zal het resultaat positief zijn. Zou het die verwarring zijn van het gevoel geen controle meer hebben, die het leren mogelijk maakt? - wat denk jij?

En ja, het eigenaarschap nemen voor mijn eigen leren herken ik zeker. Dat moment herinner ik me zelfs nog heel goed, dat ik dacht: "Oké, ik mis nu deze-en-deze informatie. Dan ga ik er dus gewoon om vragen." Vanaf dat moment ben ik consequent gaan schrijven na afloop, of typen op mijn telefoon, over wat me opviel, wat ik leerde en wat ik jullie wilde vragen. Wat daar ook bij hielp was dat jullie studenten vanuit de cyclus van actie-onderzoek steeds uitnodigden en stimuleerden tot actie-reflectie. Dat was óók een parallel proces. Het voortdurend reflecteren op wat ik voelde en nadenken over wat dat betekent; ik moest een diepere, implicietere laag open zetten en stond voor mijn gevoel 100% "aan". Dat dan in combinatie met hoe jullie steeds de actie stimuleerden bij studenten, heeft mij ook gesterkt in het initiatief en eigenaarschap nemen.

Knagende vragen die ik met me meedroeg waren er ook. Zoals bijvoorbeeld dat niet-doceren van jou, dat heeft me toch wel tijden bezig gehouden, wat je daar dan mee bedoeld zou kunnen hebben. Ik snapte wel dat het in ieder geval wel iets zou betekenen als niet te veel uitleggen of voorzeggen of zo. Maar ja, je kunt een vraag stellen aan studenten, maar in zo'n vraag ligt tóch vaak een reden besloten waarom je die vraag stelt, dus dan heeft het tóch weer iets weg van iets opleggen. Dus iedere keer als ik iets uitprobeerde was er jouw stem in mijn achterhoofd "Zou hij dít dan bedoeld kunnen hebben met niet-doceren? Of was dit wat ik nu deed soms toch weer té docerend?". Dus in zoverre was de aanwijzing inderdaad helemaal niet zo leeg als ik eerder schreef, het heeft veel exploreren bij me in gang gezet. Misschien *juist* wel omdat het open was wat ik dan wel of niet zou moeten doen. In die zin weet ik niet zo zeker of het gelukt is om me "niet langer te storen aan wat jij zou vinden", zoals je schrijft. Want je stem was juist veel in mijn achterhoofd aanwezig, en zo was ik steeds op zoek naar wat je misschien zou kunnen vinden van mijn handelen.

Je schrijft nu dat je in plaats van uitleggen er liever voor koos me uit te dagen iets niet te doen. Is dat misschien een deel van het antwoord van wat dat niet-doceren inhoudt? Het uitdagen, de uitnodiging tot onderzoeken? Je hebt wel eens gezegd dat je jezelf niet als docent ziet, maar als mede-lerende. Dat ben je natuurlijk óók, mede-lerende. Maar doe je jezelf toch niet een beetje tekort dan? Voor mij was je in ieder geval wel méér dan dat, door me zo uit te dagen.

Een tweede aspect dat in je aanwijzing om niet te gaan doceren besloten lag, is dat je erop vertrouwde (of althans, dat veronderstel ik dan maar) dat ik dat antwoord zelf zou kunnen vinden, dat ik daarvoor jouw uitleg niet nodig had. Dat maakt dat jouw rol ook is die van vertrouwen geven. Zou je dat als een tweede rol herkennen?

Deze week las ik een artikel van Jan Masschelein, waarin hij schrijft dat een docent "invites one to go outside into the world, to expose oneself, i.e. to put oneself in an uncomfortable, weak position, and offers the means and support to do so. I think that it offers means for experience (instead of explanations, interpretations,

justifications, representations, stories, criteria, etc.), means to become attentive.”
Wat vind je hier zo van?

Voor mij heeft het woord “docent” denk ik (misschien?) een andere betekenis dan voor jou. Voor mij is het docentschap één van de mooiste beroepen van de wereld. Om zo met studenten tijd te mogen doorbrengen en hun leren te mogen meemaken en daar een rol in te mogen spelen. Voor mij heeft “alles wat een docent doet” de associatie van al die vele, vele dingen die een docent en student samen meemaken. Voor mij is dat geen negatieve associatie. Hoe je als docent die rol dan precies invult, dat kan nog op duizend verschillende manieren. Jij schreef dat bij voorkeur te willen invullen door niet te doen als docent, omdat dat openingen biedt voor nieuwe wegen van curriculum maken, nieuwe vormen van intergenerational learning, en nieuwe vormen van toetsing. Misschien kun je daar nog eens wat meer over vertellen, wat je daarmee bedoelt?

Brief 4, van Peter

Goed en fout

Je raakt een gevoelig punt hier Thea. Ik durf oprecht te zeggen dat ik me niet zo laat leiden door goed of fout en er eigenlijk liever voor kies om te (onder)zoeken, het gesprek op te zoeken dan te oordelen. Dus het is best wel confronterend om te lezen dat jij dat binair ervaren hebt. Voordat ik hier verder op inga wil ik eerst even stilstaan bij de zinsnede ‘alsof alle onderwijskundigen een constructivistisch perspectief aanhangen...’. Misschien onterecht maar ik denk dat deze generalisatie (ik hoor het mezelf wel zeggen inderdaad) terug te voeren is op mijn ervaring met studenten onderwijswetenschap. Ik merk dat juist deze studenten vaak veel moeite hebben met onze visie op leren en ontwikkelen; dat geldt voor de vakken die we geven in het kader van Learning Lab die sterk geënt zijn op de dwelling ontologie, maar ook op de voorganger van het vak Actie Leren en Impact dat Management van Krachtige Leeromgevingen heette (laat je niet misleiden door de naam!). In het kader van dat vak probeerde ik studenten te verleiden om kaderverbrekend te leren zoals Homan daarover schrijft in zijn boek Teamleren. Kaderverbrekend leren heeft betrekking op het vermogen om te gaan met ambiguiteit en complexiteit. Het is een systemische manier van leren en ik heb gemerkt dat met name onderwijskunde studenten daar grote moeite mee hadden (hebben). Dat heeft mij weleens tot de (opnieuw sterk generaliserende uitspraak) gebracht dat onderwijskundigen niet in staat zijn om buiten de lijntjes te leren. En dat leidde dan in veel gevallen tot interessante gesprekken over de leidende principes achter de vakken die zij gevolgd hadden binnen hun hoofdrichting en inzichten over hoe dat curriculum is doordeesemd met sociaal constructivistisch ideeëngoed over leren en ontwikkelen. Is dat dan goed of fout? En met die vraag kom ik weer terug op jouw eerdere opmerking over wat jij ervaren hebt aan ons. Er zijn in mijn perceptie geen goede of foute paradigma's over

leren en ontwikkelen. Wat ik gemerkt heb is dat het sociaal constructivistische ideeëngoed behoorlijk mainstream is. Werken vanuit het principe 'learning as you go' daarentegen is lastig uit te leggen en te verantwoorden juist omdat zaken als curriculum maken, toetsen en evalueren zo grondig bevroegd worden. Het blijkt elke keer bijvoorbeeld weer een hele kluit om onze manier van toetsen naar de toetscommissie toe te verantwoorden. Voor studenten is learning as you go als organiserend concept al helemaal lastig, juist omdat zij gehecht zijn geraakt aan aangeleerde ideeën over wat leren en kennis is en welke rol studenten en docenten in het kennisverwervingsproces geacht worden aan te nemen. Ik heb ervaren hoe belangrijk het is om duidelijk te zijn over wat de consequenties zijn van mijn visie op leren. Want als je op dat niveau zaken gaat vermengen worden mensen terecht onrustig omdat ze dan, wellicht onbewust, aanvoelen dat er iets schuurt in datgene wat we van ze vragen. Ik kan me voorstellen dat mijn streven om duidelijkheid te bieden overkomt als dat mijn keuze automatisch het goede paradigma representeert en de mainstream benadering (lees het constructivistische paradigma) automatisch het foute. Ik herhaal nog maar een keer dat er wat mij betreft geen goed of fout paradigma is. Ik kan ook zien dat de stelligheid waarmee ik zaken poneer misschien eerder defensief is. Vanuit een gevoel me altijd te moeten verantwoorden voor wat we doen in Overvecht en waarom. Of vanuit het gevoel dat we iets van waarde te hoeden hebben, een waarde die door het vigerende onderwijssysteem nog niet herkend of erkend wordt. In dat laatste geval kan 'verdedigen' ook ingezet zijn vanuit een gevoel van miskennis door het onderwijs als systeem (vgl. wij zien onze benadering als evidence based (we maken impact bij studenten en in de wijk); tegelijkertijd wordt onze poster over onze praktijken geweigerd op een UU onderwijsconferentie omdat het vanuit de gehanteerde standaarden over evidence based onderzoek niet past in de conventies. Daarmee vervalt een belangrijk podium om met vakgenoten (docenten en onderzoekers) te spreken over de vragen waar wij het nu over hebben).

Afsluitend merk ik dat het me eigenlijk goed bevalt dat we dit nu zo tegen elkaar aanhouden. Daarmee is het een moment van reflectie en zetten vragen en antwoorden aan tot doorgaand first person onderzoek.

Verwarring en geen controle meer hebben -

Ja grappig dat je dat zo opwerpt, over het gevoel geen controle te hebben ruimte kan maken voor leren. Het lezen van het werk van Homan is hier ooit voor mij wel vormend geweest, meer in het bijzonder het onderscheid wat hij maakte tussen kaderverbrekend en kaderverbrekend leren. In zijn boek Teamleren laat hij treffend zie hoe je vanuit verschillende discipline invalshoeken (cognitief, affectief, macht) duiding kunt geven aan wat teamleren is zonder het echt te kunnen pakken. Het meest treffend vond ik dat hij me liet inzien dat gangbare concepten uit die verschillende discipline invalshoeken vooral handvatten bieden voor het faciliteren van kaderverbrekend leren in teams. Fascinerend was voor mij indertijd het inzicht dat om teams kaderverbrekend te laten leren je ze juist moet ontregelen, mentaal beentje moet lichten omdat dat individuen in teams aanzet om de aanwezige variëteit in het team in te zetten voor oplossingen die verder gaan dan

controle op en van het gekende. Waarmee je ook de wereld van op causale rationaliteit gestoelde relaties en betekenissen achter je laat. En zo tot iets nieuws komt volgens een logica die pas achteraf geduid kan worden. Deze innovatieve sprongkracht heeft baat bij het vermogen om te kapitaliseren op aanwezige interne variëteit. Deze principes zijn wat mij betreft onverkort geldig in een setting van learning as you go

Ik merk nu het onderwijs weer opstart dat studenten met een lichte blik van ongeloof en vertwijfeling naar me staan te kijken en te luisteren. En nieuwsgierigheid. Ik weet inmiddels dat ze me vaag vinden. En 'vaag' is de ergste kwalificatie die je als docent kunt krijgen denk ik te weten. Het is leuk ze daarop te challengen. Ik vind mezelf namelijk helemaal niet vaag, sterker nog ik vind mezelf superconcreet. Het helpt me dan om te denken dat studenten willen praten over leren in termen van outcome. Wat moet ik doen om het goed te doen en dat gaat in de meeste gevallen om de reproductie van (kennis)inhoud(en). Ik denk dat ze me vaag vinden omdat ik een andere taal spreek. Ik spreek procestaal, learning as you go gaat over in de wereld zijn en (leren) te verhouden tot die wereld. Het kost studenten tijd om me te leren verstaan. Om te accepteren dat we in Learning Lab vanuit een ander paradigma leren, ontwikkelen en veranderen.

Ik herken in het voorgaande iets van het effect van wat ik eerder omschreef als het ontregelen waardoor je als het ware uitgenodigd wordt om andere lagen (d.w.z. de gelaagdheid van de idee van wat een docent is) te onderzoeken.

Voor mij is een docent niet de validator van wat kennis is en wat niet; hij/zij is nadrukkelijk ook niet de regisseur van het leerproces. Wat is de docent dan wel? Goeie vraag! Je weet dat we daar altijd wel gesprekken over hebben met studenten. Zo van "ja, je zegt wel dat je geen docent bent maar als wij dit willen in het kader van onze value case dan mag dat niet, dus..." (dit is een voorbeeld vanuit het vak sociaal ondernemerschap als uitdaging). Nog even los van het feit dat ik bijna nooit zeg dat iets niet mag en studenten mijn feedback in de vorm van vragen lijken te interpreteren als een verbod, vind ik het altijd fascinerend om te ervaren dat de vraag niet eens meer relevant is op het moment dat ze zich niet langer als student zien maar als sociaal ondernemer (in wording). Vanaf dat moment lijken ze me te kunnen zien als een te managen (schaarse) resource....

Wat ik heel inspirerend vond bij Ingold is dat hij binnen dwelling ruimte maakte voor lines of development. Iedereen doet in de wereld ervaringen op en de route waarlangs die ervaringen zijn opgedaan noemt hij lines of development. Op plekken waar veel ervaring is opgedaan ontstaan verdichtingen in die lines of development die hij meshworks noemt. De vraag is natuurlijk hoe iemand met veel verdichtingen in zijn of haar lines of development (in het algemeen ouderen want die zijn langer in de wereld dan jongeren - lees docenten studenten) de kennis die dat representeert binnen de dwelling ontologie zou kunnen overdragen. Ingold doet de suggestie dat de oudere in dat geval kan wijzen als in "kijk daar ben ik geweest, dat werkte voor mij". Het is ook in die geest dat ik 'docent' wil zijn. Of liever mede-lerende zoals je opmerkt

maar dan in het licht van intergenerationeel leren. Pfff ik laat het even zo staan. Klopt het dat ik hier inderdaad voor sta als docent. Is dit wat ik doe, wat ik (voor)leef?

Brief 5, van Thea

Verwarring en ontregelen

Mooi wat je schrijft over kaderverbrekend leren en ontregelen. Over dat je studenten moet ontregelen, mentaal beentje moet lichten, om ze te leren omgaan met ambiguïteit en complexiteit. Interessant dat je noemt dat dat hen aanzet om de aanwezige diversiteit in het team in te zetten voor het zoeken naar creatieve oplossingen; die link met de samenwerking binnen het team had ik zelf nog niet gelegd. Ik had wel gezien hoe het studenten aanzet tot harder nadenken en zoeken. Dus ja, ik kan me indenken, nu ik erover nadenk, dat dat harder nadenken ook in gezamenlijkheid gebeurt, en dat juist die uitdaging waarvoor studenten zich dan samen gesteld zien hun onderlinge groepsproces versterkt.

Dus al dat regelen en verwarring stichten, dat doen jij en Danielle dus gewoon al die tijd bewust en expres? Interessant! Lollig ook. Ik vraag me nu dan af; hoe ver kan je daarin gaan? Want als ik me dat zo voorstel, dan denk ik: je kunt studenten toch niet alléén maar eindeloos ontregelen? Ik bedoel: daar moet toch iets positiefs tegenover staan? Anders verliezen ze toch ergens het vertrouwen? Tenminste, dat denk ik dan. Wat is jouw ervaring daarmee?

Als ik dan ook gelijk zelf een eerste antwoord mag geven op deze vragen, dan zoek ik het antwoord in de aandacht die ik jullie de studenten heb zien geven. Echte aandacht, heel oprecht en met veel tijd nemend staan jullie stil bij de studenten, luisteren jullie naar wat ze in te brengen hebben, denken jullie met ze mee, en geven jullie ze feedback op wat jullie zien en ervaren dat ze doen. Het is met veel intensiteit – voor jullie zelf denk ik, maar ook voor de studenten aan hun kant. Die zorgzaamheid, dat voelen studenten. En ik vermoed dat ze zich daarin dan gekend weten en serieus genomen voelen, en daardoor weten dat jullie ze uiteindelijk niet laten verdrinken in die stroom (waarin jullie ze zelf misschien een duwtje gegeven hebben). Ik vermoed dat dát het tegenwicht biedt, en maakt dat ze het ontregelen aankunnen. Maar misschien heb jij hier een hele andere kijk op, vanuit jouw eigen ervaring met studenten zo over de jaren.

Ook heb ik het vermoeden dat op het moment dat studenten hun verwarring accepteren en het idee van “ik moet ergens heen maar het wordt me alsmaar niet duidelijk waarheen de docenten me willen hebben” loslaten, en in plaats daarvan durven te leven en leren in het moment en erop durven vertrouwen dat dit uiteindelijk vast wel tot iets zal gaan leiden, ook al weten ze dan nog niet wat, dat dat een omslagpunt kan zijn. Dat op dat moment de onzekerheid of misschien verontwaardiging over het ontbreken van duidelijkheid wegebt, en ruimte maakt voor

iets anders. Ingold benadrukt het *opening up*, het openstaan voor de ander. Dat heb ik in mijn eigen onderzoek ook heel duidelijk gezien, hoe verschillend studenten (in het geval van mijn onderzoek dan leerlingen in het voortgezet onderwijs) kunnen zijn in hoe open ze staan voor wat de docent aan te wijzen heeft in de wereld. Dat is echt een proces van twee kanten; de docent die zich openstelt voor de leerling (onder docenten waren ook hele grote verschillen trouwens!), en andersom ook de leerling die zich openstelt voor de docent. Dat heb ik van dichtbij gezien, hoe de ene leerling zich in de hele week dat wij in die klas waren om te observeren en interviewen maar twee keer openstelde, en de andere leerling vele malen. Dat is een fascinerend proces. Het is ook wel fascinerend dat dat proces in jouw ervaring bij studenten Onderwijswetenschappen vaak moeilijker is dan bij studenten Bestuurs- & Organisatiewetenschap (B&O). Dat zegt misschien wel iets over de opleiding Onderwijswetenschappen. Maar misschien zegt het óók wel iets over de opleiding B&O, dat het daar doorgaans gemakkelijker gaat. Waar zou dat dan vandaan komen, wat is hun geheim, vraag ik me dan af. Jij misschien een idee?

Intergenerationeel leren en curriculum making

Ja, mooi is dat, wat Ingold schrijft over lines of development, dat leren kan voortbouwen op eerdere plekken waar iemand is geweest, en dat er plekken zijn in een landschap waar veel ervaring is opgedaan, paden die al vaker belopen zijn, en hoe ouderen/docenten kunnen aanwijzen, als in 'kijk daar ben ik geweest, dat werkte voor mij'. Je vraagt mij of je dat echt voorleeft in de praktijk. Ik denk het wel, ik heb je dat regelmatig zien doen. "Onze ervaring is dat mensen in Overvecht niet zo veel vertrouwen hebben in de gemeente" bijvoorbeeld, hoor ik je nog zeggen. Of in deze briefwisseling, daar kan ik ook zo minstens zes momenten aanwijzen waarop je dat doet. Als ik erover nadenk, dan ben je er vooral een meester in om termen te "laten vallen", zonder ze verder te veel uit te leggen. Bijvoorbeeld in deze briefwisseling, daar doe je dat op pagina 2, daar laat je zomaar het woord "dwelling metafoor" vallen, zonder het uit te leggen. Ik dacht toen ik dat las: "Peter, leg het uit, de lezer weet helemaal niet wat je daarmee bedoelt!" J. Maar op de momenten dat je dat bij mij gedaan hebt, zo'n term laten vallen, maakte me dat vaak nieuwsgierig, en ging ik het later zelf opzoeken, of kwam ik erop terug om het je te vragen op een later moment. Soms kan je wel heel stellig zijn, zeker als het over je visie op leren gaat. Afijn, dat is het punt dat ik al eerder heb aangeraakt en dat gevoelig bleek te zijn. Maar ook dáárbij is mijn ervaring dat ik daarover altijd dan met je in gesprek kan gaan, en dat dan vroeg of laat ook altijd wel weer langskomt hoe je (soms stellige) overtuigingen deels gestoeld zijn op ervaringen die in jouw leven zijn gepasseerd. Nou ja, weet je, eigenlijk doet het er wat mij betreft niet zo veel toe of je wel of niet helemaal leeft naar je eigen opvattingen. Ik denk dat het erom gaat om jezelf altijd te blijven voorhouden hoe je *wilt* leven, en dat het dáárom gaat, om dat voorhouden – en niet per sé over of dat nou helemaal lukt of niet. "You preach what you need to hear most" hoorde ik laatst iemand zeggen (Bono). Ik denk dat dat mooi is, om idealen te hebben en iets om naar te streven. Duidelijk voor jezelf te hebben hoe je zou *willen* dat je leeft, en dan zie je wel in hoeverre dat dan lukt of niet.

Door het artikel van Ross en Mannion (2012) over curriculum making, werd ik ook nog op een andere interpretatie gewezen van het concept van aan-wijzen (*pointing-out*) van Ingold. Ross en Mannion redeneren heel expliciet vanuit Ingold's filosofie dat de mens en de omgeving niet los van elkaar staan, maar dat de mens onderdeel is van de omgeving, en dat die omgeving gezien moet worden als een web van relaties ("living (en dus ook learning) is a process of a constant attunement to the meanings that inhere in the relationships that make up the world"). Zij vullen dan het idee van aan-wijzen in als 'de aandacht (van de student) richten op de omgeving en bepaalde kenmerken van de omgeving', en ze noemen dan als voorbeeld dat je als docent de studenten kunt uitdagen te gaan rennen op het strand en hen dan uitnodigen om de aandacht te richten op de belichaamde ervaring van in-de-wereld-zijn. Toen ik dat las, moest ik wel aan jou en Danielle denken. Hoe jullie studenten uitdagen om impact te maken in de wijk, samen met de wijkpartner verschil te maken, en hoe jullie dan door de vorm van first person actieonderzoek de studenten uitnodigen hun aandacht te richten op hoe ze betekenis kunnen geven aan wat ze percipieren en ervaren op dat moment, door de perceptie-in-actie. Die sturing die jullie bieden, enerzijds door de opdracht impact te maken en anderzijds door de cyclus van het actieonderzoek, dat is dus in de manier hoe Ross en Manion Ingold interpreteren óók aan-wijzen. Die sturing bieden jullie heel sterk. Dus in zoverre is het aan-wijzen denk ik zeker gelukt.

Afijn, dit is wat ik eruit haalde, uit het artikel van Ross en Mannion. Ik weet dat het artikel ooit inspirerend voor je was en misschien nog steeds is. Dus ik ben heel benieuwd wat je hieraan wilt toevoegen over curriculum making! J

Dag! Veel groeten weer.

Brief 6, van Peter

Ik begin een nieuwe brief aan jou. Daar zijn meerdere redenen voor. Allereerst vond ik het plezierig om elkaar op deze manier te ontmoeten en zo onze ervaringen in het kader van de samenwerking in het Learning Lab open te leggen en te onderzoeken. Op de achtergrond speelt de wens mee om uit deze briefwisseling een tekst voor docenten te destilleren die community engaged learning vanuit de Learning Lab filosofie willen invullen. Daarnaast herinner ik me dat me bij lezing van jouw reacties op mijn reacties opviel dat onze tekst meer zelfreferent begon te worden. Dat wil zeggen dat we duiding begonnen te geven aan ervaringen door te verwijzen naar auteurs die we beiden belangrijk vinden. Daarmee verdween een stukje van mijn fascinatie voor deze exploratieve onderneming en begon het steeds meer te lijken op het leggen van een wetenschappelijke fundering onder onze (ontlogische en epistemologische) positie. Schrijf ik dat echt? Tussen haakjes dan tenminste. Ik merkte dat ik onze briefwisseling eigenlijk ook zou willen gebruiken om iets te onderzoeken wat mij al veel langer bezighoudt en dat heeft te maken met de emotionele belasting die deze vorm van onderwijs met zich mee brengt. Althans zo heb ik het altijd ervaren en het lijkt me belangrijk om dat uit te zoeken wil je onze visie

op leren deelbaar en toegankelijk en toepasbaar maken voor andere docenten. Dus er ontstond bij mij een zekere behoefte om uit de impliciete (emergente) logica van ons gezamenlijk tekst te breken. Ik was daar al mee begonnen overigens maar wist niet zo goed hoe dat te doen en door allerlei nieuwe ontwikkelingen die me zeer zijn gaan bezighouden het afgelopen half jaar is het er niet meer van gekomen om het op te pakken. Nu ik in een week van relatieve rust de draad weer op probeer te pakken merk ik dat ik hem gewoon kwijt ben. Dus de keuze om een nieuwe brief te beginnen is deels ook gewoon een hele pragmatische!

De afgelopen periode heeft voor mij geheel in het teken gestaan van het organiseren van Sailing for impact, een zeil-onderzoeks-expeditie voor inmiddels 17 master studenten van 3 verschillende universiteiten verenigd in de EWUU alliantie. Vanuit het programma Onderwijsinnovatie van de EWUU heb ik een bedrag gekregen dat me in staat stelde om mijn onderwijs in periode 2 (sociaal ondernemerschap) over te dragen en me fulltime op de expeditie te richten. Ook bij de expeditie is knowing as you go het leidende principe bij leren en ontwikkelen van studenten, crew en partners. Ook bij de zeilexpeditie staat inter- en transdisciplinair werken en het maken van impact centraal.

Voor nu kies ik echter een andere invalshoek op leren in de context van Learning Lab vanuit het perspectief van de docent. Die invalshoek heeft te maken met de emotionele kant van het werken in die context. 'Knowing as you go' veronderstelt het vermogen om los te laten waar je uit denkt te willen of moeten komen, gecombineerd met het vermogen om volledig afgestemd te zijn op wat er op ieder moment gebeurt of niet gebeurt, tussen studenten onderling, tussen teams en hun partners, tussen 'docenten' en 'studenten', tussen 'docenten' en de partners en andere stakeholders. En alsof het nog niet ingewikkeld genoeg is zijn docenten ook nog eens stakeholder in het proces tussen studenten en hun partners.

Ik heb in periode twee de verantwoordelijkheid voor het vak sociaal ondernemerschap overgedragen aan twee co-docenten maar bleef wel op afstand eindverantwoordelijk en betrokken. Juist door deze afstand kreeg ik tijdens het reflectieve nagesprek van één van de bijeenkomsten een onverwacht inzicht. Dat inzicht werd me aangereikt door de reflectie van de docenten in charge op de bijeenkomst ervoor. Ze zeiden namelijk beiden erg moe te zijn van de ervaring. Deze opmerking maakte mij duidelijk dat de ervaring die ik altijd al gehad heb niet per se iets met mijn aanleg of specifieke manier van werken te maken heeft, maar eerder te koppelen is aan de rol van niet verantwoordelijke verantwoordelijke die je als docent vervult in de context van Learning Lab als onderwijsomgeving. Wat het moment extra bijzonder maakte was dat ik het vak al twee jaar met één van de twee genoemde docenten verzorg. Tot dan toe was ik het vooral die moeheid en spanning beleefde aan de rol die je als docent geacht wordt in te nemen in een setting die gekarakteriseerd kan worden als action learning en knowing as you go. Je moet continu 100% aanstaan hoor ik mijn collega's zeggen. En dat is ontegenzeggelijk waar. Dat was immers ook al zo toen ik met haar het vak deed. Dus wat maakt dan kennelijk dat het zwaar en vermoeiend is? En waarom voelde ik dat dan altijd wel en

zij dus nu kennelijk voor de eerste keer? Kun je in de Learning Lab setting als docent ook in de luwte staan van degene die de volle verantwoordelijkheid voor alles wat er in de ruimte is 'draagt'?

Hoe dan ook, ik denk dat het noodzakelijk is dat ten minste één iemand in de ruimte de verantwoordelijkheid op zich neemt om ook aan te staan voor de emotionele en psychische druk die het zijn in zo'n leeromgeving oproept voor studenten. Een leeromgeving die studenten uitdaagt om eigenaarschap over hun eigen leren en hun eigen leeromgeving te nemen. Een omgeving die ambigu is, waar niemand je vertelt wat je moet doen en of wat je doet het goede is. Het gaat hier in essentie om het vermogen om kaderverbrekend te leren. Vanuit het perspectief van studenten is de spanning die dit oproept bijna ondragelijk. Ik heb mezelf wel eens horen zeggen dat je bereid moet zijn om de situatie en alle emoties die erbij horen echt door je heen te laten gaan, met je ruggegraat als een soort open zenuw voor wat er is, een soort van emotionele antenne en bliksemafleider in één. Als docent sta je voor de ingewikkelde opgave om die spanning los te laten en tegelijkertijd te erkennen dat die er is. Een psychologische holding environment te creëren voor studenten en hun partners; te begrenzen zonder grenzen te trekken. Te confronteren en tegelijkertijd uit te nodigen. Het uit te houden in het moment en tegelijkertijd beweeglijk te zijn. Interventies te plegen vanuit intenties die niet altijd begrepen worden of fout blijken te zijn. Te leren door reflexief te zijn ten overstaan van de studenten. Voor te leven wat het vraagt om voortgang te maken in een leersetting als die van het Learning Lab. En successen te vieren, niet te vaak maar uit overtuiging en gedeeld. Dit maakt moe. Dit maakt ook dat je makkelijk spanningen internaliseert en mee naar huis neemt. Ik heb vaak genoeg wakker gelegen van een voorval groot of heel klein waarin de waarden die we in deze onderwijssetting belangrijk achten geschonden zijn. Dat noopt tot zelfonderzoek, tot onderzoek naar de vraag over wiens waarden het eigenlijk gaat. Of ik als docent in strijd heb gehandeld met de waarden die ik zeg aan te hangen. Tot onderzoek naar ego drives, tot onderzoek naar alternatieve verklaringen om tot een andere duiding te komen van het voorval in onderzoek en de daaraan gekoppelde emoties.

Hoe dan ook, het moet 'schoon' zijn voor je weer met de groep aan de slag gaat. Zodat je de groep weer open en vragend tegemoet kan treden, dienstbaar aan hun proces in plaats van aan je eigen proces van psychologisch heel blijven. Dat gezegd hebbende heb ik ook ervaren hoe belangrijk het kan zijn om een conflict niet uit de weg te gaan. In situaties waarin studenten jouw persoonlijke waarden als persoon en docent geweld aandoen. Een loopje lijken te nemen met de beginselen van Learning Lab als leeromgeving, bijvoorbeeld door het nemen van eigenaarschap voor het eigen leren meer of minder subtiel te saboteren. Meestal doen dit soort uitdagingen zich halverwege het vak voor. Op het moment dat studenten merken dat vasthouden aan de oude strategie niet werkt maar nog niet zien wat ze wel kunnen inzetten om effectief te zijn in de context van het Learning Lab.

Defensief gedrag van studenten (en/of partners) roept defensief gedrag op (cf een uitspraak van Argyris). Ik vind dat je je als docent te allen tijde van dit soort dynamieken bewust dient te zijn, niet alleen als concept maar ook in het moment, om

er zo voor te zorgen dat eigen defensieve routines niet leidend zijn in interacties met studenten, hoe scherp op de snede ze ook zijn. Angst is een slechte raadgever; studenten hebben daar bovendien voelhorens voor. Wat helpt in dit soort situaties is om de eigen stellingname in een conflictueuze situatie uit te leggen als een teken dat je de positie van de ander serieus neemt en dat de reactie niet als een afkeuring gelezen moet worden. Dan is het aangaan van het conflict ook te lezen als uiting van respect voor de positie van de ander. De inzet is om van elkaar te leren door het uitwisselen van argumenten en het benoemen van de gevoelens die de argumenten oproepen bij de ander. De bereidheid tot leren wordt zo het derde punt in het gesprek, waardoor het veilig wordt om samen met een zekere distantie te kijken naar welke waarden en overtuigingen het conflict voeden en onderhouden. Het wordt daardoor ook makkelijker om het conflict te duiden in termen van wij hebben een probleem in plaats van jullie hebben een probleem (en moeten dus veranderen). De kunst is om te kiezen voor de dialoog in plaats van het voeren van een discussie gericht op het handhaven van de eigen positie.

Brief 7, van Thea

Embodiment en volle aandacht

Ja, als docent te opereren in Learning Lab brengt inderdaad een grote emotionele belasting met zich mee. Er gebeurt erg veel in die cursussen, en veel tegelijkertijd. Als ik dat leg naast wat ik zelf heb ervaren, dan was het voor mij inderdaad ook een erg intens proces. Hoewel iedere leerervaring belichaamd is, heb ik dat in Learning Lab toch wel in sterkere mate dan in andere leeromgevingen als een belichaamd proces ervaren. Het vraagt opperste concentratie om in het moment open te staan voor wat er in het hier en nu speelt. En open en zacht te zijn in je houding en tegelijkertijd scherp en waar nodig confronterend. Dat vraagt erg veel van een docent, en daar - is mijn ervaring - moet je je hele lichaam bij inzetten. En ik blijf dat zelf na afloop dan ook nog wel lange tijd in mijn lijf voelen. Het is echt wel vaker gebeurd dat ik 's ochtends met jullie in Learning Lab was en dat ik dan, na afloop aangekomen op mijn werkplek, nauwelijks meer tot werken kwam omdat ik me niet meer kon concentreren.

Ik heb dan zelf ook echt wel afstand nodig om het een en ander op een rijtje te krijgen; in het moment zelf weet ik me nog best te redden (denk ik dan), maar de echte analyse komt toch pas achteraf, als ik dingen ga overdenken en opschrijven. Als het me heel erg aangrijpt schrijf ik ook wel eens een brief, die ik dan nooit opstuur. Al schrijvende probeer ik dan een beetje op een rijtje te krijgen welke spanningen er allemaal tegelijkertijd spelen en welke gedachten in mijn hoofd rondspoken. Dat helpt mij wel. Langzaam maar zeker stroomt dan de adrenaline weg en kom ik weer wat meer tot mezelf.

Ik heb ook al een paar keer gezien dat studenten op een bepaald moment letterlijk jullie als docenten beschuldigen of verwijten maken, bijvoorbeeld als ze vinden dat jullie met de studenten te weinig informatie delen. Of in het begin van de cursus, als ze alles onduidelijk vinden en jullie dat aanrekenen. Zo'n aanval, zo'n appèl op jullie als persoon, dat komt natuurlijk helemáál binnen bij jullie, lijkt mij. Ik zou dat zelf in ieder geval wel heel sterk zo voelen, en heb dat in het verleden in de docententrainingen die ik zelf in de loop der jaren gegeven heb ook wel zo ervaren. Inmiddels weet ik dat het erbij hoort, en weet ik wanneer het zich zo ongeveer voordoet (meestal rond week 3 à 4, in mijn geval). Daarin zijn inderdaad, zoals jij zelf ook al zegt, bepaalde patronen te ontdekken. Die patronen te herkennen helpt voor mij wel om het wat meer van me af te laten glijden en het me minder persoonlijk aan te trekken. In de loop der jaren ben ik het ook steeds meer als iets grappigs kunnen gaan zien, als een soort spel wat je met elkaar speelt. Daar kan ik nu wel veel gemakkelijker mee omgaan dan in de beginjaren. Wat dat betreft is ouder worden best fijn.

Je geeft aan dat het belangrijk is om het conflict niet uit de weg te gaan. Dat is het inderdaad. Misschien is *gesprek* een beter woord dan *conflict* hier, in deze context. Door dingen bespreekbaar te maken blijft er niets sluimeren onder de oppervlakte. Want voor studenten is die ruimte onder de oppervlakte groot en veilig, maar het maakt de sfeer in de leeromgeving juist onveilig als de deelnemers (zowel studenten als docenten) zich daar verschuilen. Ik heb jou dat gesprek veel zien aangaan, ik heb het idee dat je daar helemaal niet bang voor bent. Of althans, zo komt het op mij over. Wat ik mooi vind is dat je dat gesprek niet alleen aangaat als het om moeilijke situaties gaat, maar dat je studenten óók complimenteert en het benoemt als je blij bent met wat iemand doet of gezegd heeft. Dat schept ook veel ruimte en doet ook veel met de studenten. Want zo vaak komt het tenslotte niet voor in het hoger onderwijs (of misschien moet ik zeggen: in het leven), dat je positieve feedback krijgt en waardering. Ik denk dat studenten dat óók zien en waarderen.

Maar goed, om terug te komen op het punt van iets bespreekbaar maken of het conflict aangaan; dat is nog best wel moeilijk als het om moeilijke situaties gaat. Hoe kan je dat op een manier doen die open is? Want voor je het weet beland je in een sfeer die verwijtend klinkt – of althans, dat zou voor mij persoonlijk mijn valkuil zijn, dat weet ik wel van mezelf. Dus dat is nog een hele kluit om niet in die valkuil te trappen maar het gesprek open in te gaan en open te houden. Je hebt er al wel een aantal dingen over gezegd (drie, om precies te zijn), maar heb je toevallig nog meer suggesties? Ik denk dat voor docenten (en ook voor mezelf) iedere tip welkom is! 😊

Mooi wat je zegt over dat je bereid moet zijn om de situatie en alle emoties die erbij horen echt door je heen te laten gaan, met je ruggengraat als een soort open zenuw voor wat er is. Ik heb dat jou vaak zien doen. Dat je dan “aan staat”. Ik heb óók vaak gezien hoe je jezelf weer afsluit; dat je de uitknop indrukt, om het zo te zeggen. Je kan dan op een hele resolute en vastbesloten manier jezelf weer afsluiten. Of althans, zo ziet het er dan voor mij uit, ik weet niet of jij dat ook zo ervaart? Ik dacht dan vaak dat je dat misschien uit zelfbescherming deed. Maar ik weet niet of dat klopt?

Going native

Ik heb jou dit nooit eerder verteld (bij deze dan! 😊), maar ik heb afgelopen twee jaar twee keer meegemaakt dat ik té meegesleept en ingezogen raakte in Learning Lab. In allebei de gevallen raakte ik zó enorm meegesleept en in beslag genomen, dat ik er helemaal in verstrikt raakte. Dat ik alléén maar over Learning Lab aan het nadenken was en me helemaal niet meer op mijn andere werk kon concentreren. En thuis had ik er ook moeite mee er met mijn gedachten bij te blijven. Ik heb deze ervaring van ingezogen raken voor mezelf gelabeld als 'going native'. Going native is een begrip uit het kwalitatief onderzoek, en dan met name uit de antropologie. Het komt regelmatig voor dat een participierend onderzoeker zó betrokken raakt bij de mensen die hij of zij onderzoekt, dat hij er niet meer voldoende afstand van kan houden. Zoals de participierend antropoloog die onderzoek doet naar drugsverslaafden en dan zelf verslaafd raakt. Ik vind het wel opvallend dat Ingold in zijn boek *Anthropology and/as education* de parallel duidt tussen antropologie en onderwijs, maar dit fenomeen van going native niet heeft benoemd. Hij heeft het wel over 'de duistere kant' van onderwijs, maar wat hij daar precies mee bedoelt dat blijft eigenlijk een beetje onduidelijk voor mij. Voor mijn gevoel heeft de ervaring met going native heel erg te maken met dat een ervaring té erg in je lijf is komen te zitten. Het waren voor mij hele verwarrende tijden. Ik had het dan echt nodig om een paar dagen afstand te nemen om na te denken en dingen op een rijtje te zetten. Alleen dat gaf me rust. Afijn.

De wijk en de community

Dan komen we tot slot nog op de wijk. Je noemt die zelf als één van de redenen dat de emotionele belasting bij Learning Lab groter is dan bij andere vormen van onderwijs, omdat de wijk een minder beschutte leeromgeving is dan de werkgroepruimte op de campus. Dat brengt mij op een vraag waar ik al een tijdje mee rondloop. Want ik ben toch wel heel nieuwsgierig naar wat eigenlijk ooit de reden of aanleiding is geweest dat jullie de wijk in zijn gegaan. En wat maakt dat de leerervaring voor studenten anders? Nu ik de laatste tijd meer tijd heb om over community engaged learning te lezen, kom ik bijvoorbeeld auteurs tegen die zeggen dat community engaged learning voor studenten een disruptive experience is, omdat studenten erin gedwongen worden zich open te stellen voor de stemmen van anderen, en een positie in te nemen (Butin, 2010). Hoe is dat voor de studenten in Learning Lab; wat doet het feit dat ze met wijkpartners samenwerken met hen? En wat doet het feit dat jullie daadwerkelijk in de wijk zitten en niet op de campus met hen? En voor jou/jullie als docenten? Bracht die manier waarop jullie op een wederkerige manier proberen samen te werken met wijkpartners in de wijk nog specifieke uitdagingen voor jullie met zich mee? Misschien zou je daar nog eens iets meer over willen vertellen?

Brief 8, van Thea

Ondertussen zijn we alweer 1,5 jaar verder en zijn onze beider levens in totaal ander vaarwater beland. Ergens in deze achterliggende periode van 1,5 jaar besloten we deze briefwisseling stop te zetten en zijn we elkaar op andere momenten gaan zien en spreken. Maar nu we dan besloten hebben om de briefwisseling toch weer op te pakken en weer op een dwelling manier over dwelling en onze ervaringen in Learning Lab te gaan schrijven, vind ik mezelf hier weer terug achter de computer. Nu ik de brieven die we elkaar geschreven hebben teruglees, kan ik misschien wel begrijpen waarom we het schrijven gestopt hebben. Ik vond mijn eigen laatste brief bij herlezing vandaag helemaal niet zo sterk eigenlijk. Alsof ik je destijds niet goed heb gehoord in jouw brief 6. Ik hoorde destijds waarschijnlijk “wat ik wilde horen”, zoals jij het zou zeggen. Dus goed dat ik nu een nieuwe kans krijg om op jouw vorige brief te reageren.

Emoties

Heel mooi en ook herkenbaar wat je schreef over de emotionele belasting die het Learning Lab onderwijs met zich meebrengt, hoe vermoeiend het is om al die dingen te doen die jullie daar doen en de volle verantwoordelijkheid te dragen voor wat er gebeurt. Tja, gemakkelijk is het zeker niet. Het feit dat van studenten verwacht wordt eigenaarschap te nemen voor het eigen leren roept onzekerheid bij ze op, en soms ook frustraties en boosheid. En dat richten ze dan op jullie als docenten, in de vorm van verwijten aan jullie adres. Het vergt veel om die emotionele druk op te vangen en er mee om te gaan, en niet te vervallen in tegenverwijten of iets dergelijks defensiefs. Ik vind het heel interessant wat je er allemaal over schrijft, over die spanning bij de studenten en jezelf te erkennen en die tegelijkertijd los te laten; het confronteren en tegelijkertijd uitnodigen; het uit te houden in het moment en tegelijkertijd beweeglijk te zijn. Ik kan me goed voorstellen dat je daar wakker van gelegen hebt; het is een in-en-in intens proces om docent te zijn in Learning Lab. Het is ook een precair evenwicht dat je te bewaken hebt, om enerzijds de studenten en hun wijkpartners uit te dagen, maar ze tegelijkertijd ook niet te verliezen als het erop aankomt.

Het lijkt me ook echt een valkuil van beginnende docenten om toe te geven aan de spanning die de verwijten van studenten oproept, en toch maar met ze mee te buigen dan. Het is mogelijk dat dit ook speelde bij mijn voorganger destijds, dat die het voor de studenten wilde opnemen als het ware. Ja, je moet er echt heel sterk voor in je stoenen staan om dat soort spanningen te dragen en het gesprek met de studenten hierover aan te gaan, en naar ze te luisteren zonder dat je je waarden opgeeft.

Aan het einde van je brief lijkt je ook een poging te ondernemen om op te schrijven dat er ook iets tegenover staat; dat de emoties niet alleen maar negatief zijn. Dat op een gegeven moment de angel eruit is, en studenten opbloeien en zeggen dat het vak ze veranderd heeft. Misschien wil je daar nog wat meer over zeggen, over die positieve emoties die er ook zijn? En de voldoening die dat geeft?

De wijk en de community

Tot slot wil ik terugkomen op de vragen die ik in mijn laatste brief ook al stelde. Want in jouw laatste brief kwam (dan eindelijk) het woordje “wijk” ter sprake. Want daar ben ik toch wel héél benieuwd naar, naar wat de reden is geweest dat jullie ervoor gekozen hebben om “de wijk” in te gaan, waarmee we dan meestal Overvecht bedoelen of Kanaleneiland, of een andere wijk waar andere mensen dan het soort mensen dat je typisch op een universiteit altijd tegenkomt. Wijken waar armoede is, en opstapelingen van problematieken zoals ziekte, schulden, onrecht. Waarom hebben jullie daar ooit voor gekozen?

En heeft de manier waarop jullie op een wederkerige manier hebben geprobeerd samen te werken met wijkpartners in de wijk nog specifieke uitdagingen voor jullie of voor de studenten met zich meegebracht? Dat zou ik interessant vinden om nog eens meer over te horen. Uit mijn eigen nieuwsgierigheid, en ook omdat het ook voor andere docenten die iets met community engaged learning willen doen zinvol kan zijn om iets van jullie ervaringen van afgelopen jaren te leren. Zou je daar nog eens iets meer over willen vertellen?

Brief 9, van Peter

Emoties

Emoties... ja daar wil ik graag wat over zeggen. Er zijn zeker positieve emoties. Soms zomaar, door wat een groepje studenten doet of hoe men praat, waaruit ik dan denk op te kunnen maken dat ze een grote sprong gemaakt hebben ten aanzien van hun bewustzijn in wat voor proces zij zitten individueel of/en als team. De herkenning en erkenning van elkaars talenten en de wijze waarop ze in staat zijn om als collectief die talenten te managen vis-a-vis de taak die voorligt. Men schuift die persoon naar voren die in het moment het meest kan bijdragen en trekt die persoon ook weer terug zonder dat er sprake is van gezichtsverlies. Momenten waarop macht in een team fluide is geworden. Dat de macht rondgegeven wordt in functie van welke talenten en competenties in het moment gevraagd worden en dat dat ook in het bewustzijn is van het team. Alles lijkt in een dergelijke generatieve episode moeiteloos en zonder noemenswaardige inspanning te gaan; serieus en licht tegelijkertijd. Blij momenten. Dat zijn positieve emoties kenbaar aan situaties die zich zomaar voor konden doen en die ik me ook zo weer voor de geest kan halen nu ik dit zo opschrijf.

We voerden ook veel gesprekken met de studenten over de rol en de betekenis van theorie in het leerproces. Door de jaren heen hebben we grote veranderingen doorgevoerd in hoe we omgingen met literatuur. Op enig moment kwam uit een bepaalde jaargang de suggestie om tekeningen te maken naar aanleiding van een artikel. Twee studenten maken een flap met daarin een visuele representatie van de behandelde theoretische concepten. Het was mooi om op deze manier de betrokkenheid van de hele groep te zien groeien als we met elkaar bespraken of de

tekening de inhoud adequaat representeerde en de levendige discussies die ontstonden als anderen de tekening gingen aanvullen met hun ideeën. Wij hingen voor aanvang van elke bijeenkomst de tekeningen weer op en ik zie de wanden van de ruimtes waar we werkten in gedachten zo weer volhangen met tekeningen. Zo bouwden we met elkaar aan een soort visueel kennisreservoir waar we naar behoefte tijdens het werk aan de projecten uit konden putten en waarbij we soms heel spontaan interessante nieuwe verbindingen tussen auteurs construeerden.

Het grootste gevoel van voldoening houd ik over aan de lerende eindgesprekken die we met studenten mochten voeren ter afsluiting van het vak. We begonnen pas vrij laat met hen te praten over de status van dat lerende eindgesprek. Omdat we eerder in het vak de ruimte nog niet ervoeren om hen mee te nemen in waarom wij dachten dat deze vorm van afsluiting geven aan het vak past bij wat wij voorhebben met deze vorm van leren. Dat leren formeel pas echt afgelopen is nadat we met elkaar de hoogte van het cijfer uitonderhandeld hebben. Tot op het laatste moment kan alles nog veranderen. Nee die ruimte was er vaak niet als zij nog volop aan het struggelen waren met het vak, met elkaar, hun taak en hun docenten. We zagen soms de paniek er af vonken. “We hebben nog maar drie weken”, als in, “hoe gaan we dat ooit voor elkaar krijgen?” Niet bepaald het moment om ook nog eens hun aandacht te vragen voor het hoe en wat van het lerend eindgesprek. Om dan vervolgens in dat lerend eindgesprek gewaar te worden dat het groepjes soms lukte om tijd als factor volledig te reframen van een perspectief van schaarste naar een perspectief van overvloed. In plaats van een klagelijk “we hebben nog maar 3 weken” naar een optimistisch “we hebben nog 10 minuten!!” En die 10 minuten gebruiken om nog een keer met elkaar de schouders eronder te zetten en in hoog tempo de kaders zo te verbreken of te verbreden dat heel andere oplossingsrichtingen bevroegd konden worden en in potlood uitgewerkt. Turbo leren, zonder veiligheidsnet met 100 km per uur zonder handen. Homan noemt dat multi transitionele leerslagen. Hoe dat eruit ziet? Rode konen voor hen en voor ons als hun docenten. Het was dus toch mogelijk om een hoog cijfer te krijgen puur door de kwaliteit van het leren in die laatste 10 minuten. Van mislukt project naar een met trots gedragen hoog cijfer. Momenten van grote voldoening.

De wijk en de community engaged learning

De keuze om het onderwijs in de wijk te gaan doen is terug te voeren op een mail die ik kreeg met het verzoek of ik onderwijspartner wilde worden van een ERASMUS plus project getiteld CEAL wat staat voor Community Enterprise Action Learning. De Nederlandse partner had al een project gedefinieerd in Overvecht en we besloten gezamenlijk om het vak sociaal ondernemerschap als uitdaging onderdeel te maken van CEAL. Dat was in 2016. In de jaren daarna ben ik, ook nadat CEAL lang en breed was afgelopen, in Overvecht en later ook Kanaleneiland gebleven. Ik heb zelfs een deel van mijn andere vakken naar de wijk gebracht. Een belangrijke overweging om daarvoor te kiezen was de volgende. Ik werkte bij USBO en kwam daar in aanraking met zeer getalenteerde studenten, veelal kinderen van gestudeerde ouders en daardoor behorend tot de maatschappelijke bovenlaag. Veel van onze

afgestudeerden zijn werkzaam in de publieke sector en komen al snel in functies waarin zij mede-verantwoordelijk zijn voor ontwikkelen en implementeren van beleid dat ook raakt aan de situatie van mensen in wat omschreven wordt als achterstandswijken. Het was en is mijn overtuiging dat het heilzaam is als zij als student ten minste één keer indringend in aanraking komen met de problematieken en de bewoners van dat soort wijken. Ik zag in de praktijk de grote betrokkenheid die studenten bij hun project en 'hun' wijk ontwikkelden. Je zou mijn keuze voor de wijk tot een soort community engaged learning avant la lettre kunnen rekenen. Met wat 'engaged' zijn voor mij is gaan betekenen als cliffhanger wil ik deze brief verderop graag afsluiten.

Bij de wijkpartners speelden veelal ook wat we eerder in deze briefwisseling als parallele processen benoemden. Hadden de studenten al het idee dat ze door middel van hun project de situatie op stel en sprong ten goede zouden doen keren, zo verkeerden de wijkpartners vaak in de veronderstelling dat studenten het probleem wel even voor hun zouden komen oplossen. Daar konden ze elkaar behoorlijk gevangen in houden met als ultieme consequentie een blokkade van het leren. Uiteraard probeerden we de wijkpartners wel voor te bereiden op hun rol als opdrachtgever. Bijvoorbeeld door ze uit te nodigen zich open te stellen voor een uitkomst van het project die heel anders uit zou kunnen pakken dan dat zij in gedachten hadden. Uiteindelijk begonnen we in te zien dat er veel overeenkomsten zijn ten aanzien van de problemen waar de organisaties in het publieke domein in de wijk mee worstelden. Waarbij deze organisaties zonder het zich bewust te zijn met elkaar streden om de verdeling van teruglopende geldstromen naar de wijk. En er ook last van hadden dat er ook weer veel van het voor de wijk bedoeld geld weer uit de wijk verdween, bv in de vorm van de salarissen van professionals die wel in de wijk werken maar er niet zelf wonen. Uiteindelijk hebben dit soort inzichten er in geresulteerd dat we de wijkpartners uitnodigden om hun opdrachtgeverschap te plaatsen in een gezamenlijk door te maken ontwikkel- en bewustwordingsproces. De grenzen van Learning Lab werden daarmee gaandeweg opgerekt en diffuser. Het moge duidelijk zijn dat we met de daarmee gepaarde extra tijdsinvestering gaandeweg op grenzen in onze taakstelling als docent stuitten.

Hoe het zo gekomen is

Ik wil afsluiten met een reflectie op de vraag waarom wij naar de wijk gingen met ons onderwijs en juist kozen voor de gedepriveerde bewoners van Utrechtse probleemwijken. NB Ik schrijf hier met enige aarzeling probleemwijk, daarmee aansluitend op het gangbare discours over deze wijken in de media en/of beleidsontwikkeling. Wij hebben gemerkt dat er juist in deze wijken individuen en grassroots-organisaties actief gericht zijn op de verbetering van de basale voorzieningen en levensvoorwaarden. Kleine kiemen van hoop. Deze individuen/groepen doen dit met grote inzet maar blijven veelal onder de radar van de officiële instanties. Het heeft ons zeker 4 jaar gekost voor we zoveel vertrouwen in de wijk hadden opgebouwd dat er tot onze verrassing ook vragen uit de wijk naar ons toe begonnen te komen. "Wij gaan niet weg" heb ik mezelf bij veel gelegenheden ten

overstaan van buurtbewoners horen zeggen. We komen weer terug met nieuwe groepen studenten en dat heeft veel opgeleverd.

Wat maakt dan dat ik me hierdoor zo sterk liet leiden? “Waarom hier?”, “Waarom ik?” zijn vragen die ik me zeker vaker gesteld heb, ook om mijn keuzen als het ware te kunnen verantwoorden naar collega’s binnen de academische wereld. Een specifiek moment heeft daarbij tot een groter inzicht in die waarom-vragen gegeven. Wij hielden zoals je weet regelmatig na afloop van de bijeenkomsten reflectiegesprekken met alle direct betrokken docenten. Reflectie op wat we doen en hoe we het doen maar ook zeker om waarom we doen wat we doen. Die specifieke middag zochten we ten overstaan van elkaar in onze persoonlijke biografie naar een antwoord op de vraag “waarom hier?” en “waarom ik”. Het is bij die gelegenheid dat ik mezelf voor de eerste keer in een academische setting heb toegestaan om iets te vertellen over mijn persoonlijke achtergrond. Eerste kind dat ging studeren. Ouders die na de oorlog naar het westen van het land migreerden voor de banen die er niet waren waar ze vandaan kwamen. De actieve herinnering die ik heb aan de zich gestaag verbeterende maatschappelijke positie van mijn ouders en de materiele weerslag ervan. Maar ook de herinnering aan de situatie van de ouders van mijn ouders; die niet mee konden in de vaart der volkeren. Mijn oma die haar hele leven keihard heeft moeten werken en in haar eentje drie kinderen heeft opgevoed in een continu gevecht tegen armoede. Ik denk dat ik toen voor de eerste keer woorden gaf aan de vraag “waarom ik?”, en dat ik begon in te zien dat mijn engagement met Overvecht wortelt in mijn eigen biografie, in waar ik zelf vandaan kom.

Nu er formeel sprake van is dat UU studenten ten minste één keer een CEL project gedaan moeten hebben tijdens hun studie denk ik aan de docenten die dat gaan geven. En ik stel ze in gedachten de volgende vragen. “Hoe lees je jouw eigen engagement als docent vis-a-vis de problematieken in de stad waar je je mee bezig houdt? Liggen daar verstandelijke, theoriegedreven keuzen aan ten grondslag en zo ja welke? En, meer voor first person reflectie, de vraag hoe je hart meespreekt bij het leven van engagement in je onderwijs?” Ik denk dat het antwoord op de laatste vraag iets zegt over de kwaliteit en de intensiteit van je engagement als docent. Zo was het althans bij mij.

Literatuurverwijzingen

Bransen, J. (2019). *Gevormd of vervormd? Een pleidooi voor ander onderwijs*. Leusden: ISWW Uitgevers.

Homan, T. (2007). *Teamleren: Theorie en facilitatie*. Amsterdam: Boom Uitgevers.

Ingold, T. (2011). *The perception of the environment: Essays on livelihood, dwelling and skill*. London/New York: Routledge.

Ingold, T. (2018). *Anthropology and/as education*. Abingdon: Routledge.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Masschelein, J. (2010). E-ducatng the gaze: the idea of a poor pedagogy. *Ethics and Education*, 5(1), 43–53. <https://doi.org/10.1080/17449641003590621>

Ross, H., & Mannion, G. (2012). Curriculum making as the enactment of dwelling in places. *Studies in Philosophy and Education*, 31, 303-313. <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9295-6>