

# De noodzaak van conflictonderwijs in het hoger onderwijs

Jan Pouwels

**Samenvatting** In dit artikel wordt het begrip conflictonderwijs geïntroduceerd. Conflict wordt gedefinieerd als: een conflict is een kwestie waarover grote tegenstellingen bestaan en waarover door de te onderscheiden partijen strijd wordt gevoerd. Hoger onderwijs heeft twee centrale taken: zekerheid-biedend onderwijs en onzekerheid-onderzoekend onderwijs. De eerste conserveert kennis en cultuur, de tweede richt zich op transformatie en innovatie. Deze tweede taak is onderontwikkeld. Conflictonderwijs gebruikt professionele maatschappelijke conflicten om hier invulling aan te geven. Daarvoor is het nodig de opleiding en begeleiding van leraren aan te passen, de ontwikkeling van een curriculum conflictonderwijs tot stand te brengen en een passende onderwijsdidactiek te formuleren.

**Trefwoorden** conflictonderwijs, tegenspraak, hoger onderwijs

## Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 31 oktober 2022

Geaccepteerd: 2 mei 2023

Online: 27 december 2023

## Contactpersoon

Jan Pouwels, j.g.pouwels@rug.nl

## Over de auteur(s)

Jan Pouwels was tot juli 2022 werkzaam bij de opleiding Pedagogiek van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen; als docent, academie raadslid en onderzoeker; PhD – promotietraject, Universiteit van Groningen

## Copyright

© Author(s); licensed under Creative Commons Attribution 4.0. This allows for unrestricted use, as long as the author(s) and source are credited.

## Inleiding

In dit artikel wordt het begrip conflict besproken en het nieuwe begrip conflictonderwijs geïntroduceerd: wat verstaat men onder conflict en wat is de waarde van het conflict in het algemeen en voor het onderwijs in het bijzonder? Het gaat in ieder geval om het *leren* van, met en door conflicten in het onderwijs en niet om het oplossen van conflicten<sup>1</sup> (*conflict resolution*). Conflicten worden bewust gearticuleerd, voor verheldering en begrip, discussie en onderzoek, met expliciete ruimte voor tegenspraak. Conflicten zijn nodig om tot leren, ja zelfs, om tot denken te komen. Meerdere auteurs delen dit standpunt.

Graff bijvoorbeeld is van mening dat we pas gaan nadenken over onze opvattingen en ons praktisch handelen als we ertoe gedwongen worden en meestal gebeurt dat door een conflict. “We do not usually reflect on our assumptions and practices unless something forces us to, however, and what usually provides that stimulus is conflict, some challenge to premises that previously seemed so obviously that we did not have to be aware of them as such” (Graff, 1993, 45–55).

Dewey is zo mogelijk nog stelliger “conflict (is) a sine qua non of reflection and ingenuity” (Dewey, 1922, 301). Conflict is voor hem de voorwaarde voor het denken en voor vindingrijkheid.

## Probleemstelling

Conflicten uit de samenleving en het werkveld zijn van belang in het hoger onderwijs (ho). Echter, het lijkt erop dat dergelijke conflicten worden verhuld. Dit is niet los te zien van de rol van het ho in de samenleving. Het lijkt evenwel wel wenselijk om naast zekerheid-biedend onderwijs óók ruimte te geven aan onzekerheid-zoekend onderwijs om ‘conflicten’ optimaal te gebruiken voor het leren. Hieronder lichten wij een en ander toe uitmondend in een vraagstelling.

### Verhulling van conflicten

Zoals gezegd, conflicten zijn nodig om tot leren, ja zelfs, om tot denken te komen. De werkelijkheid is evenwel dat we – in het bijzonder in het hoger onderwijs (ho) – conflicten over theoretische waarheidsaanspraken en professioneel handelen in beroepen en wetenschappen zoveel mogelijk vermijden, o.a. door methodische voorschriften (bijv. *evidence based* onderwijs) en vastliggende beroepsmatige en wetenschappelijke canons, waardoor het educatieve discours wordt gemonopoliseerd en de uniformiteit toeneemt (o.a. Biesta, 2014, 146–147).

Hoewel we onze ogen onmogelijk kunnen sluiten voor de vele conflicten in de huidige samenleving, houden we ons daarover – aldus de critici – muisstil in het ho: “While the university welcomes diversity and innovation, it neutralizes the conflicts which result from them. Conflicts are avoided by keeping them in separate courses, department buildings and faculty offices” (Graff, 1992, 6). De kritiek op de afwezige aandacht voor samenlevingsconflicten in het ho is niet los te zien van de rol van het ho in de samenleving.

### De rol van het ho in de samenleving

De verhulling van de conflicten over (beroeps)kwesities en de opgelegde opleidingsuniformiteit worden mogelijk versterkt door de neoliberale politieke cultuur in het Westen. Vanuit dit kritisch oogpunt wordt het ho steeds meer beschouwd als een instrument van het neoliberale economische beleid (Ginsberg, 2011; Giroux, 2003, 2014). Het op competentie en leerresultaten gebaseerd onderwijs wordt daar beschouwd als ‘selling out education’ (Giroux 2003, 2014; Nussbaum, 2011; Allias, 2014).

Wie nadenkt over de rol van het ho in de huidige samenleving ziet enerzijds, ten positieve dat studenten, ouders, landen en internationale regio’s (EU) hoge verwachtingen hebben van de bijdrage van het ho aan individuele gezondheid en welzijn, en tegelijkertijd van de bijdrage van het ho aan het welzijn en de welvaart van heel het land en de regio (Europa) in een internationale competitieve omgeving.

Anderzijds produceert en reproduceert het ho mede de bestaande indeling in sociale klassen, beïnvloedt het de discussie over de kennissamenleving en het kenniskapitalisme, en is ook in die zin een machtsfactor van belang (Lamprianou, 2014, 629). Op Europees niveau wordt mede daarom betoogd dat het Europese ho, hoog geschoolde, flexibele,

innovatieve, excellente en ondernemende mensen moet afleveren, die in staat zijn om beslissingen onder druk te nemen in steeds wisselende en veranderende omstandigheden (European Lisbon Strategy, 2005). De Nederlandse Onderwijsraad vat dit als volgt samen in een advies aan de Nederlandse overheid:

“Een internationaal georiënteerde kenniseconomie vraagt om afgestudeerden die goed zijn opgeleid in hun vak, creatief zijn, kritisch en probleemoplossend kunnen denken en handelen, kunnen samenwerken in interdisciplinaire verbanden, zich thuis voelen in een diversiteit aan culturen en een brede blik op de wereld hebben. Deze brede taak van het hoger onderwijs vindt de raad tevens van belang met het oog op de persoonlijke vorming van de student” (Onderwijsraad, 2011, 7).

Het moeten nemen van beslissingen onder druk in steeds wisselende en veranderende omstandigheden is vooral aan de orde in situaties die worden gekenmerkt door ‘conflicten’ in termen van tegenstellingen tussen betrokkenen in de betreffende situatie. Immers, deze situaties vereisen flexibiliteit, creativiteit, en kritisch vermogen om tot een aanpak te komen en daarvan te leren. Om hierop goed voorbereid te zijn is o.i. aandacht voor dergelijke conflicten – conflictonderwijs – in het ho noodzakelijk.

In verband met het belang van conflictonderwijs moet de vraag gesteld worden of die beoogde flexibiliteit en creativiteit en dat kritisch vermogen inderdaad in de opleidingen zijn te vinden?

### *Zekerheid-biedend en onzekerheid-zoekend onderwijs*

In een voorstudie voor dit onderzoek naar de mogelijkheden van conflictonderwijs in het ho, werden 11 docenten geobserveerd in het hoger beroepsonderwijs uit technische, sociale en economische opleidingen. Bijna alle geobserveerde lesactiviteiten waren gericht op het overdragen van ‘zekere kennis en vaardigheden’. Dat wat ik vanaf nu *zekerheid-biedend onderwijs* noem. De gepresenteerde kennis en vaardigheden werden niet in twijfel getrokken, noch geopend voor ondervraging of discussies met studenten (Pouwels, 2014). Mogelijk omdat er geen tijd voor is (ingeruimd) of de docent niet goed weet hoe een spanningsvolle discussie te organiseren en te leiden. Ook in de vs is het fenomeen bekend. “Discussion remains a rarity in US schools (...) intellectual conflict among students is conspicuously lacking in many classrooms” (Johnson, 2009, 38).

Het ho heeft ook nog een tweede belangrijke taak die ik *onzekerheid-onderzoekend onderwijs* noem. Het is deze tweede taak van het ho die ook anno 2023 nog onvoldoende of in het geheel niet uit de verf komt. Ik zal betogen dat conflictonderwijs een goede en verder te valideren weg is om die tweede taak vorm te geven en daarmee het ho substantieel te verbeteren.

## Vraagstelling

De vraagstelling die mijn onderzoek stuurt en die hier aan de orde is, luidt of het erkennen van conflicten die van belang zijn voor de beoogde beroepsopleidingen in het ho, – door conflictonderwijs – een goede invulling is van de, door mij benoemde fundamentele maar veronachtzaamde, tweede taak van het ho.

## Conflict

### *Conflict versus angst, risicomijding en preventie*

De angst voor het conflict is zo groot dat de dominante reactie op een conflict overwegend vorm krijgt in het 1. vermijden ervan, 2. in de doofpot stoppen, door 3. toe te geven of door 4. machtsmisbruik (De Dreu, 2017). Slama (2003) en Furedi (2007) hebben zich helder uitgesproken over de betekenis van de ‘culturele’ angst voor de omgang met conflicten. Slama verbaast zich over het verlangen naar zekerheid, veiligheid en controle en de roep naar en instelling van een veelheid aan wetten en regels om de individuele veiligheid te garanderen. Furedi wijst als oorzaak voor die toenemende angst van mensen o.a. op de tanende *morele zekerheid* en de opkomst van een *risicomijdende cultuur*, waarin voorzorg en veiligheid ‘heilige engelen’ zijn geworden. Deze ‘angst om te leven’ gaat ten koste van de individuele vrijheid en verantwoordelijkheid, aldus Furedi.

Conflicten worden vooral gezien als “onplezierige verstoringen van een gedroomde eenheid” (Achterhuis & Koning, 2014, 43). Deze angstige en rigide opvatting van de betekenis van conflict negeert de positieve en constructieve kracht ervan. Deze angst wordt extra gevoed door het “doorgeschoten preventie-denken” (Peeters, 2013). De hedendaagse politieke cultuur van preventie verhindert daardoor de pedagogische mogelijkheid te leren door vallen en opstaan en om weerstand op te bouwen, zowel fysiek als mentaal (Vgl. ook Mouffe, 2008). Strossen (2018) heeft een vurig en met feiten onderbouwd pleidooi gehouden voor ‘robuuste tegenspraak’ in plaats van restrictieve wetgeving (censorship). De boektitel vat haar programma uitstekend samen: *Hate. Why we Should Resist it with Free Speech, Not Censorship*. Volgens Strossen dienen we de vrijheid van meningsuiting te beschermen in plaats van die te beteugelen door ‘veiligheidswetgeving’. Robuuste tegenspraak betekent dat je krachtig opkomt voor vrijheid van meningsuiting en andere vrijheden. Iets wat kinderen en studenten van meet af dient te worden aangeleerd. Het versterkt de positie en identiteit van de gediscrimineerde of onderdrukte minderheden (empowerment). Aparte wetgeving is, volgens Strossen niet nodig. Het creëert schijnveiligheid en is bewezen contraproductief, aldus Strossen. Zij citeert Van Jones,

“I got tough talk for my liberal colleagues ... on campuses ... I don’t want you to be safe, ideologically. I don’t want you to be safe emotionally. I want you to be strong

... I want you to be deeply aggrieved and offended and upset, and then to learn how to speak back. Because that is what we need from you" (Strossen, 2018, 163).

Het ho heeft bij uitstek de mogelijkheid zo'n vitale vorm van tegenspraak aan te leren en te oefenen. Het ontmoeten van en omgaan met risico's, met conflicten, met afwijkende gedragingen, meningen en ongemakkelijke situaties (Weber's *'unbequeme Tatsachen'*, 2012, 30), initieert immers al eeuwenlang een proces van leren. Maar het tegendeel, risicomijdend gedrag en beleid, lijkt steeds meer de norm te zijn geworden in het HO.

### Conflict en geen controverse

Er zijn vele definities van conflict en sociaal conflict te vinden (vgl. Glasl, 2015, Eberg, 2012). Het kan gaan om innerlijke, persoonlijke, relationele, sociale, wetenschappelijke religieuze, militaire etc. conflicten. Hoe vinden we in deze verschillende omschrijvingen een algemene definitie? Morton Deutsch (1992) houdt het op "A conflict exists whenever incompatible activities occur" (Johnson, 2009, 38). Volgens het Cambridge woordenboek is een conflict "an active disagreement between people with opposing opinions or principles; a fighting between two or more groups of people or countries".<sup>2</sup> Het Nederlands woordenboek, Van Dale, houdt het op: 'strijd, verschil van mening'. Johnson zelf houdt het op "an issue for which society has not found consensus, and is considered so significant that each proposed way of dealing with the issue has ardent supporters and adamant opponents" (Johnson, 2015, 27).

Veel mensen denken dat het tegenovergestelde van het conflict, consensus of harmonie is. Anderen, waaronder de auteur, zijn echter van mening dat het tegenovergestelde van conflict juist apathie is. Een apathie die leidt tot een cultuur van zwijgen, onverschilligheid, getemd-zijn (Freire, 2005; Pouwels, 2019, 4). Maar door apathie tegenover conflict te zetten, in plaats van consensus, wordt het belang van het conflict benadrukt. In het algemeen willen docenten immers dat studenten niet apathisch worden, maar juist betrokken zijn, deelnemen en participeren in hun eigen onderwijs. Niet in het minst een deelname aan de democratische processen die onze samenleving funderen.

In de Angelsaksische onderwijstraditie wordt uitvoerig en vaak gesproken over controversiële kwesties (*controversial issues*) of: het onderwijs over controversiële zaken (*teaching controversial issues*). Maar controversieel is vooral een intellectuele aanduiding van waar conflicten over gaan, zoals Dewey opmerkt, "Alle sociale bewegingen brengen conflicten met zich mee die zich op intellectueel niveau vertalen als controversen" (Dewey, 1999, 43). Maar het reduceren van conflicten tot intellectuele controversen ontleent aan het conflict de 'volle', de 'hele' kwestie ter zake, inclusief de mogelijkheid van schaamte, identiteitsverlies en pijn, d.i. inclusief de sociale en emotionele impact die gepaard gaat met conflicten tussen mensen over kwesties.

Christie (1977) gaat zover te stellen dat rechtssystemen en advocaten conflicten "stelen", daarmee bedoelend dat het rationeel oplossen van controversen – transformeren in

een ander taal – de bij de conflicten betrokkenen apathisch achterlaat. Naar analogie kan gesuggereerd worden dat niet alleen advocaten, maar ook docenten goed zijn in het ‘stelen van conflicten’ van de leerlingen en getraind zijn in het transformeren ervan in een andere (didactische) taal en andere (pedagogische) realiteit. Door “didactisering en manipulatie” (Pouwels, 2023a) wordt leerlingen de mogelijkheid ontnomen van echte conflicten te leren. Dit is ook het standpunt van Graff zoals we eerder zagen. “Higher Education should be a battleground of (conflicting) ideas” (*Ibid*, 8).

De rij van wetenschappers die positief oordelen over het educatieve belang en de constructieve kracht van conflict is niettemin lang. In het algemeen valt te denken aan beroemde conflictwetenschappers als Darwin, Marx en Freud voor wie het conflict de kern uit maakt van hun theorievorming en die het conflict beschouwen als een constructieve en formerende kracht (Blok, 2013, 60; Achterhuis 2014, 46). Uit eigen onderzoek bij wereldwijd bekende pedagogen naar de waarde van conflicten voor onderwijs, blijkt dat conflicten stimuleren tot (na)denken en voorwaardelijk zijn voor het denken (Dewey, 1922, 2009; Pouwels, 2017); dat conflicten de verbeeldingskracht stimuleren om mogelijke werelden te ontsluiten en de samenhang te zien tussen mens, omgeving en natuur (Tagore 1922, 2012, Pouwels, 2023b); dat conflicten kijk geven op de politieke werkelijkheid en motivatie geven om die te veranderen (Freire, 2005; Pouwels, 2019).

Nu in het voorgaande een aantal aspecten van conflict zijn verduidelijkt, o.a. angst, vermijden en het toe-eigenen van conflicten en enig inzicht gegeven is in de positieve en constructieve kracht van het conflict voor het leren, wordt in het volgende het begrip conflict gedefinieerd, zoals ik dat wens te gebruiken.

### Een werkdefinitie

In dit artikel wordt de volgende definitie van het begrip conflict aangehouden:

*Een conflict is een kwestie waarover grote tegenstellingen bestaan en waarover door te onderscheiden partijen strijd gevoerd wordt.* De vier kernbegrippen in deze definitie: kwestie, tegenstellingen, strijd en partijen worden hieronder nader kort uiteengezet en toegelicht.

### *Een conflict bevat altijd een kwestie*

Het begrip kwestie overstijgt het begrip onderwerp of probleem, doordat in het begrip zelf al de onenigheid, het grote verschil van mening is opgenomen en juist daarom een kwestie wordt genoemd. Zoals eerder opgemerkt is in het Angelsaksisch taalgebied de uitdrukking *controversial issues* en *teaching controversial issues* gangbaar. Maar een ‘controversiële kwestie’ is in feite een pleonasme. Er bestaan geen non-controversiële kwesties. Hier volgt uit dat het begrip kwestie als zelfstandig naamwoord geen bijvoeglijke bepaling – controversieel – nodig heeft.

### Tegenstellingen vormen samen een geheel

Tegenstellingen kunnen als elkaar ‘uitsluitend’ worden gezien, maar dat is dichotoom, zwart-wit, denken. Dan is er te weinig aandacht voor de dynamische spanning; het zgn. dialectisch proces tussen de tegenstellingen en de afhankelijkheid van de tegenstellingen van elkaar (bijv. ziekte en gezondheid; dag en nacht; meester en slaaf). In het dialectische denken worden tegenstellingen beschouwd als tegengestelde delen van een geheel. Heraclitus drukte dat als volgt uit: “het pad omhoog is hetzelfde als het pad omlaag” (Claes, 2014). Ik volg deze samenhangende betekenis van het begrip tegenstelling. Volgens Tagore is het verenigen van tegengestelde krachten een daad van liefde (Pouwels, 2023b) en verklaart waarom wij onze ‘vijanden lief moeten hebben’ en ons eigenbelang moeten overstijgen. De ene tegenstelling mag de andere niet overheersen. Ze vormen beiden een geheel en samen van belang, zoals de dag en de nacht.

“Creation is the harmony of contrary forces – the forces of attraction and repulsion. When they join hands, all the fire and fight are changed into the smile of flowers and the songs of birds. When there is only one of them triumphant and the other defeated, then either there is the death of cold rigidity or that of suicidal explosion.” (Tagore, 1922, paragraaf IV, 65).

Tegenstellingen vormen aldus een eenheid. Niettemin is het opnemen van *ongemakkelijke feiten*,<sup>3</sup> tegengestelde waarheden, helaas niet zo vanzelfsprekend als Weber bepleitte. Tegenstellingen worden structureel vermeden in het onderwijs dat gericht is op orde, rust en vrede en bekend staat als *concurrency seeking* onderwijs, “where members of a group emphasize agreement, inhibit discussion to avoid any disagreement or argument, and avoid realistic appraisal of alternative ideas and courses of action” (Johnson & Johnson, 2009, 39).

### Strijden is gezond en nodig

Maar strijden, opkomen voor jezelf of anderen is juist gezond. Denkers als Marx, Darwin en Freud maakten van het concept ‘conflict’, het ‘door strijd worden en ontwikkelen’, tot de kern van hun theorieën. Een strijd respectievelijk tussen sociale klassen, tussen soorten en een strijd in de psyché van de mens (Blok, 2013, 60; Achterhuis 2014, 46). Diaz beschouwt Darwin als één van de grootste conflictdenkers. “... his authority as conflict theorist is insuperable; the core of his work was theorizing about conflicting forces of nature” (Diaz, 2009). Maar ook sociologen en pedagogen drukken zich krachtig uit voor het conflict. Het conflict is ook in de sociaalpedagogische omgeving een scheppende kracht: “Het sociale conflict is de grootste scheppende kracht die de sociale verandering voortstuwt” (Dahrendorf, in Edberg, 2012, 12). “Een samenleving zonder conflicten is geen menselijke samenleving, maar een kerkhof of een wassenbeeldenmuseum” schreef de pedagoog Savater (1998, 15). Soortgelijke beschouwingen zijn te vinden bij Achterhuis en Koning (2014). Johnson bepleit

al 40 jaar het onderwijskundig gebruik van conflicten, omdat hij empirisch heeft kunnen vaststellen dat: “the expression of contrasting opinions in learning groups was the single most important predictor of learning gain” (Johnson, 2015, 88–89). Kortom. Leren van en door conflicten is goed en versterkt de kwaliteit van het onderwijs.

Pas als er wrijving is ontstaat er glans. Stroom heeft spanning nodig. (Conflict)onderwijs kan niet zonder een gezonde en gereguleerde strijd (Achterhuis, 2014).

### *Partijen, omdat alleen zo moeilijk is*

In alle opzichten is er sprake van partijen, als er sprake is van een kwestie. Het is als individu niet gemakkelijk om te strijden, om op te staan en op te komen voor jezelf en voor je opvattingen. Freire (2005) beschrijft de angst die gepaard gaat met het zelfstandig denken en verwijst naar Erich Fromm die de vlucht in autoritarisme, conformisme en destructivisme uiteenzet (Fromm, 1973). Wij mensen delen de verantwoordelijkheid graag en zoeken medestanders.

De mensen zijn lui en laf, schreef Kant (1784) en hij roept iedereen op zelfstandig te denken: “*Sapere aude!* Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen”. Durf te denken. Maar Van Rossum (in Hartmans, 2000) is sceptisch en twijfelt of de mensheid als geheel daartoe in staat is, als hij de individuele denkkraft en moed van Hannah Arendt erkent. Zelfstandig denken en daarvoor verantwoording nemen is helemaal niet zo gemakkelijk. Al snel wordt er steun gezocht bij gelijkgezinden. Zo ontstaan partijen die zich (durven) uit te spreken, zich ingraven of tegenover elkaar gaan staan of ... samenwerken. Het hanteerbaar en zichtbaar maken van partijen, hun meningen en opvattingen, vormt mede de inhoud van conflictonderwijs.

### *De taak van het hoger onderwijs*

Hier wordt betoogd dat het ho een dubbele en tegenstrijdige taak heeft, te weten het vinden van een balans tussen zekerheid-biedend en onzekerheid-onderzoekend onderwijs. In het volgende worden eerst beide taken nader omschreven, waarna wordt aangegeven dat beide taken in balans dienen te zijn, om tenslotte aan te geven wat conflictonderwijs kan betekenen in het vormgeven van de tweede even belangrijke taak van het ho, het onzekerheid-onderzoekend onderwijs.

### *Zekerheid-biedend en onzekerheid-onderzoekend onderwijs*

Het onderwijs heeft twee tegenstrijdige functies of taken: conserveren en transformeren. Van het onderwijs wordt namelijk verwacht dat het de bestaande kennis, vaardigheden en opvattingen overdraagt aan de nieuwe generaties voor een continuering van de cultuur en tegelijkertijd die kennis en opvattingen vernieuwt door ze principieel te bevragen



ter verdere ontwikkeling van diezelfde cultuur.<sup>4</sup> Dasberg noemt die eerste functie van onderwijs *socialisatie* en de tweede functie *opvoeding*. Ze schrijft: “Het eerste, het wegwijs maken in de omringende werkelijkheid, is socialiseren, conformeren, aanpassen. Het tweede, de ethische opdracht, is opvoeden. (...) Die dubbele taak van socialiseren en opvoeden is dermate moeilijk, dat men, vooral in het schoolwezen, zich van talloze rationalisaties heeft voorzien om het opvoedende gedeelte niet te hoeven doen” (Dasberg, 1993,17). Van Peursen (1989, 18–19) veralgemeniseert deze spanning als een spanning tussen immanentie (de beslotenheid van feitelijke gegevens) en transcendentie (wat erboven en buiten staat).

De kern van elke cultuur is volgens Van Peursen en Dasberg, juist de spanning, dat is de strijd, tussen de twee strevingen: conserveren en transformeren. Beide functies dienen in het onderwijs erkend te worden als noodzakelijke en voorwaardelijke constanten voor ‘goed’ onderwijs.

Steiner beschreef hoe het kiezen voor alleen zekerheid heeft geleid tot “... the often tame quality of so many textbooks and curricula in the United States” (2017,79). Tam en voorspelbaar is het onderwijs inderdaad en blijkbaar vertrouwen we docenten eenvoudigweg niet toe om studenten met conflicten over kwesties op een geïnformeerde en gevoelige manier in contact te brengen, aldus Steiner. Men kan in het primair of secundair onderwijs om allerlei praktische redenen wellicht stellen dat daar overwegend zekerheid-biedend onderwijs dient te worden geserveerd, maar voor het ho is dat niet vol te houden.

Kennis, zekere kennis, is belangrijk. Zonder twijfel, maar het echte denken begint pas als we twijfelen en onzekerheid toelaten, op onderzoek uitgaan, zoeken en vragen stellen, in plaats van het bezit van de huidige kennis, steeds opnieuw te serveren, te beheersen en te controleren.

In termen van pedagogische en didactische vormgeving van de tweede functie van het onderwijs, valt te denken aan een meer horizontale docent-leerling verhouding met een onderwijsmodel dat meer gebruik maakt van samenwerking in onderzoek, dialoog, reflectie én actie. Het doen van onderzoek, het voeren van een dialoog, het integreren van tegenspraak, van reflectie en actie is echter notoir moeilijk.<sup>5</sup> “De grootste hindernis voor een dialoog is dat mensen allerlei veronderstellingen en meningen hebben en die gaan verdedigen” (Bohm, 2018, 10). Terwijl het juist de bedoeling is van het ho dat kennisclaims worden onderzocht.

De Nederlandse pedagoog Imelman is van mening “... dat werkelijk opvoeden ook te kenschetsen is als een vorm van veronzekeren”, dat volgens hem al zou moeten beginnen in de laatste klassen van het basisonderwijs (Imelman, 1982, 110, 243).<sup>6</sup> Dat is nogal een oproep!

Op het niveau van de docent betekent dat, dat hij tegelijkertijd moet conserveren én bevragen. Laveren tussen de zekerheid-biedende docent (de verticale docent) en de onzekerheid-onderzoekende docent (de horizontale docent) die intelligent de twijfel koestert en de vragen operationaliseert en begeleidt.

Het loslaten van de opgebouwde zekerheid – ‘*dat doen wij hier zo!*’ – en het deelnemen aan het ontdekken van verscheidenheid en alternatieven – *waarom doen wij dat zo?* – is voor de deelnemers, student en docent, een confrontatie, een schok en kan weerstand oproepen.

### Samenhang tussen tegenstellingen

Dasberg gaf aan dat het onderwijs talloze rationalisaties heeft ontworpen om die tweede taak niet op te pakken. Dat is juist. Vooroordelen, gestaalde opvattingen en orthodoxe ideologieën, gewoonten en onderwijssystemen, zitten ons zeker in de weg. Maar daarnaast is er ook een concreet gebrek aan onderwijsvormen en praktijken om deze tweede taak goed vorm te kunnen geven. Docenten hebben eenvoudigweg te weinig kennis van en te weinig geoefend met deze tweede taak van het onderwijs.

De oplossing van dit fundamentele conflict in het ho zelf, zit m.i. in de erkenning en de legitimiteit van beide posities en de noodzakelijke strijd hiertussen. Een strijd die niet gericht is op het vernietigen van een van beide posities, – het *zekerheid-biedend* of het *onzekerheid-onderzoekend* onderwijs, maar die gericht is om de constructieve kracht van beide posities te gebruiken, zodat tegenstellingen niet gezien worden als (elkaars) ‘vijanden’ die elkaar uitsluiten, maar als opponenten die elkaar nodig hebben (o.a. Mouffe, 2008). Als delen van een samenhangend geheel.

### Conflictonderwijs

Conflict onderwijs is een manier om de tweede taak van het ho vorm te geven. Het is gezien de beschikbare omvang voor dit artikel onmogelijk een compleet beeld te schetsen van hoe conflictonderwijs eruit ziet. Hier wordt volstaan met een beschrijving van de belangrijkste aspecten.

Conflictonderwijs is gericht op interactie, communicatie en onderzoek dat zich afspeelt in een samengaan van samenwerkend en competitief leren. Samenwerken – niet zonder problemen en gevaren – bevordert niettemin de leerprestaties van mensen (Johnson, 2015; De Dreu, 2016).

Johnson (1985, 2000, 2007, 2009 en 2015) heeft een onderwijsmethode ontwikkeld, waarin tegenspraak, samenwerking en competitie zijn geïntegreerd (*Constructive Controversy*). Deze onderwijsmethode, waarbij studenten uit hun comfort zone worden gehaald en tegenspraak expliciet wordt geoefend, is gevalideerd (Tsjovold, 2019) maar wordt ook naar eigen zeggen onvoldoende toegepast, deels uit angst om de controle over de klas te verliezen of bij gebrek aan voldoende didactische vaardigheden (Johnson, 2000, 32).

Ik vat de belangrijkste redenen samen uit mijn eigen systematisch review onderzoek (Pouwels, 2023c). Naast de externe factoren, zoals de sociale, culturele en politiek situatie,<sup>7</sup> de ouders en de opstelling van het management van de school, zijn er ook een aantal interne aan de docent gerelateerde aspecten te noemen die het uitvoeren van

conflictonderwijs bemoeilijken. Het gaat dan om onduidelijkheid bij docenten wat conflicten precies zijn en wat het onderwijs over conflicten beoogt: bijv. kritisch denken aanleren, democratische opvoeding en onderwijs, leren argumenteren e.d.; verder de twijfel van docenten of zij voldoende kennis van zaken hebben van het conflict, twijfel of zij voldoende didactisch geschoold zijn voor dergelijk onderwijs; het grote gebrek aan passende onderwijsmethoden; het feit dat de docenten geen of onvoldoende scholing of nascholing hebben gehad; en, hoe gebruik te maken van tegenspraak in de klas en tenslotte de kwestie of de docent zelf een positie mag (of moet) innemen in het conflict of neutraal moet blijven. Onderwerpen die hier slechts benoemd kunnen worden, maar vanzelfsprekend in detail dienen te worden uitgewerkt.

Mede om deze beperkende factoren is zowel voor de docent als de student een ondersteunend of flankerende curriculum ontwikkeld (zie t.a.p.). De kernelementen in zo'n oefen-curriculum zijn: 1) het leren luisteren naar elkaar; 2) het opstellen van gedragsregels voor competitieve discussies;<sup>8</sup> 3) het leren argumenteren; 4) het opzoeken van tegenstrijdige (*disconfirming*) informatie<sup>9</sup> en 5) het leren geven van constructieve – in plaats van destructieve – respons in discussies.<sup>10</sup>

## Conclusies

Op basis van het voorgaande kan worden geconcludeerd dat conflicten krachtige aanjagers zijn voor het denken, groei en ontwikkeling. Conflicten zijn spannende uitdagingen; vol betrokkenheid en energie en een aanwinst voor het sinds eeuwen ervaren 'doodsaaie' onderwijs.

De hier gevoerde definitie van conflict is: *Een conflict is een kwestie, waarover grote tegenstellingen bestaan en waarover door te onderscheiden partijen strijd wordt gevoerd.* De term kwestie impliceert verschil van mening, en de gebruikelijke Engelstalige aanduiding "controversial issue" vertalen tot controversiële kwestie leidt tot een onnodig pleonasme. Tegenstellingen onderhouden een dialectische verhouding en dienen als zodanig onderzocht te worden. In het onderwijs dienen die aanwezige tegenstellingen, verschillen van mening, uitgangspunt te vormen voor het kritisch nadenken over de bestaande werkelijkheid.

Onderwijs heeft fundamenteel twee tegenstrijdige maar complementaire taken: conserverende overdracht en vernieuwende transformatie. Dat is *zekerheid-biedend en onzekerheid-onderzoekend* onderwijs genoemd. Kennis, zekere kennis is belangrijk, en verwijst o.a. naar kennisverwerving en kennisbezit en praktische vaardigheden. Het echte denken begint echter pas als twijfel en onzekerheid worden toegelaten en als verschillen van mening, conflicten, een stimulerend uitgangspunt worden voor innovatief denken (Dewey). Conflictonderwijs geeft vorm en inhoud aan de tweede taak van het onderwijs: het omgaan met en het leren van onzekerheden die manifest worden in complexe en in discussie zijnde maatschappelijke of beroepsmatige kwesties.

Een goede docent dient kennis te conserveren en te bevragen. Zekere kennis dient te worden overgedragen, maar tegelijk dienen de kennisclaims onderzocht te worden. Goed ho vereist docenten, die laveren tussen het bieden van zekere kennis en het koesteren van twijfel. De essentie van wat hier conflictonderwijs wordt genoemd is: het kunnen loslaten van opgebouwde zekerheid (“dat doen we hier zo!”) en het deelnemen aan het ontdekken van verscheidenheid en alternatieven (“waarom doen we dat hier zo?”).

Helaas moet worden vastgesteld dat een pedagogische en onderwijskundige praktijk met betrekking tot de tweede taak van het onderwijs ontbreekt.

Conflictonderwijs is voor die tweede taak bij uitstek geëigend. Het is daarnaast ook dringend noodzakelijk dat per opleiding een conflictonderwijs curriculum wordt ontwikkeld en docenten en studenten oefenen met de omstandigheden en gedragingen die uit dergelijk onderwijs tevoorschijn komen. Hierbij kan gebruik gemaakt worden van aanzetten, die onder meer zijn aan te treffen in een door Johnson (1985, 2000, 2007, 2009 en 2015) ontwikkelde onderwijsmethode waarin tegenspraak, samenwerking en competitie zijn geïntegreerd. Maar er dient nog veel werk verzet te worden om docenten te steunen in hun vaardigheid *onzekerheid-onderzoekend onderwijs*, zoals conflictonderwijs, systematisch aan te bieden en te begeleiden.

In toekomstige publicaties zal ik verslag doen van onderzoeken naar het proces om te komen tot relevante<sup>11</sup> beroepsconflicten voor gebruik in het ho en ook verslag doen van een empirisch onderzoek (diepte interviews) naar de opvattingen van docenten HO over het gebruik van conflictonderwijs.

## Dankwoord

Ik ben met name dank verschuldigd aan Willem Koops voor zijn kritische opmerkingen en zijn hulp bij het verkorten van de oorspronkelijke tekst. Tevens dank ik de beide onbekende reviewers die me gewezen hebben op belangrijke omissies die ik hier in belangrijke mate en met genoegen heb aangevuld en opgenomen.

## Noten

- 1 Het oplossen van conflicten via compromissen ontkent veelal het reële bestaan van tegenstellingen (Mouffe, 2008; Novara, 2015) en leidt in veel gevallen tot ongemakkelijke en teleurstellende compromissen, soms ‘rotte compromissen’ (Margalit, 2009) met achterlating van uitgesloten minderheden.
- 2 <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/conflict>
- 3 De belangrijkste taak van een goede leraar is om zijn leerlingen te leren lastig en ongemakkelijke feiten te erkennen – feiten die lastig of ongemakkelijk zijn voor hun politieke overtuiging. En voor elke politieke overtuiging zijn er feiten die uiterst ongelegen en onge-

- makkelijk zijn, dat geldt voor mijn overtuiging net zo als voor die van anderen. (Weber, 2012, 30).
- 4 The modern university has from the beginning rested on a deeply contradictory mission. The university is expected to preserve, transmit and honour our traditions, yet at the same time, it is supposed to produce new knowledge, which means questioning received ideas and perpetually revising traditional ways of thinking (Graff, 1993, 7).
  - 5 De al zo lang gevoelde noodzaak tot 'integreren van tegenspraak in een organisatie' blijkt bijzonder lastig te zijn. Zie o.a. voor publieke organisaties: *Commissie behoorlijk bestuur, Een lastig gesprek* (2013); en recent voor de top van het Nederlandse bedrijfsleven: Marilieke Engbers, *Onder commissarissen* (2021).
  - 6 In een persoonlijk onderhoud bevestigde Imelman dat deze theoretische notie van 'veronzekeren' niet is omgezet in een pedagogische praktijk om conflicten over kennis of over moraal, geschikt te maken voor onderwijs (Persoonlijke ontmoeting, Groningen, 2014).
  - 7 Denk bijvoorbeeld aan de moord op de Franse leraar geschiedenis en aardrijkskunde, Samuel Paty in oktober 2020.
  - 8 Om allerlei redenen is het *debat* geen goede onderwijsmethode. *Debating is for winning; discussion aims at understanding*. Wij – auteur en docenten HO – zijn tot 18 fundamentele gedragsregels gekomen.
  - 9 De zgn. *confirmation bias* is een van de grootste onderwijsproblemen; dat is het voortdurend, meestal onbewust, zoeken naar informatie die je standpunt bevestigt.
  - 10 Vgl. het werk van Capobianco et al, 2005.
  - 11 In een zgn. focusgroep onderzoek zijn drie groepen stakeholders (professionals, docenten HBO en studenten HBO) bevraagd naar de meest kernachtige en veel voorkomende problemen in hun beroep. Een lijst van 10 beroepsconflicten is beschreven en voorgelegd aan drie door de *stakeholders* geselecteerde lectoren op het beroepsterrein. Deze externe validatie heeft tot vier overtuigend relevante beroepsconflicten geleid, die uitgangspunt zijn geweest voor het curriculum ontwerp conflictonderwijs voor de betreffende opleiding.

## Literatuur

- Achterhuis, H., & Koning, N. (2014). *De kunst van het vreedzaam vechten*. Een zoektocht naar de bronnen van geweldsbeteugeling. Rotterdam: Lemniscaat.
- Allais, S. (2014). *Selling out Education*. National Qualification Frameworks and the Neglect of Knowledge. Rotterdam: Sense Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder London: Paradigm Publishers.
- Blok, A. (2013). *De Vernieuwers. De zegeningen van tegenslag in wetenschap en kunst, 1500–2000*. Amsterdam. Prometheus.
- Bohm, D. (2018). *Over dialoog. Helder denken en communiceren*. Utrecht: Ten Have.
- Christie, N. (1977). Conflicts as property. *The British Journal of Criminology*. 17(1), 1–15.
- Claes, P. (2014). *Herakleitos. Alles stroomt*. Amsterdam: Atheneum – Polak & Van Genneep.

- Dasberg, L. (1993, 6 maart). Meelopers en dwarsliggers, *Trouw*. Geraadpleegd op 10 maart 2013 van <https://www.trouw.nl/nieuws/meelopers-en-dwarsliggers~b2ef4ec1/>
- De Dreu, C.K.W., Kluwer, E.S., Euwema, M., Van der Vegt, G.S. (2017). Conflict and Culture Across Time and Space: Work and Legacy of Evert van de Vliert. *Negotiation and Conflict Management Research* 10(2), 141–152. doi: 10.1111/ncmr.12092
- Deutsch, M. (1992). Typical Responses to Conflict. *Educational Leadership*, 50(1), 16–17.
- Dewey, J. (1999). *Ervaring en opvoeding*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum. Met een uitgebreide inleiding van Gert Biesta en Siebren Miedema.
- Dewey, J. (1922). *Human Nature and Conduct. An Introduction to Social Psychology*. New York: Holt. Geraadpleegd op 15 maart 2016, van <http://www.gutenberg.org/files/41386/41386-h/41386-h.htm#Pg265>
- Dewey, J. (2009). *Democracy & Education*. USA: Merchant Books
- Diaz, L.M. (2009). *Darwin as conflict theorist*. Geraadpleegd 15 oktober 2015, van <https://www.mediate.com/articles/diaz13.cfm>
- Eberg, J. (2012). *Conflicten maken mensen. Waarom zijn er conflicten en waar komen ze vandaan?* Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Engbers, M., (2021). Onder Commissarissen. Hoe het on gezegde in de boardroom de besluitvorming beïnvloedt. *Amsterdam Business Contact. European Lisbon Strategie* (2005). Geraadpleegd op 12 december 2015 van [https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/ec/84335.pdf](https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/84335.pdf)
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. New York, London: Continuum.
- Fromm, E. (1973). *De angst voor vrijheid. De vlucht in autoritarisme, destructivisme, conformisme*. Utrecht: Bijleveld.
- Furedi, F. (2007). *Cultuur van Angst*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Ginsberg, B. (2011). *The Fall of the Faculty: The Rise of the All-Administrative University and Why It Matters*. New York: Oxford University Press
- Giroux, H.A. (2003). Selling out Higher Education. *Policy Futures in Education*. 1(1). <https://doi.org/10.2304/pfie.2003.1.1.6>
- Giroux, H.A. (2014). *Neoliberalism's War on Higher Education*. Chicago: Haymarket Books.
- Glasl, F. (2015). *Handboek Conflict Management*. Amsterdam: SWP.
- Graff, G. (1993). *Beyond the Culture Wars. How teaching the conflicts can revitalize American education*. New York London: W.W. Norton.
- Hartmans, R. (2000). Hannah Arendt. Een ijzige intellectueel, *De Groene Amsterdammer*, 124(11).
- Imelman, J.D. (1982). *Inleiding in de Pedagogiek. Over opvoeding, haar taal en wetenschap*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Johnson D.W., & Johnson R. (1985). Classroom Conflict: Controversy versus Debate in Learning Groups. *American Educational Research Journal*, 22(2), 237–256.
- Johnson D.W., Johnson R., & Smith, K. (2000). *Constructive Controversy; The educational power of intellectual conflict*. *Change* 32(1), 28–37.
- Johnson, D.W. (2007). *Creative Controversy: Intellectual Challenge in the Classroom*. Minneapolis: Interaction Book Co. Fourth edition.

- Johnson D.W., & Johnson R. (2009). Energizing Learning: The instructional Power of Conflict. *Educational Researcher*, 38(1), 37–51.
- Johnson, D.W. (2015). *Constructive Controversy. Theory, Research, Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kant, I., (1784) What is Enlightenment? Geraadpleegd op 12 april 2013 van <http://www.columbia.edu/acis/ets/CCREAD/etscc/kant.html>; <https://archive.org/stream/AnswerTheQuestionWhatIsEnlightenment/KantEnlightenmentDanielFidelFerrer2013#page/n0/mode/1up>
- Lamprianou, I., Sunker, H. (2014). Transition of Higher Education: social and political perspectives. *Policy Futures in Education*. 12(5), 629–632.
- Margalit, A. (2009). *Compromissen en rotte compromissen*. Amsterdam: Boom.
- Mouffe, C. (2008). *Over het politieke*. Kampen: Klement.
- Novara, D. (2015). *Litigare fa bene. Insegnare ai propri figli a gestire i conflitti, per crescerli più sicuri e felici*. (To argue is good) Rizzoli: BUR.
- Nussbaum, M., (2011). *Niet voor de winst. Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. Amsterdam: Ambo.
- Onderwijsraad, (2011). *Hoger Onderwijs voor de toekomst*. Den Haag: Onderwijsraad
- Onderwijsraad, (2014). *Meer innovatieve professionals*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Peeters, R. (17 maart 2013). *De expansieve logica van de preventiestaat*. Geraadpleegd op 15 september 2014, van De expansieve logica van de preventiestaat | Trouw
- Peursen van, C.A. (1989). *Cultuur in Stroomversnelling*. Martinus Nijhoff: Leiden.
- Pouwels, J.G. (2014). *Analyse van 11 lesbezoeken binnen het HBO*, mei 2014 (ongepubliceerd).
- Pouwels J. & Biesta G. (2017). With Socrates on Your Heels and Descartes in Your Hand: On the Notion of Conflict in John Dewey's Democracy and Education. *Education Sciences* 7(7), 1–14. <http://www.mdpi.com/2227-7102/7/1/7>
- Pouwels J.G. (2019). We are in need of each other. Paulo Freire and the role of conflicts in education. *International Journal of Social Pedagogy*, 8(1), 1–15. <https://www.scienceopen.com/document?vid=e9e5ae79-a25d-4d2a-b775-c59da72543c4> or <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2019.v7.1.009>.
- Pouwels, J.G. (2023a). Infnitive Avoidance and Splendid Isolation. Rousseau and the use of conflicts in education (*under review*).
- Pouwels, J.G. (2023b). We are all one. On the notion of conflict in Rabindranath Tagore's Religion of Man (*under review*).
- Pouwels, J.G. (2023c). Conflictonderwijs en docenten (in voorbereiding voor TvHO).
- Savater, F. (1998). *Goed samen leven. Politiek voor mensen van morgen*. Utrecht: Bijleveld
- Slama, A.G. (2003). *Chronique des peurs ordinaires: Journal de l'année 2002*. Parijs: Sueil
- Steiner, D. (2017). On teaching Controversy. (book review: The Case for Contention. Teaching controversial issues in American schools, by Zimmerman J. and Robertson M.) Educationnext. Geraadpleegd op 21 oktober 2019 van [https://www.educationnext.org/files/ednext\\_xvii\\_3\\_book\\_steiner.pdf](https://www.educationnext.org/files/ednext_xvii_3_book_steiner.pdf)
- Strossen, N. (2018). *Hate. Why we Should Resist it with Free Speech, Not Censorship*. New York: Oxford University Press.

- Tagore, R. (1922). *Creative Unity*. London: MacMillan and Co. Geraadpleegd op 26 november 2019 van: The Project Gutenberg eBook of Creative Unity, by Rabindranath Tagore
- Tagore, R., (2012). *Religion of Man*. (orig. 1931) New Delhi: Niyogi Books.
- Tjosvold, D., Druckman, D., Johnson, R., Smith, K., Roseth, C. (2019). Valuing Cooperation and Constructive Controversy. A tribute to David W. Johnson. *Negotiation and conflict management research*.13(4), 343–362; doi: 10.1111/ncmr.12145.
- Weber, M. (2012). *Wetenschap als beroep. Politiek als beroep*. Nijmegen: Vantilt.