

Aandacht zoeken, hoe doe je dat?

Een procesvisie van het collectief ‘aandachtzoekers’

Als goed onderwijs erop gericht is het vermogen tot aandacht te vormen, opdat een nieuwe generatie zich kan verbinden met de wereld, hoe kan zo’n aandachtsvormende praktijk dan vormgegeven worden?

Ons collectief kwam samen rond de visie dat aandacht enorm belangrijk is in educatieve contexten, maar ook in het leven daarbuiten. Helaas ontbreekt het in die maatschappij maar al te vaak aan dit kostbare goed. Dat benadrukken ook verschillende denkers die zich met deze thematiek bezighouden. Ze omschrijven onze maatschappij als een samenleving waarin mensen constant afgeleid zijn (Geerinck, 2019, p. 113), waarin er gebrek is aan ruimte en tijd om samen te zijn, om ons naar binnen te keren en de ingewikkelde werkelijkheid tot ons te laten komen (Bastiaansen, 2023), waarin het subject een afstandelijk-agressieve houding ten opzichte van de wereld aanneemt (Rosa, 2023, p. 49) en waarin wetenschappers steeds minder tijd nemen om werkelijk aanwezig te zijn bij hun studieobjecten (Ingold, 2017). Aan dit gebrek aan een gevoel van verbinding schrijven deze auteurs een reeks negatieve gevolgen toe, waaronder toenemende ervaringen van eenzaamheid en depressie (Rosa, 2023) en de evolutie naar een wetenschappelijk veld dat niet langer correspondeert met de buitenwereld (Ingold, 2017).

Het aanvoelen van deze urgentie zette ons ertoe aan over school te gaan denken als een plek voor vorming van aandacht. Om het met de woorden van Ilse Geerinck te zeggen: “Goed onderwijs is steeds gericht op praktijken die het vermogen tot aandacht vormen.” (Geerinck, 2019) Vanuit deze overtuiging stelden we ons de vraag hoe pedagogische aandacht kan zorgen voor verbinding in de onderwijspraktijk. Deze vraag behoeft enige verheldering: Wat wordt er juist bedoeld met ‘aandacht’? Wat betekent het om aandachtig te zijn? Wat verstaan wij onder pedagogisch en welke rol speelt de docent daarin? Wat is onze visie op de onderwijspraktijk?

In navolging van Masschelein en Simons willen wij stellen dat een schoolse plek leerlingen aandachtig maakt en hun interesse opwekt. Het is een plek die aandacht mogelijk maakt en een aanwezigheid bij de dingen tot stand brengt, zodat we erdoor geraakt kunnen worden. De schoolse ruimte moet zo worden georganiseerd dat leerlingen even stil kunnen staan, waardoor de dingen aan hen kunnen verschijnen als reële zaken die ertoe doen. De schoolse tijd is een tijd van aandacht voor de wereld. We zijn er aanwezig, gericht op het ontmoeten, het leren kennen en het ontdekken. (Masschelein & Simons, 2013, pp. 53-63) Merk op dat school omschreven wordt in termen van tijd en ruimte. Carolien Hermans definieert onderwijs in termen van het delen en schenken van aandacht en dat binnen een pedagogisch milieu (Hermans, 2023, p. 97).

Dit roept de vraag op wat een pedagogisch milieu is. Opnieuw worden ruimte en tijd naar voren geschoven als de belangrijkste spelers. Volgens Geerinck zijn ruimte en tijd, vrijgemaakt van andere bemoeienissen, dan ook de cruciale voorwaarden om een ervaring van onderwijs mogelijk te maken. Onderwijs ontstaat volgens haar wanneer er een verbinding wordt gemaakt tussen mensen door een welbepaalde plaats, een welbepaalde tijd en een welbepaalde wijze van handelen (Geerinck, 2019, pp. 126-127). Masschelein en Simons omschrijven het als een welbepaalde materialisatie en vormgeving van deze vrijgemaakte tijd (Masschelein & Simons,

2013, p. 52). Bastiaans stelt dat de pedagogiek die aandachtige betrokkenheid als grondhouding aanneemt, ruimte wil maken voor leerlingen om zich te leren verhouden tot zichzelf, de ander en de wereld (Bastiaansen, 2023). Hermans legt uit dat een pedagogisch milieu zich vormt wanneer docent en leerling gezamenlijk de aandacht richten op een zaak. In haar woorden wordt het “een omgeving die buiten de alledaagse orde staat en waar iets nieuws kan ontstaan” (Hermans, 2023, p. 97).

Wat dit ‘nieuws’ is dat kan ontstaan, wordt duidelijk als we het begrip ‘vorming’ van Masschelein en Simons onder de loep nemen. Vorming is waar het voor hen om draait in onderwijs. Het is een bepaalde verhouding die we aannemen ten opzichte van de wereld. Deze verhouding wordt gekenmerkt door aandacht, zorg en interesse voor de wereld en voor het zelf in relatie tot die wereld. Het ‘ik’ wordt in confrontatie met de wereld opgeheven en een nieuw ‘ik’ krijgt gestalte in relatie tot die wereld. Het eerste moment van dit nieuwe ‘ik’ is er een van aandacht, van de ervaring. (Masschelein & Simons, 2013, p. 53) Het doet denken aan wat Hartmut Rosa beschrijft als een ervaring van resonantie. Wanneer we resonantie ervaren, worden we in eerste instantie geraakt door iets in de wereld dat op ons afkomt. Dat kan een mens zijn, maar ook een landschap, idee of melodie. Wanneer we responsief kunnen zijn op dit appel uit de wereld, wordt de resonante ervaring compleet. Er ontstaat een wisselwerking tussen subject en wereld. Deze ervaring van resonantie transformeert ons. Dat kan een levensveranderende transformatie zijn, maar ook een nauwelijks merkbare verandering. (Rosa, 2023, pp. 48-51) Masschelein en Simons stellen het als volgt:

“[Bij] vorming hoeft men zich geen heroïsche voorstellingen te maken. Iemand wiens interesse echt gewekt wordt, zal voortaan ook aandacht hebben voor dingen waar hij vroeger geen aandacht voor had en dingen waar men echt aandacht voor heeft, dat wil zeggen, waar men bij stilstaat en waaraan men zich blootstelt, kunnen ons veranderen. Ze kunnen niet enkel veranderen wat we weten en kunnen, maar hoe we denken en zijn. Ze kunnen zich, vaak langzaam, inschrijven in onze handen, onze blik, de houding en gebaren van ons lichaam, de toon van onze stem, in hoe we ons tot de wereld, tot anderen en tot onszelf verhouden” (Masschelein & Simons, 2013, pp. 54-55)

Buiten ruimte en tijd komen ook lichamelijkheid en materialiteit naar voren als belangrijke elementen in een pedagogie gestoeld op aandacht. Hermans wijst ons op het feit dat het de openheid van het lichamelijke is waardoor we in voortdurende verbinding met de wereld staan. (Hermans, 2023, p. 97) Onze zintuigen maken de wereld voor ons toegankelijk. Om die reden wilden we in ons eigen experiment dan ook starten vanuit die zintuiglijke ervaring van de wereld. Er zijn maar weinig dingen die je zo op scherp stellen als het wegvallen van een zintuig. De andere zintuigen lijken plots een extra inspanning te maken om de ontbrekende perceptie te compenseren. Dat is al helemaal het geval als het gaat om zicht in een visueel gerichte cultuur. We kozen er daarom voor om de groep een stukje geleid te laten wandelen met gesloten ogen. Dit stelt niet alleen de andere zintuigen op scherp, maar maakt ook dat je de omgeving plots op een heel andere manier ervaart. De wandeling werkt daarom niet alleen aandachtverscherpend, maar ook als overgangsmoment naar een pedagogische ruimte. Dit werd bevestigd in reacties van de leergemeenschap op deze oefening.

Dit overgangsmoment is de eerste van vier acten die volgens Masschelein en Simons nodig zijn om tot vorming te komen. Het gaat om een soort tijdelijke opheffing van de alledaagse, productieve tijd, maar ook van het ‘ik’. (Masschelein & Simons, 2013, pp. 55-56) Het is nodig dit ‘ik’, met zijn identiteit en achtergrond, behoeftes en verlangens opzij te kunnen zetten, want het vermogen tot aandacht ligt precies in dit kunnen leegmaken van het denken. Daar wijst Geerinck

op. Men moet een afwachtende houding kunnen aannemen. Verwachtingen moeten worden opgeschort. Dit alles om ruimte te maken voor 'iets' dat op ons afkomt. (Geerinck, 2019, pp. 113-114) Hermans vult aan dat men zich moet openstellen en ruimte maken voor dat wat niet het zelf is: voor het andere. Het is het andere laten verschijnen als andere, zonder oordeel en primair gericht op het aangaan van een verbinding. (Hermans, 2023, p. 97) Volgens Geerinck heeft een school daarom twee belangrijke opdrachten, namelijk leerlingen tijdelijk losmaken van hun ego (hun behoeftige, verlangende ik) en hen vervolgens in verhouding zetten met 'iets' anders. (Geerinck, 2019, p. 113)

De tweede act van vorming is dan ook het 'op tafel leggen'. Door voorwerpen los te maken uit hun dagdagelijkse context en ze op een tafel (of een doek, sjaal...) te leggen, komen ze los van hun vaste betekenis. Ze worden als het ware beschikbaar gemaakt voor nieuwe invullingen. (Masschelein & Simons, 2013, pp. 57-58) De zaak wordt tussen de docent en de leerling in geplaatst en vraagt de gezamenlijke aandacht. (Hermans, 2023, p. 103) Zintuigen, denken en handelen worden onzeker. Wat moeten we hiermee? Het is van belang dat de voorwerpen niet meteen een betekenis worden toegeschreven door de docent. Het is net in door het nog ontbreken van betekenis dat transformatie kan plaatsvinden. Wat kunnen we hiermee? De leerlingen, verzameld rond het doek, kunnen nu verschijnen als een nieuwe generatie, die zelf betekenis kan gaan geven aan de dingen die op tafel liggen. (Masschelein & Simons, 2013, pp. 57-67)

Dit deden we tamelijk letterlijk in ons experiment. We lieten de leerlingen deels docent worden, door hen mee te laten bepalen wat er op de 'tafel' kwam te liggen. We lieten hen met aandacht iets te zoeken wat hen aansprak in de omgeving. De zoektocht naar 'iets' in de wereld bracht ons bij de derde acht van vorming: aandacht vestigen op de wereld. (Masschelein & Simons, 2013, p. 60) Vervolgens vroegen we de groep om goed te kijken naar wat er verzameld was: een heleboel objecten, losgetrokken uit hun context, vrijgemaakt van hun gangbare betekenis, beschikbaar voor deze nieuwe generatie om er nieuwe betekenis aan te geven. We zetten hen aan nieuwe betekenis toe te kennen aan de dingen door hen een nieuw object te laten kiezen van op het doek en het vervolgens aan iemand te geven, vergezeld van een betekenisvolle boodschap.

Deze boodschap kreeg de ontvanger van het voorwerp echter niet meteen mee. Dat deden we bewust. Hermans legt het als volgt uit: "Niet het begrijpen, maar het aanwezig laten zijn en het participeren in de zaak staat voorop". (Hermans, 2023, p. 111) Waar het eerste moment van interpretatie, tijdens het selecteren van objecten, tamelijk snel plaatsvond, wilden we ook uitproberen wat er gebeurt als we dit moment langer uitstellen. Wat gebeurt er als je 3 weken lang een cadeau moet verzorgen, waarvan je geen idee hebt wat het betekent? Zorgt het nog niet weten waarom ervoor dat de aandacht wordt vastgehouden? Brengt het de aandacht bij het object zelf? Welke rol speelt vertraging in dit aandachtsproces?

Het opnieuw betekenis kunnen geven aan de dingen, is van wezenlijk belang voor een nieuwe generatie. De wereld wordt in het pedagogische milieu vrijgegeven op een manier die mensen betreft op de gedeelde wereld. Dit brengt zowel een verplichting met zich mee, namelijk het verzorgen van die wereld, als een vrijheid en gelijkheid, die van het 'ermee kunnen beginnen'. (Masschelein & Simons, 2013, pp. 64-65) Het is precies dit proces dat ervoor zorgt dat een nieuwe generatie zich kan verbinden met de wereld. Of, om het met de woorden van Rosa te zeggen, dat de wereld aan hen niet als 'dood' verschijnt, maar voor hen toegankelijk wordt (Rosa, 2023, p. 51).

De betekenis van de aandachtige pedagogiek is volgens Geerinck niet te vinden in de leeropbrengst, maar in het aandachtig aanwezig zijn met de dingen zelf. Het is slechts vanuit zulke zorgzaamheid dat de handelingen in de pedagogische ruimte intrinsieke waarde krijgen. Door aandachtig aanwezig te zijn kunnen de dingen gebeuren om de dingen, zoals geven om te geven. (Geerinck, 2019, pp. 114, 118-119) Na uitgebreide discussie besloten we daarom dat we het geven spontaan zouden laten gebeuren. We wilden de groep laten geven om het geven, met aandacht. Dat het zo zou kunnen zijn dat sommigen niets ontvingen, was een risico dat we durfden aannemen, besloten we, hoewel deze beslissing bij sommigen zorgde voor veel argwaan. Achteraf bekeken zou het goed geweest zijn dat we de groep hierover meer duiding hadden gegeven.

Op dit punt hebben we gemerkt dat we in het begin van het proces niet voldoende aandacht hebben besteed aan de vierde act die vorming vraagt, namelijk de rol die de docent in dit proces speelt. (Masschelein & Simons, 2013, p. 61) Geerinck spreekt over de 'attente leraar'. Dit is een leraar die handelt vanuit een zorgzame aanwezigheid. Hij toont zich als voorbeeld van aandacht door er te zijn, er te staan en er vooral te blijven staan. Dit vraagt om voorbereiding. (Geerinck, 2019, pp. 117-119)

Hoewel de meesten in ons collectief een eigen lespraktijk hebben en dus ervaring hebben met de rol van 'attente leraar', werd dit in collectief toch een heel ander gegeven. Plots voelden we ons op een manier weer onervaren. Uiteraard namen we ieders onze eigen bagage en blik mee. Deze zijn onmiskenbaar verrijkend voor elkaar, maar hoe stem je die op elkaar af? Zeker in het midden van een oefening is dit een grote uitdaging. Als je als collectief nog niet zo lang samenwerkt, is het moeilijk een gesmeerd geheel te vormen. Wanneer je als docent niet vanuit de vanzelfsprekendheid van een gesmeerd geheel kan handelen, zorgt dit ervoor dat je niet ten volle met je aandacht bij je leerlingen kunt zijn. Het zorgt ervoor dat je je aandacht moet verdelen: Wat was de volgende stap nu weer? Ga jij reageren of ik? Als ik nu reageer vanuit mijn eigen standpunt, spreek ik de groep dan niet tegen? Ik zou het anders uitleggen, hebben we elkaar wel begrepen? Doen we het wel goed? Deze kritische zelfreflectie, typerend voor de beginnende docent, aldus Hermans, leidt de aandacht af van de zaak die in het midden ligt. (Hermans, 2023, pp. 106-107)

Het formuleren van antwoorden op deze vragen, vraagt tijd en ruimte. Het was tijd en ruimte die gewoonweg niet altijd beschikbaar was in dit project van enkele weken. Pedagogische aandacht vraagt ons om meer tijd en ruimte te maken, maar je zou ook kunnen stellen dat het ons vraagt soms wat minder te doen en wat kleiner, zodat de tijd en ruimte ter beschikking wel volstaan en de aandacht niet verdeeld hoeft te worden. Je zou het een vorm van verzet kunnen noemen, in een moderne maatschappij gericht op groei, versnelling en innovatie.

Van de eerste beladen discussie, tot het laatste flauwe mopje over aandacht, was dit project voor ons allen bijzonder leerrijk. Wij sluiten dit onderzoek dan ook af met trots, want net hier ligt volgens Geerinck de wezenlijke inspanning die aandacht vraagt: met volharding onze fouten onder ogen zien, zonder te zoeken naar verontschuldigheden, om te leren uit onze gemaakte fouten. (Geerinck, 2019, p. 115)

Bronnen

- Bastiaansen, L. (Regisseur). (2023, oktober 2). *#9 Aandachtige betrokkenheid als pedagogische grondhouding – Lisette Bastiaansen* [Video recording]. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. <https://doi.org/10.02/9-aandachtige-betrokkenheid-als-pedagogische-grondhouding---lisette-bastiaansen>
- Geerinck, I. (2019). Wees aandachtig! In A. Verreth & M. Douterlungne, *Spots op onderwijs: Wetenschappers voor het voetlicht*. LannooCampus.
- Hermans, C. (2023). Aandachtige betrokkenheid. In *Pedagogiek van het onderweg zijn: Een verzameling essays over het pedagogisch milieu, het dialogisch proces en het onderwijs als tussenruimte*. Garant.
- Ingold, T. (2017, november 29). *The Art of Paying Attention* [Video-opname]. Art of Research Conference, Helsinki. <https://www.youtube.com/watch?v=2Mytf4ZSqQs&t=2373s>
- Masschelein, J., & Simons, M. (2013). Het atelier als autonome pedagogische plek. In M.-Josée. Corsten, C. Niesten, H. Fens, & P. Gielen (Red.), *Autonomie als waarde: Dilemma's in kunst en onderwijs*. Valiz ; Fontys Hogeschool voor de Kunsten.
- Rosa, H. (2023). *Onbeschikbaarheid*. Boom.