

Beschouwing

Bouwen aan een gezamenlijke wereld: Adversity als pedagogische uitdaging voor de lerarenopleiding

Leone de Voogd, Ina Cijvat, Aziza Mayo, Peter van Olst, Hieke van Til

Samenvatting

Goed onderwijs beoogt ieder kind uit te nodigen om op eigen wijze deel te nemen en een bijdrage te leveren aan de samenleving. De belemmeringen die zich daarbij in de praktijk voordoen – armoede of stress thuis, geen deel uitmaken van de dominante groep, (on)bewuste vooroordelen – brengen we in dit artikel samen onder de noemer van adversity; of het nu fysiek, sociaal of systemisch is. In onze duiding van adversity bieden we een alternatief voor nog vaak gangbaar deficiet-denken. De omgang met adversity vormt een uitdaging voor leraren die hun pedagogische opdracht serieus nemen: hoe kunnen zij aansluiten bij de pedagogische behoefte van alle kinderen, zodat zij zich erkend en gewaardeerd weten en met vertrouwen hun weg kunnen vinden in de samenleving? Dat vraagt daarmee ook iets van de opleiding en opleiders. Op basis van literatuuronderzoek, praktijkervaringen en onderzoeksresultaten bespreken we drie terreinen waar in het opleiden van leraren aandacht voor zou moeten zijn om ze te sterken bij het nemen van hun pedagogische verantwoordelijkheid in de context van adversity. Het gaat ten eerste om het ontwikkelen van bewustzijn en kennis over eigen en andermans achtergronden, ervaringen en privileges en het kritisch leren bevragen hiervan; ten tweede om het ontwikkelen van een positieve oriëntatie ten aanzien van leerlingen en hun achtergronden en mogelijkheden; en tot slot om het kunnen en willen omzetten hiervan in onderwijsontwerp en pedagogisch-didactisch handelen. Tot slot vragen we ook aandacht voor collectieve verantwoordelijkheid en gezamenlijke kritische reflectie.

Inleiding

Goed onderwijs beoogt ieder kind uit te nodigen om op eigen wijze deel te nemen en een bijdrage te leveren aan de samenleving. Biesta (2013) verwijst in dit verband naar het appel om 'in de wereld te komen', waarbij het leren kennen van de wereld samengaat met subject- worden in de wereld. De wereld waarin jonge mensen opgroeien is de laatste decennia echter ingrijpend veranderd. Technologische innovaties en processen van globalisering hebben de sociaal-culturele werkelijkheid een nieuw aanzien gegeven, die daardoor meer en meer gekenmerkt wordt door superdiversiteit (Vertovec, 2007) en supercomplexiteit (Barnett, 2000). Deze diversiteit komt in de school bij elkaar. Daardoor schuurt het vaker en wordt het steeds duidelijker dat niet iedereen voldoende

ondersteuning ervaart om in deze snel veranderende en onzekere wereld een eigen plek te vinden.

Daar komt nog iets bij: de culturele (sub)groep waar mensen toe behoren en de plek waar hun wieg stond, blijkt in hoge mate te bepalen of zij ongehinderd mee kunnen doen in de samenleving en door anderen vrijelijk worden uitgenodigd tot deelname. Of hun biografie lijkt op die van de dominante groep(en) in de samenleving speelt daarbij een grote rol (Agirdag, 2020). Naast mogelijke 'pech' met deze achtergrond zijn er meer omstandigheden waarbij drempels ontstaan voor volwaardige deelname aan de samenleving, zoals armoede of stress in de thuissituatie. In dit artikel gebruiken we voor deze omstandigheden de term *adversity*, letterlijk 'difficult or unfortunate circumstances that bring hardship'. Het gaat om een complex en veelzijdig probleem, dat we in de volgende paragraaf nader uitwerken. Een belangrijk uitgangspunt is dat afwijkingen van de norm niet gelijkgesteld worden aan tekorten of achterstanden.

De toegenomen complexiteit en diversiteit maken de uitdaging om eenieder uit te nodigen tot participatie, ongeacht achtergrond en omstandigheden, groter en urgenter. Hoe zorgen we dan dat het onderwijs aansluit bij de pedagogische behoefte van álle kinderen, zodat zij zich erkend en gewaardeerd weten en met vertrouwen hun weg kunnen vinden in de samenleving? Dat vraagt iets van (toekomstige) leraren en daarmee vanzelfsprekend ook van hun opleiding en opleiders.

Wat hebben (toekomstige) leraren nodig om met deze uitdagingen om te gaan en ze ook als mogelijkheden te kunnen ervaren? Deze vraag is essentieel om ook op de lerarenopleiding te stellen, als we leraren op willen leiden voor een samenleving die gekenmerkt wordt door superdiversiteit en supercomplexiteit. Hoewel lerarenopleidingen vaker stilstaan bij onderwerpen als diversiteit, racisme en armoede, blijkt de aandacht voor sociale en culturele verschillen en structurele ongelijkheid over het algemeen nog beperkt (Gaikhorst et al., 2020). De vraag is hoe deze thematiek (nog) sterker geïntegreerd kan worden in de hele opleiding, wat het omgaan met adversity vraagt van de vorming van aanstaande leraren en wat opleiders zelf te doen en ontwikkelen hebben. Hoe nodig je als opleider studenten uit tot participatie en wat leef je voor in de wijze waarop je studenten benadert en je onderwijs inricht? Breng je in praktijk wat je hoopt dat studenten in hun onderwijspraktijk laten zien? En welke explicitering van je handelen is nodig om hen ook daadwerkelijk die vertaalslag te kunnen en laten maken?

Deze vraagstukken waren onderdeel van actieonderzoek binnen een leergemeenschap van vier lerarenopleidingen, partnerscholen en Stichting NIVOZ. In het ‘Whole Child Development’ (WCD) programma verkennen we wat het van leraren, scholen en lerarenopleidingen vraagt om breedvormend onderwijs te verzorgen vanuit een pedagogische oriëntatie, met oog voor álle kinderen en hun veelzijdige contexten (www.breedvormendonderwijs.nl). In dit artikel delen we onze via literatuur- en actieonderzoek ontwikkelde inzichten ten aanzien van de uitdagingen waarvoor adversity het onderwijs en in het bijzonder het opleiden van leraren stelt. Ervaringen zijn onder andere opgehaald door middel van semigestructureerde interviews met leraren, studenten, opleiders en opleidingsontwikkelaars.

Adversity als veelzijdig probleem

Wij gebruiken het begrip adversity om de brede pedagogische opdracht bespreekbaar te maken. Zoals hiervoor al beschreven, kunnen alle omstandigheden die een drempel opwerpen voor volwaardige participatie in de samenleving beschouwd worden als adversity. Datzelfde geldt voor alles wat een volledige *sense of belonging* in de weg kan staan. Sense of belonging wordt gedefinieerd als “een gevoel van veiligheid en geborgenheid dat ontstaat vanuit de beleving dat men onderdeel is van een community, organisatie of een instituut” (Asher & Weeks, 2014). Die beleving van verbondenheid is essentieel om je plek te vinden in de wereld en in de leeromgeving (Dopmeijer & de Jong Weissman, 2021). Door adversity te omschrijven als omstandigheden die participatie en sense of belonging in de weg staan, wordt voorkomen dat het begrip wordt vernaauwd tot of gerelateerd aan deficiet-denken. Bij deficiet-denken worden mensen uit minderheidsgroepen op denkbeeldige achterstanden geplaatst ten opzichte van de meerderheidsgroep (Agirdag, 2020): zij spreken de maatschappelijke voertaal niet zo vloeiend, kennen heersende gebruiken (nog) onvoldoende, of hebben niet de gebruikelijke onderwijsroute gevolgd – en heten daarom hulpbehoevend. Deze manier van (assimilatie)denken spoort niet met de pedagogische intentie om eenieder vanuit de eigenheid uit te nodigen tot participatie.

Om de veelzijdigheid van adversity zichtbaar te maken, onderscheiden we enkele domeinen waarin zich hindernissen voor kunnen doen. Belangrijk is dat deze niet in hiërarchische relatie tot elkaar staan, en de voorbeelden niet limitatief zijn.

- 1) Fysieke adversity: honger, dorst, (chronische) vermoeidheid, armoede, dakloosheid; stress vanwege dreiging, onveiligheid, instabiliteit in de leefwereld;
- 2) Sociale adversity: (nog) niet volwaardig onderdeel zijn van de groep, of niet volledig behoren tot 'ons soort mensen';
- 3) Gecreëerde/systemische adversity: belemmeringen m.b.t. erkenning en (zelf)waardering; te maken krijgen met bias, (on)bewuste vooroordelen of vooringenomenheid, bij scholen, leraren, maar ook bij ouders en kinderen zelf.

In deze indeling is terug te zien dat er zowel sprake kan zijn van belemmerende factoren die algemeen als zodanig gezien worden, zoals armoede, stress en onveiligheid, als belemmerende factoren die als het ware aan het kind opgelegd worden of tot probleem verworden binnen onze samenleving, zoals de systemische vormen van adversity. Het gaat hierbij bijvoorbeeld om deficiet-denken, lage verwachtingen, racisme, normativiteit vanuit een specifiek cultureel kader of het ontkennen van verschillen. Patronen van uitsluiting en discriminatie op basis van verschillende identiteiten (etniciteit, gender, religie, klasse) doorkruisen en versterken elkaar daarbij; er is sprake van intersectionaliteit (Crenshaw, 1989).

Systemische belemmeringen kunnen zich in de onderwijspraktijk onder meer voordoen wanneer sprake is van een relatief grote (culturele) afstand tussen enerzijds de leefwereld van leerlingen en anderzijds de wereld van de onderwijsgevers en de lesinhoud (Gay, 2018). Voor bijvoorbeeld niet-witte leerlingen ontbreken rolmodellen veelal waardoor de identiteiten van leerlingen in botsing kunnen komen met de school (Agirdag, 2020). Ook kan sprake zijn van loyaliteitsconflicten of een gevoel van afstand wanneer jongeren 'succesvol' tot een vanuit hun achtergrond gezien nieuwe wereld zijn toegetreden (Van de Kamp, 2023). Veel leerlingen moeten dan voortdurend switchen tussen de taal en normen van de school, de straat en de thuiscultuur (El Hadioui et al., 2019). Hierbij gaat het om een bredere diversiteit dan etnisch-culturele diversiteit: ook opleiding en werkomgeving van ouders kleuren bijvoorbeeld de realiteit van kinderen en worden verschillend gewaardeerd. De grote afstand draagt er ook toe bij dat er veelal beperkte kennis en waardering is bij de mensen die onderwijs geven en ontwikkelen t.a.v. de leefwerelden, kennisbronnen en achtergronden van leerlingen (Hosseini et al., 2021; Leijgraaf, 2022). Juist dit soort systemische, minder tastbare vormen van adversity willen nog wel eens aan de aandacht ontsnappen (Day et al., 2023) en liggen vaak gevoelig. Leraren kunnen soms onbewust vervallen in vooroordelen of deficiet-denken en

zo ongewild bijdragen aan vormen van adversity. Dit ontslaat scholen en lerarenopleidingen echter niet van de verantwoordelijkheid te werken aan bewustwording en de aandacht juist wel te richten op zichtbare en onzichtbare belemmeringen voor participatie en sense of belonging. Hoe je als leraar of opleider kijkt naar adversity heeft dus belangrijke implicaties voor de verantwoordelijkheid die je ervaart en op je neemt en de wijze waarop je hiermee omgaat.

De betekenis van adversity voor het opleiden van leraren

Bij het werken vanuit een pedagogische oriëntatie of opdracht, past ook het kunnen en willen nemen van een brede pedagogische verantwoordelijkheid. De leraar vormt met de leerlingen een mini-samenleving (El Hadioui, 2022), waar ontwikkelingen uit de samenleving de klas binnenkomen en waar het niet vanzelfsprekend is dat iedereen zich thuis voelt. De uitdaging voor de leraar is om samen met de leerlingen een gezamenlijke wereld vorm te geven. De school heeft een rol als een soort 'tussenruimte' (Arendt, 1977, pp. 188-189) die ruimte biedt om de werelden buiten de school te verkennen. Het gaat daarbij zowel om het verkennen van de thuiswereld als de 'buitenwereld', en om het zich vanuit die verkenning tot beiden leren verhouden. De leraar kan leerlingen helpen switchen tussen werelden (El Hadioui et al, 2019) en eraan bijdragen dat zij hierin hun eigenheid vinden. De kwaliteit van de relaties in de klas is daarbij van groot belang: wanneer leerlingen en leraren verantwoordelijkheid nemen voor elkaar en de gemeenschap, elkaar waarderen en benutten als kennis- of hulpbron, kan daadwerkelijke gezamenlijkheid ontstaan (Ladson-Billings, 1994).

Het vormgeven van zo'n gemeenschap vraagt allereerst van de leraar om zich echt met kinderen te kunnen verbinden vanuit een open houding en hen te zien en te erkennen in wie ze zijn. Daarnaast bespreken we in het vervolg van dit artikel uitvoerig drie punten waarvan uit literatuur en praktijk blijkt dat hiervoor in het opleiden van leraren (en ook na de opleiding) aandacht zou moeten zijn, namelijk:

- 1) Het ontwikkelen van bewustzijn en kennis ten aanzien van eigen en andermans achtergronden, ervaringen en privileges en het kritisch leren bevragen hiervan.
- 2) Het ontwikkelen van een positieve oriëntatie ten aanzien van de leerlingen en hun achtergronden en mogelijkheden vanuit een perspectief van gelijkwaardigheid.
- 3) Het ontwikkelen van het vermogen en de bereidheid om dit kritisch denken en

de positieve oriëntatie in te zetten bij het ontwerpen van lesinhouden en het pedagogisch-didactische handelen in de klas.

Ontwikkelen van bewustzijn en kennis

Het gaat in het vak van de leraar steeds om een balans tussen 'competenties hebben' en 'leraar zijn' en een combinatie van vakinhoud, didactiek en pedagogiek. Leraar zijn betekent iedere dag opnieuw zelf moeten inschatten wat wenselijk is voor kinderen, de leraar zelf en de omgeving waarin zij zich begeven, en daarnaar handelen. Om kinderen in hun wereld te kunnen ontmoeten, heeft de (aankomende) leraar het nodig om zich bewust te zijn van wie hij is en hoe hij in de wereld staat. Dat betekent dat er aandacht nodig is voor de persoonlijke en professionele biografie en hoe deze doorwerken in de visie op onderwijs en het eigen leraarschap. De eigen biografie kleurt zowel bewust als onbewust hoe de leraar gedrag waarneemt, waar die emotioneel door geraakt wordt en wat als wenselijk beschouwd wordt. Het geheel van opvattingen van een leraar over zichzelf noemt Kelchtermans (2009) 'professioneel zelfverstaan'.

Het ontwikkelen van professioneel zelfverstaan heeft in de meeste lerarenopleidingen in meer of mindere mate een plek, bijvoorbeeld in leerlijnen voor persoonlijke ontwikkeling. De aandacht is echter niet altijd expliciet, noch is er overal sprake van diepgaande reflectie op de verschillende dimensies van het leraarschap (Kelchtermans, 2009, 2012). Werken aan professioneel zelfverstaan vraagt om ruimte en aandacht voor de pedagogische opdracht en pedagogische relatie, juist ook vanuit het perspectief van de opleider. Ook de aanstaande leraar moet soms vertraagd en onderbroken worden, om 'te leren subject te (durven) zijn' (Biesta, 2022).

Het ontwikkelen van professioneel zelfverstaan gaat in relatie tot adversity ook om zicht krijgen op de eigen achtergrond en mogelijke privileges, alsmede aannames en vooroordelen over andere achtergronden. Dan is het mogelijk om je als leraar te verhouden tot de ander en diens (culturele) achtergrond.

Opleidingen kunnen aan dit bewustzijn bijdragen door te werken vanuit een social justice benadering (Hosseini et al., 2021), die erop gericht is structurele ongelijkheden en de wijze waarop onderwijs deze in stand houdt aan de orde te stellen en te doorbreken: welke impliciete en expliciete normen liggen ten grondslag aan ons onderwijs en wat is de impact hiervan op de ontwikkelkansen en sense of belonging van kinderen?

Leraren en hun opleiders hebben ook kennis nodig om daadwerkelijk oog te kunnen hebben voor de verschillende werelden waarin kinderen opgroeien,

zowel over systemische ongelijkheden als over verschillende culturen en de impact daarvan op ontwikkeling, schoolprestaties of sense of belonging. Tegelijkertijd moet ervoor gewaakt worden dat niemand gelijkgesteld wordt aan een bepaalde cultuur of groep. De kernvraag is of iedere leerling echt gezien wordt. Daarbij is de leerling zelf de belangrijkste kennisbron en gesprekspartner en is oprechte aandacht voor wat er omgaat in diens leven noodzakelijk. Dat vraagt om sensitiviteit, een gevoeligheid voor het opvangen van signalen van mogelijke adversity. Inzicht in en kennis van welke situationele en systemische factoren het gedrag van een kind beïnvloeden, kan helpen deze signalen op te merken en achter het gedrag van leerlingen te kijken.

Zo is bijvoorbeeld niet bij iedereen bekend hoeveel impact situaties van aanhoudende schaarste hebben (Mullainathan & Shafir, 2013). Voortdurende schaarste, aan bijvoorbeeld voedsel en warmte, maar ook aan zaken als veiligheid en rust, creëert stress, waardoor mensen steeds meer in een tunnelvisie belanden. Vanuit deze overlevingsstand worden soms op het oog onverstandige keuzes gemaakt, en is het vrijwel onmogelijk om tot ontwikkeling te komen. Ook stereotyperingen kunnen een grote invloed hebben. Leden van gestigmatiseerde groepen ervaren vaak een gevoel van bedreiging en onzekerheid, die hun prestaties negatief beïnvloedt, en zien negatieve oordelen zo bevestigd (in Agirdag, 2020; stereotype threat).

Waar we hier over het kind en diens achtergrond spreken, kun je als opleider natuurlijk ook 'student' lezen. Hoeveel oog hebben opleiders voor de student als persoon en voor een mogelijke context van adversity? Zien zij bijvoorbeeld waarom een student altijd te laat komt, of de student die ook nog mantelzorger is? In de praktijk blijken niet alle studenten zich te herkennen en zich erkend te voelen in de opleidingsomgeving, waardoor zij worstelen om hun plek te vinden of afhaken. Ervaringsverhalen van eerste-generatiestudenten of mensen die een (gedeeltelijke) transitie naar een andere sociale klasse hebben gemaakt bieden inzicht in de vele obstakels die zij tegenkomen (Schuijt, 2022; Van de Kamp, 2023). Om als opleiding een voorbeeld te kunnen zijn van een 'tussenruimte' waarin werelden elkaar ontmoeten, is het belangrijk bij te dragen aan de sense of belonging van alle studenten en ook hen volledig te zien, erkennen en waarderen in wat zij meebrengen. Alleen als studenten zich volwaardig deel voelen uitmaken van de leergemeenschap, kunnen zij zich ten volle ontplooien en vervolgens werken aan sense of belonging van hun leerlingen (Dopmeijer & de Jong Weissman, 2021).

Ontwikkelen van een positieve oriëntatie

Zelfinzicht en zicht op de belevingswereld van leerlingen en systemische ongelijkheden kunnen bijdragen aan een open blik, die essentieel is om de ander tegemoet te treden vanuit gelijkwaardigheid en vertrouwen in diens mogelijkheden. Deze doorwerking vindt echter niet vanzelfsprekend plaats. Daarvoor is het nodig de eigen uitgangspunten en aannames ook echt kritisch onder de loep te nemen. Vormen van deficiet-denken zijn hardnekkig, ook wanneer kennis wel aanwezig is, en blijven zo lage verwachtingen en daardoor gekleurd gedrag sturen, zoals minder interacties aangaan met bepaalde leerlingen (Agirdag, 2020). Je kunt je als onderwijsprofessional bewust zijn van je geprivilegieerde positie en van daaruit een verplichting ervaren om kinderen met ‘achterstanden’ te ‘redden’ of in eenzelfde positie te brengen, maar doe je hen daarmee daadwerkelijk recht? Ongelijk behandelen kan nodig zijn, maar “niet omdat leerlingen van huis uit iets tekortkomen, maar omdat de maatschappij hen tekortdóét” (Hosseini et al., 2021, p. 17).

De kernvraag bij het ontwikkelen van een positieve oriëntatie bij leraar én opleider is: geloof je in de potentie van kinderen en volwassenen onder ons die te maken hebben met adversity, en heb je daarmee hoge verwachtingen van hen (El Hadioui, 2022)? Een positieve oriëntatie gaat niet alleen over ontwikkeling, maar ook over het (gelijkwaardig) waarderen van dat wat er al is. Erken en waardeer je diverse interesses en de verschillende dimensies waarin mensen hun talenten laten zien? In onze samenleving zijn bepaalde verhalen dominant, kun je andere verhalen als even waardevol beschouwen? (Cairo, 2021; Leijgraaf, 2022). Opleiders kunnen een perspectief van gelijkwaardigheid bevorderen door met studenten, maar zeker ook met elkaar stil te staan bij het mens- en wereldbeeld dat ten grondslag ligt aan de eigen onderwijsvisie en -praktijk. Kritische reflectie op het eigen handelen en het handelen van collega’s (in school en opleiding) en de politiek-morele dimensie hiervan (Kelchtermans, 2009, 2012) maakt hier onderdeel van uit. Ook handreikingen vanuit een social justice perspectief (Hosseini et al., 2021) zijn hierbij behulpzaam.

Eerder spraken we al over de noodzaak van kennis en sensitiviteit om signalen van adversity op te pikken. Sensitiviteit gaat ook over het daadwerkelijk horen van de stem van kinderen en het tonen van compassie. ‘Achter het gedrag kijken’ is een eerste stap om onveilig gedrag te kunnen duiden, om het daarna te kunnen verduren en het kind te blijven benaderen vanuit vertrouwen en ‘bemoediging’ (Bors et al., 2013). Het daadwerkelijk onder ogen zien van adversity en hierbij soms ook machteloos staan, maakt kwetsbaar en brengt

ongemak met zich mee. Ook (aanstaande) leraren en opleiders kunnen bemoediging (van elkaar) daarbij goed gebruiken.

In gesprekken met studenten is naar voren gekomen dat bovenstaande sensitiviteit een door oefening aan te leren vaardigheid betreft, die benoemd wordt als 'mindfulness' of 'presence' (Bastiaansen, 2022; Rodgers & Raider-Roth, 2006; Roefs, 2023). Hieronder kan zoveel worden verstaan als: aanwezig zijn in het moment, aandacht hebben voor de ander, kunnen onderbreken wanneer de situatie dit nodig heeft en durven onder ogen zien wat de pedagogische relatie op dat moment vooral behoeft. De ontwikkeling van een positieve oriëntatie alsmede sensitiviteit kan ook aangejaagd worden door studenten in stages, excursies of ontmoetingen buiten hun eigen comfortzone te brengen en in gesprek te gaan over dergelijke vormende 'vreemde ervaringen' (De Muynck, 2008). Nieuwe ervaringen werken transformerend en creëren ruimte voor nieuwe perspectieven, wanneer men samen terecht komt in een sfeer van kwetsbaarheid en de ervaring van disbeloning kan delen.

Onderwijs ontwerpen en pedagogisch-didactisch handelen

Het ontwikkelen van de hierboven beschreven inzichten en oriëntaties kunnen gezien worden als voorwaardelijk, waarbij de volgende uitdaging is deze om te zetten in pedagogisch-didactisch handelen. Hoe kan een leraar kritisch (zelf)bewustzijn, kennis en een positieve oriëntatie vertalen in onderwijservaringen waarin ieder kind gezien, erkend, gewaardeerd en uitgedaagd wordt om zich in de volle breedte te ontwikkelen?

Om steeds opnieuw af te kunnen wegen wat een kind nodig heeft, is pedagogische tact essentieel. Deze term is ontleend aan het werk van pedagoog Max Van Manen (2014) en beschrijft een manier van begripvol handelen, ook of misschien wel juist in situaties die om een directe respons vragen. Het is een kwaliteit die men onder andere ontwikkelt door ervaring en innerlijke bedachtzaamheid, en door met aandacht aanwezig te zijn. In de lerarenopleiding kan hier dan ook slechts een aanzet toe gegeven worden, door tijd en ruimte te maken voor diepe reflectie en te oefenen in aandachtig aanwezig en betrokken zijn (Bastiaansen, 2022). Kelchtermans (2023) heeft bijvoorbeeld diverse methoden voor reflectief ervaringsleren uitgewerkt, waarbij studenten of collega's samen hun interpretaties, oordelen en handelingskeuzes kunnen bevragen en ontwikkelen.

Werken vanuit een pedagogisch oriëntatie, vraagt ook om elke dag opnieuw met een brede en open blik naar kinderen te kijken. Adversity dient zich in

verschillende vormen aan en ook de ontwikkeling van kinderen kent vele dimensies. Oog hebben voor de verschillende dimensies van het mens-zijn (sociaal, creatief, fysiek, spiritueel, moreel, cognitief en sociaal) en deze verschillende dimensies aanspreken in het onderwijs, kan behulpzaam zijn om kinderen zich in de volle breedte te helpen ontwikkelen. Dat vraagt ook van de lerarenopleiding een breed curriculum, waarin studenten verschillende dimensies kunnen verkennen, ontwikkelen en integreren. Bij het maken, bekijken en bespreken van kunst kunnen studenten bijvoorbeeld op andere lagen kennis maken met en uiting geven aan verschillende ervaringen, perspectieven en mogelijkheden.

Systemische adversiteit wordt deels in stand gehouden of versterkt door de inhoud en vormgeving van het onderwijs, omdat niet alle kinderen en hun verhalen en achtergronden gezien, erkend en gewaardeerd worden en zij zich niet altijd in het onderwijs herkennen. Hier verandering in brengen vraagt om cultureel responsief lesgeven (Alhanachi et al., 2021; Gay, 2018; Ladson-Billings, 1994), een onderwijsbenadering waarbij de culturele achtergrond als bron van leren wordt beschouwd. In de praktijk betekent dit bijvoorbeeld dat de leraar zowel in lesinhoud, instructies als communicatie met de leerling probeert aan te sluiten bij de leefwereld van leerlingen en daarbij gebruik maakt van *funds of knowledge*, ofwel buitenschoolse kennisbronnen (Boogaard et al., 2022). Het gaat om het 'kapitaal' (normen, waarden, ervaringen, voorkennis, taalvaardigheid) dat een leerling meeneemt vanuit de eigen ervaringen en sociale omgeving. Leraren die hier in hun onderwijs op aansluiten en voortbouwen, bijvoorbeeld door de thuistaal of het werk van ouders een plek te geven, kunnen zo het vertrouwen en de betrokkenheid van leerlingen (en hun ouders) vergroten en de leeromgeving verrijken voor alle kinderen.

Wanneer we vanuit een perspectief van gelijkwaardigheid niet alleen het dominante verhaal, maar alle verhalen willen waarderen (Cairo, 2021), vraagt dit ook om het ter discussie stellen van het dominante verhaal of de master narrative (Leijgraaf, 2022). Dit kan door leerlingen – maar in de eerste plaats de toekomstige leraren – in aanraking te brengen met een grotere diversiteit aan verhalen en met zogenaamde *counter narratives*, de verhalen van gemarginaliseerde stemmen (Hosseini et al., 2021). Het vraagt ook om het kritisch kijken naar lesmaterialen, om te voorkomen dat stereotypen bevestigd worden. Vanuit een metaperspectief kijken naar de constructie van kennis (Banks, 1993) kan ook helpen meer recht te doen aan diversiteit en kinderen en leraren bewust te maken van de invloed van macht, perspectief en positie.

Hoeveel aandacht is er bijvoorbeeld voor wetenschappers, kennis en ontwikkelingen die voortkomen uit een andere dan de dominante cultuur en voor de waarde die thuistalen kunnen hebben voor ontwikkeling (Alhanachi et al., 2021)?

Om bij te dragen aan ontwikkeling op bovenstaande terreinen, maar ook aan de sense of belonging en participatie van studenten, hebben opleiders ook kritisch naar zichzelf en hun eigen lesinhoud en -vormen te kijken. Ook zij zullen in de praktijk nog niet altijd de kennis en het bewustzijn hebben om andere perspectieven in te brengen. Dit vraagt van opleiders om zich samen te verdiepen en hun eigen en elkaars praktijken tegen het licht te houden. De lemniscaat is een instrument dat daarbij benut kan worden om het gesprek te voeren over de congruentie tussen visie, intenties, onderwijsontwerp en handelingspraktijk (Cijvat et al., 2024).

Aandacht voor het collectief

Hoewel bovenstaande zich richt op 'de leraar' en het opleiden van de leraar, zou niemand alleen moeten staan in zijn pedagogische verantwoordelijkheid. Met name het omgaan met de systemische laag van adversity vraagt om collectieve verantwoordelijkheid van de onderwijsgemeenschap, waardoor zij met elkaar effectiever goed onderwijs kunnen bieden aan leerlingen die opgroeien in moeilijke omstandigheden (Severiens, 2014). Is er ook op collectief niveau sprake van bewustzijn en kritische reflectie op de eigen positie(s) in de samenleving en van een positieve pedagogische oriëntatie? Hoe vertaalt zich dat in de vormgeving van het onderwijs en de gezamenlijke handelingspraktijk? Zowel in de structuur als cultuur van een onderwijsorganisatie zal te midden van de dagelijkse drukte ruimte gecreëerd moeten worden voor het blijvende gesprek hierover, waarbij leidinggevenden een belangrijke faciliterende en voorbeeldrol kunnen vervullen (Cijvat & de Voogd, in press).

Ook het doorlopen van de lerarenopleiding kan dus geen individualistische aangelegenheid zijn. Met en van elkaar leren kan geoefend worden binnen leergemeenschappen waarin studenten samenwerken en elkaar uitdagen, ondersteunen en bevragen. Door gezamenlijke reflectie werk je aan 'professioneel samenverstaan': inzicht in onszelf en elkaar door te spiegelen. In teams van leraren of opleiders draagt het bij aan het ontwikkelen van collective teacher efficacy: het gezamenlijke vertrouwen in het – gezamenlijke – eigen kunnen. Dit vertrouwen kan versterkt worden door een professionele

schoolcultuur waarin leraren elkaar kunnen opzoeken in wat El Hadioui (2022) de coulissenruimte noemt: daar waar je elkaar steunt én aanscherpt.

Om elkaar daadwerkelijk te kunnen steunen en scherpen en het gesprek over de omgang met adversity te bevorderen, is het raadzaam niet beoordeling maar nieuwsgierigheid centraal te stellen. Veel studenten, leraren en opleiders ervaren onzekerheid om anderen deelgenoot te maken van hun praktijken en met name hun worstelingen. De vraag 'Doe ik, doen wij het goede?' leidt eerder tot een vruchtbare benadering dan de vraag 'Doe ik, doen wij het goed?'. Opleiders kunnen dit voorleven door ook vaker vanuit deze nieuwsgierigheid met elkaar mee te kijken (bijvoorbeeld d.m.v. co-teaching, lesobservaties en vaste intervisiemomenten) en als collectief verantwoordelijkheid te nemen voor de studenten.

Discussie

In dit artikel hebben we verkend wat de omgang met adversity vraagt van (toekomstige) leraren en wat we hierin als lerarenopleiders te doen hebben. Aan de basis ligt het ontwikkelen van een pedagogische oriëntatie: het vraagt om een open en positieve benadering van kinderen en om het nemen van verantwoordelijkheid voor de klas en school als mini-samenleving. Daartoe is in de opleiding ten eerste aandacht nodig voor het ontwikkelen van bewustzijn en kennis over eigen en andermans achtergronden, ervaringen en privileges en het kritisch leren bevragen hiervan, ten tweede voor het ontwikkelen van een positieve oriëntatie ten aanzien van leerlingen en hun achtergronden en mogelijkheden, en tot slot voor het kunnen en willen omzetten hiervan in het onderwijsontwerp en pedagogisch-didactisch handelen.

Dat we hier aandacht voor vragen, wil niet zeggen dat hier op dit moment nog niets in gebeurt. Waar veel scholen de uitdaging van adversity vanuit de praktijk al scherp op het netvlies hebben, is het op de lerarenopleiding echter nog lang niet altijd onderwerp van gesprek. Hoe kan het ook in elke opleiding een thema worden waar je niet omheen kunt? Welke triggers kunnen opleiders en studenten alert maken op het vraagstuk en wat hen hierin te doen staat? Hoewel variërend per onderwijscontext, speelt adversity zich op allerlei plaatsen en in allerlei vormen af. Belangrijker nog: ook wie zelf niet direct te maken heeft met leerlingen die opgroeien in de context van adversity, speelt een rol in het vormgeven van die context. Welke denkbeelden geef je als leraar of opleider mee en leef je voor, die systemische adversity creëren of doorbreken?

De in dit artikel besproken aandachtspunten kunnen niet allemaal in korte tijd besproken en naar de praktijk vertaald worden. Wel is het mogelijk om in gezamenlijke verantwoordelijkheid doorgaand en regelmatig met elkaar in gesprek te gaan. Deze aandachts- en uitgangspunten zijn juist ook tot stand gekomen door het onderwerp van gesprek te maken binnen onze leergemeenschap. Met elkaar verkennen wat aannames zijn onder het curriculum en het eigen handelen en dat kritisch bevragen, leidt tot nieuwe inzichten in wat je als opleider te doen hebt.

Een belangrijke vraag daarbij is ook welke ontwikkeling van toekomstige leraren nodig en realistisch is binnen de muren en de duur van de opleiding. Wanneer is een leraar 'startbekwaam', ook in de context van adversity? De uitdagingen die in dit artikel besproken zijn, vragen om voortdurende professionalisering binnen de scholen, en sommige oriëntaties en vaardigheden ontwikkelen zich door werken en levenservaring en met het verder volwassen worden van vaak nog jonge leraren. De basis wordt echter gelegd in de opleiding en juist daarom is ook het uitnodigen van elke student om op eigen wijze deel te nemen en een bijdrage te leveren aan het onderwijs en de samenleving van essentieel belang.

Auteurs

Dr. Leone de Voogd werkt als wetenschappelijk medewerker en hoofdredacteur bij Stichting NIVOZ en als programmaonderzoeker Whole Child Development (www.breedvormendonderwijs.nl) bij de Hogeschool Leiden. Zij deed eerder o.a. onderzoek in de ontwikkelingspsychologie en onderwijssociologie aan de Universiteit van Amsterdam.
l.devoogd@nivoz.nl

Drs. Ina Cijvat is docent-onderzoeker bij het lectoraat Leren & Innoveren van de Faculteit Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam. Zij is als onderzoeker betrokken bij het WCD-programma. Haar onderzoek richt zich daarnaast op toerusting van onderwijs- en opvoedingsprofessionals in de grote stad.
c.c.cijvat@hva.nl

Dr. Aziza Mayo is wetenschappelijk directeur bij Stichting NIVOZ en onderzoeksleider van het WCD-programma bij Hogeschool Leiden, waar zij voorheen als lector werkzaam was. Zij deed eerder onderzoek naar adversity en schoolontwikkeling aan universiteiten in Nederland en het Verenigd Koninkrijk.

a.mayo@nivoz.nl

Dr. Peter van Olst is docent-onderzoeker bij Driestar hogeschool. Hij combineert zijn rol als onderzoeker in het WCD-programma met actieonderzoek ten behoeve van het curriculum van de Driestar-pabo.

p.c.vanolst@driestar-educatief.nl

Hieke van Til, MEd, is docent pedagogiek en teamleider van de Lerarenopleiding Spring aan de faculteit educatie van de Hogeschool Leiden. Spring is een van de betrokken opleidingen in het WCD-programma.

til.van.h@hsleiden.nl

Referenties

Agirdag, O. (2020). Onderwijs in een gekleurde samenleving. Uitgeverij EPO.

Arendt, H. (1977). Between past and future: Eight exercises in political thought. Harmondsworth: Penguin Books.

Alhanachi, S., de Meijer, L.A.L., & Severiens, S.E. (2021). Improving culturally responsive teaching through professional learning communities: A qualitative study in Dutch pre-vocational schools. International Journal of Educational Research, 105, 101698. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101698>

Asher, S.R. & Weeks, M.S. (2014). 'Loneliness and Belonging in the College Years', in: Coplan, R.J. & Bowker, J.C. The Handbook of Solitude: Psychological Perspectives on Social Isolation, Social Withdrawal, and Being Alone. Wiley

Banks, J.A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. Review of Educational Research, 19, 3-49.

Barnett, R. (2000). Realising the University in an Age of Supercomplexity. Ballmoor: Bucks.

Bastiaansen, L. (2022). Aandachtige betrokkenheid als pedagogische grondhouding. Garant Uitgevers

Biesta, G.J.J. (2013). The beautiful risk of education. Boulder: Paradigm Publishers.

Biesta, G.J.J. (2022). World-Centred Education. A View for the Present. New York (NY): Routledge.

Boogaard, M., Gaikhorst, L., Veerman, E. Gassler, Y., de Graaf, S., Joosse, B., & Ravensteijn, R. (2022). Werken met buitenschoolse Kennisbronnen van leerlingen. Handreiking voor leraren. Kohnstamm Instituut.

Bors, G., Stevens, L., Andersson, A., Letschert, B., Van der Raadt, R., & Verbeeck, K. (2013). Pedagogische tact: Op het goede moment het juiste doen, ook in de ogen van de leerling. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Cairo, A. (2021). Holding Space. A Storytelling Approach to Trampling Diversity and Inclusion. Aminata Cairo Consultancy

Cijvat, I & de Voogd, L. (in press) Adversity: een pedagogische uitdaging voor schoolleiders en leerkrachten. Wat betekent de pedagogische opdracht in relatie tot adversity voor de schoolleiding? Basisschoolmanagement

Cijvat, I., Snoek, M., & Mayo, A. (2024). Bridging Research and Practice in Teacher Education: Creating a Conversational Community to Support Curriculum Development in Teacher Education. In Enhancing the Value of Teacher Education Research (pp. 298-320). Brill.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black: Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. University of Chicago Legal Forum, 1, Article 8.

Day, M., Badou, M., Yassine, D., Verstappen, M., & Soeterik, I. (2023). 'Het maakt uit waar je wieg staat'. Kwalitatief onderzoek naar het perspectief van VVE- en onderwijsprofessionals op het gebied van kansenongelijkheid. Verwey-Jonker Instituut, Gelijke kansen Alliantie.

De Muynck, B. (2008). Een goddelijk beroep. Spiritualiteit in de beroepspraktijk van leraren in het orthodox-protestante basisonderwijs. Heerenveen: Groen.

Dopmeijer, J. & de Jong Weissman, J. (2021). Sense of belonging als fundament voor community-vorming in een blended leeromgeving. NRO Symposium Hoger Onderwijs: Nieuwe richtingen na de pandemie?

El Hadioui, I., Sloodman, M., El-Akabawi, Z., Hammond, M., Mudde, A.L., & Schouwenburg, S. (2019). Switchen en klimmen: Over het switchgedrag van leerlingen en de klim op de schoolladder in een grootstedelijke omgeving. Van Gennep, Amsterdam.

El Hadioui, I. (2022). Grip op de mini-samenleving. Van Gennep, Amsterdam.

Gaikhorst, L., Post, J., März, V., & Soeterik, I. (2020). Teacher preparation for urban teaching: a multiple case study of three primary teacher education programmes. European Journal of Teacher Education, 43(3), 301–317.

<https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1695772>

- Gay, G. (2018). Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice. Teachers college press.
- Hosseini, N., Leijgraaf, M., Gaikhorst, L., & Volman, M. (2021). Kansengelijkheid in het onderwijs: een social justice perspectief voor de lerarenopleiding. Tijdschrift voor lerarenopleiders, 42, 4. www.velon.nl
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. Teacher and teachings: theory and practice, 15, 257 – 272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Kelchtermans, G. (2012). De leraar als (on)eigentijdse professional: Reflecties over de "moderne professionaliteit" van leerkrachten. Notitie in opdracht van de Nederlandse onderwijsraad.
- Kelchtermans (2023). Leraar zijn, leraar worden. Kalmthout: Pelckmans
- Ladson-Billings, G. (1994). What We Can Learn from Multicultural Education Research. Educational Leadership, 51, 22-26.
- Leijgraaf, M. (2022). "Ik snap oprecht niet hoe dit Systeem kan bestaan." Bevorderen van Kansengelijkheid door het doorbreken van de Master Narrative. Amsterdam / Alkmaar: Hogeschool IPABO.
- Mullainathan, S., & Shafir, E. (2013). Schaarste. Hoe gebrek aan tijd en geld ons gedrag bepalen. Maven Publishing
- Roefs, E. (2023). Capturing presence: Experiences of teachers and students in secondary education [proefschrift]. Radboud University.
- Rodgers, C., & Raider-Roth, M. (2006). Presence in teaching. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 12(3), 265–287. <https://doi.org/10.1080/13450600500467548>
- Severiens, S. (2014). Professionele capaciteit in de superdiverse school. (Oratiereeks; Nr. 497). Vossiuspers UvA. http://www.oratiereeks.nl/upload/pdf/PDF-2011weboratie_Severiens.pdf
- Schuijt, L. (2022). Transklasse. Leven in twee werelden. Mediawerf.
- Van de Kamp, M. (2023). Misschien moet je iets lager mikken. Een verhaal over armoede en kansenongelijkheid. Atlas Contact.
- Van Manen, M. (2014). Vertaling: Geert Bors. 'Weten wat te doen wanneer je niet weet wat te doen – Pedagogische sensitiviteit in de omgang met kinderen'. Driebergen: NIVOZ.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. Ethnic and Racial Studies, 1024-1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>