

Nieuwe methodiek

Het stimuleren van sense of belonging in en door de lerarenopleiding: voorbeelden uit Vlaanderen en Nederland

Randy Samyn, Evelien Flamez, Chidia Ari (KU Leuven, School of Education), Lotte Henrichs & Martine van Rijswijk (Universiteit Utrecht)

Samenvatting

In dit artikel gaan we in op de vraag hoe sense of belonging bij kan dragen aan het welzijn en de professionele ontwikkeling van (toekomstige) leraren in superdiverse contexten. Aan de hand van praktijkvoorbeelden uit de lerarenopleidingen van KU Leuven en Universiteit Utrecht laten we zien hoe verbondenheid op verschillende niveaus kan worden gestimuleerd, zowel binnen de opleiding als in de klas. We bespreken concrete werkvormen, reflecteren op uitdagingen en benadrukken het belang van een moedige leeromgeving waarin verschillen productief worden benut.

Inleiding

Onderzoek naar het welzijn van leraren laat zien dat een gevoel van verbondenheid, ook wel sense of belonging genoemd, belangrijk is voor hoe goed leraren zich voelen in hun werk. In geval van ervaren verbondenheid voelen leraren zich geaccepteerd, gerespecteerd, geïncludeerd en ondersteund binnen hun schoolomgeving (Goodenow & Grady, 1993; Walton & Cohen, 2007). Bepalende factoren die met beide concepten (sense of belonging en leraarwelzijn) in verband worden gebracht, worden beschreven in termen van:

- 1) persoonlijke aspecten, zoals ervaren zelfbekwaamheid (Bermejo-Toro et al., 2016; Zee & Koomen, 2016);
- 2) relationele aspecten, zoals de kwaliteit van leerling-leraar en collegiale relaties (Spilt, Koomen & Thijs, 2011; Vanassche, 2025);
- 3) werkomstandigheden, zoals gedeelde idealen en waarden, werkdruk, salaris en het wel of niet ervaren van een cultuur van samenwerking (Borman & Dowling, 2008).

Onderzoek laat zien dat bij gebrek aan welzijn er meestal sprake is van interactie tussen de genoemde factoren en dat leraren spanningen voelen ten aanzien van hun relaties binnen de school en de mate waarin ze zich echt gezien en gehoord voelen, ofwel hun sense of belonging (Kelchtermans, 2017).

In dit artikel betogen wij dat in de lerarenopleiding werken aan sense of belonging op twee niveaus kan bijdragen aan welzijn van leraren. Ten eerste op het niveau van verbondenheid dat leraren in opleiding zélf ervaren binnen hun leeromgeving aan de lerarenopleiding (Tomlinson & Jackson, 2021). Dit raakt aan de kern van professionele identiteitsvorming: wie ben ik als (toekomstige) leraar, en welke waarden en idealen wil ik uitdragen? Het creëren van een leeromgeving waarin ruimte is voor kritische reflectie, ‘oncomfortabele dialoog’ en experimenten is hierbij cruciaal (Van Rijswijk, 2020). Ten tweede is aandacht besteden aan hoe leraren de sense of belonging van leerlingen kunnen ondersteunen van belang voor het ontwikkelen van een gevoel van zelfbekwaamheid. Dit is extra belangrijk wanneer leraren in hun werk met superdiverse leerlingenpopulaties te maken krijgen bij wie een sense of belonging niet altijd vanzelfsprekend is (cf. Celeste et al., 2019). Wanneer wij leraren al tijdens hun opleiding voorbereiden op hoe zij bij kunnen dragen aan ervaringen van verbondenheid bij hun leerlingen zullen zij professioneel vaardiger het beroep in gaan en zelf bij kunnen dragen aan sense of belonging in hun werkcontext (Henrichs et al., 2023).

Lerarenopleiders hebben in onze ogen dan ook een gelaagde opdracht. Van lerarenopleiders mag worden verwacht dat zij leraren-in-opleiding ondersteunen in hun professionele groei door middel van het faciliteren van een gevoel van verbondenheid binnen de opleiding. Daarnaast stimuleren lerarenopleiders het ontwikkelen van bekwaamheden om een inclusieve leeromgeving te creëren voor leerlingen bij aanstaande leraren, waarin belonging centraal staat.

In dit artikel presenteren we voorbeelden uit de praktijk van twee universitaire lerarenopleidingen om te illustreren hoe wij in onze opleidingen proberen vorm te geven aan een vraag die in onze beider opleidingen een belangrijke rol speelt: Hoe kunnen lerarenopleidingen ruimte geven aan het ontwikkelen van sense of belonging bij (toekomstige) leraren én hun leerlingen, in zowel de opleiding als de schoolcontext?

We presenteren voorbeelden uit de lerarenopleidingen van de Universiteit Utrecht en de KU Leuven School of Education (SoE), waar de auteurs van dit artikel ook werkzaam zijn als lerarenopleider. De Graduate School of Teaching (GST) is een interfacultair instituut met een intensieve samenwerking met scholen in de regio en bundelt alle universitaire lerarenopleidingen, voor 18 schoolvakken, van de Universiteit Utrecht. De GST heeft een modulaire opzet die verschillende routes naar het leraarschap ondersteunt en die specialisatie via

keuzecursussen mogelijk maakt. Deze opzet biedt ruimte voor inhoudelijke verdieping op specifieke pedagogische onderwerpen – zoals de in dit artikel beschreven keuzemodule.

De SoE is een interfacultair centrum, verspreid over diverse regio's in Vlaanderen, dat tien educatieve masteropleidingen in diverse wetenschapsgebieden organiseert en coördineert. Binnen een educatieve master volgt een student domeingebonden en/of specifieke vakken gericht op het leraarschap. De opleidingen krijgen vorm vanuit de samenwerking tussen de faculteiten en praktijklectoren die zelf als leraar met de voeten in het onderwijsveld staan.

We geven hieronder inzicht in concrete leeractiviteiten en aanpakken die worden toegepast in onze lerarenopleidingen. Het delen van ervaringen over een inspirerende, maar ook complexe en uitdagende opdracht als het stimuleren van sense of belonging kan verrijkend zijn voor de eigen praktijk. Dit merken we ook in het samenwerken voor dit artikel. We proberen de voorbeelden uit onze opleidingspraktijken eerlijk en open te beschrijven, met aandacht voor de theoretische onderbouwing en onze eigen zoektocht. We sluiten dit artikel af met een reflectie op de werkvormen en dilemma's bij het ontwikkelen van sense of belonging bij toekomstige leraren en hun leerlingen.

Sense of belonging in een superdiverse context

Utrecht en Leuven zijn te kenmerken als grootstedelijke, superdiverse contexten, waar leraren te maken hebben met een aanzienlijke mate van sociaaleconomische, etnisch-culturele en andere vormen van diversiteit. We weten uit onderzoek dat leraren die in dergelijke contexten werken relatief meer werk-gerelateerde stress en lagere professionele zelfbekwaamheid ervaren (Gaikhorst & Volman, 2023). Uitval van leraren is in deze contexten ook groter (Borman & Dowling, 2008; Polderdijk, Henrichs & van Tartwijk, 2025). Bovendien is ook op het niveau van leerlingen gevonden dat zij in superdiverse contexten vaker discontinuïteit tussen leefwerelden – en daarmee een lagere sense of belonging – ervaren in de schoolcontext (Goodenaw & Grady, 1993; Esteban-Guitart, 2023). Als gevolg van die uiteenlopende perspectieven kunnen leerling-leraar relaties onder spanning komen te staan, met negatieve effecten op het ervaren welzijn van leraren en leerlingen. Juist in superdiverse contexten is sense of belonging dan ook fundamenteel, zowel op het niveau van de leraar (voel ik mij deel uitmaken van een groter geheel?) als op het niveau van de leerling (is school een plek waar ik mezelf kan zijn?). Naast belonging staat

belonging uncertainty: de fundamentele twijfel of men wel thuishoort in een bepaalde sociale of professionele context (Walton & Cohen, 2007). Deze onzekerheid treft vooral leden van niet-dominante groepen (in welke zin dan ook) en kan leiden tot een vicieuze cirkel waarin een laag bekwaamheidsgevoel de verbondenheid ondermijnt, wat op zijn beurt de prestaties negatief beïnvloedt (Storms & McCaul, 1976). Om voorbereid te zijn op het lesgeven in deze contexten, is het noodzakelijk dat leraren kennis hebben van vraagstukken rondom sociale ongelijkheid en hoe deze samenhangen met vraagstukken van belonging.

Verbinden in een 'Brave Space'

Voor de ontwikkeling van een sense of belonging zijn sociale banden met collega's en leerlingen cruciaal, alsook connectie met de opleidingscultuur van de lerarenopleiding of met de visie van de school (Kelchtermans, 2017).

Verbondenheid in diversiteit vraagt om een moedige attitude, waar onzekerheid en ongemak niet uit de weg worden gegaan en men eventueel afwijkende perspectieven durft te benoemen (Arao & Clemens, 2013).

Om in onze lerarenopleidingen sense of belonging tussen diverse groepen met uiteenlopende perspectieven te stimuleren, proberen we dan ook zoveel mogelijk de condities voor brave spaces (Arao & Clemens, 2013; Cook Sather, 2016) in de onderwijssetting te creëren. Arao & Clemens (2013) beschreven hoe een safe space verschilt van een brave space. Waar een safe space zich richt op het vermijden van ongemak, geldt in een brave space dat meningsverschillen of zelfs conflict worden gezien als een natuurlijke uitkomst van het werken in een diverse groep. Kenmerkende uitgangspunten in een 'safe space' zijn bijvoorbeeld het afspreken dat verschillende meningen naast elkaar mogen bestaan (agree to disagree) of dat men afsprekt uitspraken 'niet persoonlijk te nemen'. In een brave space daarentegen durven deelnemers een moedige stap te zetten aan te geven dat een uiting hen wel persoonlijk raakt en worden de daaraan onderliggende factoren gezamenlijk onderzocht. Een ander kenmerk van een brave space is dat de facilitator actief probeert meer teruggetrokken deelnemers hun stem te laten horen – waar voor een safe space kenmerkend is dat ieder zelf bepaalt of deze deelneemt. Wanneer vraagstukken rondom sociale ongelijkheid worden behandeld, kan dit raken aan persoonlijke ervaringen, waarden en ook blinde vlekken. Op lerarenopleidingen en scholen ontwikkelen leraren idealiter de moed om hun eigen perspectief te delen, zonder te willen overtuigen. Dit creëert ruimte om andere perspectieven te leren kennen en het eigen

perspectief te onderzoeken en kritisch te bevragen. Studenten leren dat verschil in perspectief niet alleen onvermijdelijk is, maar ook productief – en wenselijk (Alhanachi et al., 2021).

Hieronder beschrijven we, verwijzend naar de principes van de brave space, enkele concrete leeractiviteiten in onze opleidingen waarin we proberen om vraagstukken rondom sociale ongelijkheid te adresseren en tegelijkertijd sense of belonging te ontwikkelen en het belang daarvan voor leerlingen in superdiverse contexten voor het voetlicht te brengen.

Keuzecursus Diversiteitssensitief lesgeven in de praktijk (GST)

De keuzecursus ‘Diversiteitssensitief lesgeven in de praktijk’ wordt gegeven door twee opleiders en beoogt studenten toe te rusten met een ‘asset-based’ blik op met name culturele diversiteit in de klas. Onder ‘asset-based’ verstaan we het wegblijven van denken in tekorten en achterstanden en in plaats daarvan nadenken over de eigen invloedsfeer van de leraar in het waarderen en benutten van verschillen tussen leerlingen voor betekenisvol aanbod voor hen allen. In de cursus wordt van leraren-in-opleiding gevraagd na te denken over een eigen onderwijsdilemma, gerelateerd aan diversiteit. Een belangrijke stap in het proces is de zoektocht van het herformuleren van een initieel onderwijsprobleem naar een onderwijsdilemma dat op een asset-based manier is verwoord (López, 2017). Vervolgens zoeken de studenten met elkaar naar een handelingsalternatief, gebaseerd op wetenschappelijke literatuur en proberen zij dit handelingsalternatief uit in hun eigen praktijk, gevolgd door reflectie op de uitkomsten daarvan.

Activiteiten

Grondregels voor een Brave Space

Studenten lezen voorafgaand aan de eerste bijeenkomst het boekhoofdstuk van Arao & Clemens (2013): ‘From Safe Spaces to Brave Spaces. A New Way to Frame Dialogue Around Diversity and Social Justice’. Zo vertrekken we vanuit een gedeelde kennisbasis, die aangevuld wordt in dialoog met de groep. Gezamenlijk stellen we tijdens de bijeenkomst grondregels op voor een respectvolle uitwisseling in de komende weken (zie ‘ervaringen’).

De culturele ijsberg

Tijdens de eerste van de in totaal negen bijeenkomsten gebruiken we de metafoor van de culturele ijsberg om elkaar te leren kennen en direct ook te

beginnen met het verkennen van de theoretische basis van de cursus (Sensoy & DiAngelo, 2017, p.60). Want wat is nu precies 'cultuur'? Hoe ben jij zelf gesocialiseerd in een specifieke (sub)cultuur? En wat doet die uitkomst met jouw ideeën over lesgeven en je verwachtingen in de klas? In de eerste oefening die we doen, stelt elke student de ander een vraag over een 'oppervlakte kenmerk' (zichtbare culturele kenmerken zoals eten, taal, gevierde feestdagen of kledingstijl) en daarna over een 'diepte kenmerk' (minder zichtbare kenmerken zoals waarden ten aanzien van beleefd gedrag, opvoeding of communicatiepatronen).

Casusbespreking in dialoogvorm

Tijdens casusbesprekingen treedt een opleider op als moderator. Het doel van de bespreking is niet elkaar te overtuigen of een oplossing te vinden, maar dieper begrip van de complexiteit van de situatie te krijgen. Het gaat om het herkennen van verschillende perspectieven en het koppelen van concepten met betrekking tot sociale ongelijkheid als 'positionaliteit', 'systemisch racisme', 'micro-agressie' aan de onderwijspraktijk (Sensoy & DiAngelo, 2017). Illustratief is de bespreking van een casus waarin een leraar bij het oplezen van de klassenlijst aan een leerling met een niet-Westers klinkende achternaam vraagt waar diens 'roots' liggen. De leerling reageert hierop boos en geprikkeld: "Ik ben gewoon hier geboren!". Met behulp van een gemodereerde dialoogvorm waarin de studenten voorwerpen kiezen die actoren, factoren en emoties kunnen verbeelden, verkennen zij wat de situatie complex maakt en wat handelingsalternatieven zouden kunnen zijn.

Ervaringen

Reflectie van de opleiders: "De culturele ijsberg werkt goed, deelnemers delen wat ze willen delen, vaak wordt er gelachen en komen er onverwachte bevindingen voorbij. We leggen zo met elkaar een basis voor een 'wij-gevoel' waarop in de resterende bijeenkomsten wordt voortgebouwd. Bij het samen opstellen van grondregels kwamen in eerste instantie vooral regels voor een safe space naar voren. Als opleiders voegden we daar de nuances voor de brave space aan toe, waardoor er ruimte ontstond om te erkennen dat meningsverschil kan ontstaan bij het werken in een diverse groep. De belangrijkste uitkomst van ons gesprek was dat we het erover eens waren dat ook wanneer er van tegenspraak of het ervaren van ongemak sprake zou zijn, we daar altijd van wilden leren. Vervolgens drong zich de vraag op: hoe je dan

weet of een ander daadwerkelijk geleerd heeft van een voorval of een schurend moment? Gezamenlijk kwamen we erop uit dat leren zichtbaar gemaakt zou kunnen worden wanneer de inbrenger van een contrasterend perspectief taal kan geven aan de impact die daarmee gemaakt werd op een ander. Daarvoor is het dus nodig dan die 'ander' durft aan te geven zich wél persoonlijk geraakt te voelen. Leren van de impact die je op een ander hebt gehad, hoeft niet te betekenen dat je je mening of visie hebt bijgesteld, maar wél dat je je bewust bent van de impact ervan, daarvan hebt geleerd en dit meeneemt naar een volgend relevant moment. Het gesprek dat we voerden droeg volgens de leraren-in-opleiding bij aan een veilige en constructieve sfeer waarin ieder zich voorbereid voelde een gesprek te gaan oefenen met elkaar over een mogelijk sensitief onderwerp (de casusbespreking). Een cruciale voorwaarde voor ervaren sense of belonging.

De casusbespreking leverde een divers beeld aan perspectieven op en kende zeker ook schurende momenten. Zo was er een student die zich levendig kon verplaatsen in de pijn van de leerling en iets dergelijks te allen tijde zou willen voorkomen. Maar ook was er een student die moeite had met de casus. De vraag werd immers enkel uit interesse gesteld en was toch niet onaangenaam bedoeld? Waarom wordt de leraar dan als agressor gekarakteriseerd? Na afloop van de werkvorm gaf iedere student aan het gesprek nuttig te vinden en ideeën te hebben opgedaan om ook met leerlingen op deze manier de dialoog aan te gaan.

Door de hele cursus heen kwamen vaker sensitieve onderwerpen voorbij. Studenten gaven aan vaak handelingsverlegenheid te ervaren. Ze dachten ook regelmatig dat een dilemma dat zij ervoeren puur lag aan hun onervarenheid in het vak. Uitwisseling met anderen stond centraal in de cursus en een veilige leeromgeving was dus cruciaal. Studenten moesten zich kwetsbaar durven opstellen, fouten durven maken en ook constructief kritisch durven en kunnen zijn naar anderen om samen tot handelingsalternatieven te komen. Dit vroeg om een gedragen gevoel van belonging, zoals beschreven in voorgaande.

Leraar in een Superdiverse Samenleving (LieSS, KU Leuven)

Het opleidingsonderdeel (OPO) Leraar in een Superdiverse Samenleving (LieSS) wil studenten van de educatieve masteropleiding vormen tot leraren die diversiteit erkennen én benutten als pedagogische meerwaarde. LieSS vertrekt vanuit een breed, intersectioneel diversiteitsbegrip (Crenshaw, 1989). Als uitgangspunt geldt dat 'iedereen anders is'. Deze visie wordt treffend

samengevat in het concept superdiversiteit (Geldof, 2016), dat de diversiteit binnen de diversiteit blootlegt en stereotype denkp patronen vermijdt.

LieSS biedt een leeromgeving waarin toekomstige leerkrachten leren omgaan met complexiteit, verschil en onzekerheid en zich ontwikkelen tot verbindende, reflectieve onderwijsprofessionals. Met andere woorden: een gevoel van belonging ontwikkelen te midden van een per definitie superdiverse context. Dit omvat mede het leren afwegen van verschillende perspectieven op onderwijs en leraarschap. Studenten worden aangemoedigd om kritisch na te denken over hun professionele identiteit door hun opvattingen over de maatschappelijke betekenis van onderwijs te expliciteren, bijvoorbeeld in het bevorderen van sociale rechtvaardigheid.

LieSS is opgebouwd rond drie pijlers: stage, vorming en reflectie. Deze aanpak verbindt praktijkervaring met theoretische verdieping en kritische reflectie en ondersteunt persoonlijke, academische en maatschappelijke leerdoelen.

Activiteiten

LieSS-stage

De confrontatie met een actuele en complexe stagecontext is een essentieel onderdeel van het leerproces van de student. Binnen de LieSS-stage kiezen studenten uit een breed scala aan projecten in binnen- en buitenschoolse contexten in Vlaanderen, waar ze door breed te observeren diversiteit leren waarnemen, waarderen en erop proberen inspelen door middel van micro-experimenten. Gezien de ruime opvatting van diversiteit kunnen LieSS-stages uiteenlopende thema's behandelen zoals neurodiversiteit, psychosociaal welzijn, etnisch-culturele achtergrond, (kans)armoede, taal en gender.

Reflectie (Intervisie)

Binnen LieSS nemen intervisies als verbindende schakel tussen theorie en praktijk een centrale plaats in om reflectie te stimuleren. Ze functioneren als kleinschalige professionele leergemeenschappen waarin intercollegiale consultatie en gedeeld leren centraal staan (Flamez, Claes & Ari, 2024). Er wordt gewerkt met een dialogische benadering die bijdraagt aan een netwerk van gedeelde expertise, waarin de rol van de lerarenopleider veelzijdig is: begeleider én lerende partner. Concreet volgen de studenten twee intervisies in een groep van maximaal 15 studenten, waarbij geleidelijk aan steeds meer wordt ingezet op het confronteren in discomfoting dialogues – nauw verwant aan de eerder geïntroduceerde brave space. Deze gesprekken worden bewust opgevat

als discursieve praktijken die niet alleen ervaringen benoemen, maar ook actief mee vormgeven wat als waardevol, problematisch of wenselijk wordt gezien in onderwijs (Vanassche, 2024).

Ervaringen

“In de eerste intervisie ligt de nadruk op het creëren van een safe én brave space (Arao & Clemens, 2013), waarin studenten kennismaken met elkaar, hun stagecontexten en hun eerste reflecties op professioneel handelen delen. We benadrukken dat het delen van persoonlijke waarden en idealen kwetsbaar maakt, maar ook essentieel is voor professionele groei (Kelchtermans, 2009). Studenten worden uitgenodigd om hun professionele identiteit te verkennen en te positioneren ten opzichte van de visie van hun stagepartner en theoretische kaders. Methodieken zoals het ui-model (Korthagen & Vasalos, 2007), het rad van power & privilege (Mullaly, 2010), intersectioneel denken (Crenshaw, 1989) en het kernkwadrant van Ofman (2006) helpen hen om hun referentiekader kritisch te onderzoeken.

In de tweede intervisie brengen studenten een sleutelervaring in: een tijdens de stage ervaren bumpy moment of wankelmoment dat hen confronteerde met een dilemma, onzekerheid of identiteitsspanning (van Kan, Brouwer & Zitter, 2012; Van Brederode, 2013). We onderzoeken samen deze ervaringen: hoe benoemen we wat er gebeurde? Welke waarden en normen liggen eraan ten grondslag? Waarom doen we wat we doen? Welke handelingsalternatieven worden denkbaar? Studenten leren pedagogisch redeneren; ze leren omgaan met pedagogische antinomieën – spanningsvelden zonder eenduidige oplossing waarbij beide polen moeten blijven bestaan – en ontwikkelen een constructieve kritische houding (van Kan, 2021). Verder ontwikkelen ze inzicht in hun eigen handelen én in de waarden en aannames die dit sturen. Ze leren kritisch omgaan met bias, stereotypen en onbewuste verwachtingen (Kahneman, 2016). Het is een actieve pedagogische praktijk waarin studenten en lerarenopleiders samen leren, verbinden en transformeren. Studenten bouwen aan hun professionele identiteit als leraar in een superdiverse samenleving en blijven die voortdurend bevragen. Door elkaars perspectieven te bevragen en te confronteren, dragen ze bij aan een gedeelde betekenisconstructie. We stellen ons als lerarenopleider in dit proces niet-hiërarchisch op, maar spreken de studenten aan op hun verantwoordelijkheid om deel te nemen aan de dialoog. Studenten oefenen op het benaderen van elkaars verhalen op een constructief-kritische manier. De oproep is helder voor iedereen: neem je plek

in, bezoek elkaars en andere perspectieven en denk expliciet na over pedagogisch en sociaal rechtvaardig en inclusief onderwijs.

Reflectie van de auteurs

Als auteurs gingen we in gesprek over het uitvoeren van de bovenbeschreven activiteiten en reflecteerden we op herkenbare spanningen, zoals de uitdaging om als lerarenopleider een zowel veilige als moedige leeromgeving te creëren. Hieronder staan we stil bij twee spanningsvelden die we verkenden vanuit onze dialoog over opleiden voor een sense of belonging: de schaduwzijde van verbondenheid en de plaats die de lerarenopleider inneemt in de (discursieve) dialoog met studenten.

De schaduwzijde van verbondenheid in de lerarenopleiding

Wanneer leraren-in-opleiding met diverse achtergronden en ideeën samenwerken, merken we dat het creëren van een gevoel van verbondenheid soms moeilijkheden met zich meebrengt. Wanneer belonging aanvoelt als een strak keurslijf, waarin authenticiteit en kritische reflectie geen ruimte meer krijgen, dreigt het risico dat leraren-in-opleiding hun eigenheid verliezen en zich aanpassen aan de heersende norm, uit angst voor uitsluiting of afwijzing. In de literatuur wordt ook geschreven over de druk om “erbij te horen”, wat kan leiden tot conformisme, waarbij afwijkende perspectieven en authentieke stemmen ondergesneeuwd raken (Vanassche, 2025; Chakraborty, 2023). Dit wordt versterkt wanneer belonging wordt nagestreefd binnen een (te) sterk normerende groepscultuur, waardoor het pedagogisch potentieel van diversiteit verloren gaat (Gilani & Thomas, 2025). Het risico bestaat erin dat studenten hun eigen overtuigingen en pedagogische visie niet langer durven uiten. Dit kan verdriet en boosheid oproepen en leiden tot een verminderde bereidheid om pedagogische verantwoordelijkheid op te nemen (Slepian & Jacoby-Senghor, 2021). Ook Gilani & Thomas (2025) tonen aan dat, naast positieve uitkomsten van belonging, negatieve ervaringen zoals stereotypering, uitsluiting of een te sterke groepsdruk het gevoel van belonging juist ondermijnen en kan leiden tot terugtrekking, stress en lagere prestaties. Voor de lerarenopleider is dit het zoeken naar het faciliteren van belonging door middel van voortdurende pedagogische afwegingen. Open, collegiale uitwisseling is hierbij belangrijk; het is essentieel om ook onder collega's een brave space te creëren, waarin spanningen als bron van leren en groei kunnen worden benut (Gilani & Thomas, 2025).

Een directieve vs. bevragende houding als lerarenopleider

Vanuit bewustzijn van de mogelijke schaduwzijde van verbondenheid vinden we het belangrijk dat opleidingen actief ruimte bieden aan de nieuwe ideeën en perspectieven van beginnende leraren. Dat betekent dat leraren-in-opleiding hun eigen onderwijsvisie kunnen onderzoeken, ongeacht de opvattingen van de lerarenopleider en een behoefte om 'erbij te horen'. Als lerarenopleider breng je dan, vanuit je eigen expertise ook richtinggevende kaders binnen. Vanuit zowel pedagogische, onderwijskundige als social justice perspectieven is niet elke overtuiging immers te legitimeren. Multiperspectiviteit staat niet gelijk aan absoluut relativisme, niet alles mag of kan als leraar. Als lerarenopleiders voelen we de pedagogische opdracht om studenten te vormen tot de leraar die zij zélf willen zijn/worden en in dit vormingsproces de studenten uit te nodigen tot pedagogisch redeneren, waarbij ze hun keuzes leren verantwoorden en beargumenteren.

Vanassche (2024) biedt lerarenopleiders een raamwerk om deze pedagogische opdracht vorm te geven. Zij kunnen er naar streven voortdurend te schakelen tussen een directief, evaluatief, normaliserend, analytisch en verantwoordingsdiscours (Vanassche, 2024). Het verantwoordingsdiscours plaatst het leren legitimeren van het eigen professioneel handelen en de ontwikkeling van een eigen professioneel bewustzijn (eigenheid in verscheidenheid) van de student voorop. Maar de lerarenopleider positioneert zich ook als adviseur of expert voor de praktijk van de student, bijvoorbeeld door oplossingen, kaders en tools ter bevordering van belonging aan te reiken. Verder stelt de lerarenopleider vanuit een evaluatief discours doelstellingen voorop. Vanuit een normaliserend discours maakt de lerarenopleider de onzekerheden en de groeipunten van de leraren-in-opleiding als 'normaal' en 'gedeeld' bespreekbaar. Tot slot kan de lerarenopleider vanuit een analytisch discours de student uitnodigen om, bijvoorbeeld door middel van sleutelervaringen, te analyseren wat er is gebeurd, wat hiertoe heeft bijgedragen en wat dit betekent voor bijsturing van het toekomstig professioneel handelen. We hebben ervaren dat we als lerarenopleiders balanceren tussen een directieve en bevragende houding, waarbij zowel verbondenheid en conformisme als diversiteit en afwijking gestimuleerd worden. Dit beperkt zich niet enkel tot die opleidingsonderdelen en/of activiteiten waar 'sense of belonging' en diversiteit een expliciet thema is, maar speelt in het hele curriculum en is een verantwoordelijkheid van de hele opleiding. Als lerarenopleiding hebben we een dubbele dienstbaarheid ten aanzien van zowel

de leraar-in-opleiding als de samenleving. Dit vraagt een voortdurende pedagogische afweging en toont dat sense of belonging niet gelijk te stellen valt met eenheid in verbondenheid, maar eerder met een paradoxale waardengeladen ervaring van eigenheid in verscheidenheid.

Auteurs

Randy Samyn is hoofdlector aan KU Leuven binnen de educatieve master Maatschappijwetenschappen. Hij coördineert het universiteitsbrede opleidingsonderdeel Leraar in een Superdiverse Samenleving en is als stafmedewerker Onderwijs actief bij de School of Education. Daarnaast focust hij als lid van het internationale TEN-netwerk op sense of belonging en well-being in onderwijscontexten.

Randy.Samyn@kuleuven.be

Evelien Flamez is lector aan KU Leuven School of Education. Binnen de educatieve masteropleidingen verzorgt zij opleidingsonderdelen rondom Leren in Maatschappelijk Betrokken Onderwijs, Leraar in een Superdiverse Samenleving en Onderwijsonderzoek. Daarnaast focust zij als lid van het internationale TEN-netwerk op sense of belonging en well-being in onderwijscontexten.

Evelien.Flamez@kuleuven.be

Chidia Ari is lector aan KU Leuven, School of Education. Ze geeft les in de educatieve masteropleidingen, onder meer in de opleidingsonderdelen Leren in Maatschappelijk Betrokken Onderwijs en Leraar in een Superdiverse Samenleving. Ze maakt ook deel uit van het internationale TEN-netwerk, waar ze zich toelegt op thema's als sense of belonging en well-being binnen onderwijscontexten.

Chidia.Ari@kuleuven.be

Dr. Lotte Henrichs is universitair docent en lerarenopleider aan de Universiteit Utrecht (Educational Sciences, Graduate School of Teaching en Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs). Binnen de lerarenopleidingen verzorgt zij cursussen rondom pedagogiek, diversiteits sensitief lesgeven en gelijke onderwijskansen. Ze is betrokken bij diverse projecten waar leraren, studenten en onderzoekers gezamenlijk onderzoek uitvoeren.

L.F.Henrichs@uu.nl

Dr. Martine van Rijswijk is universitair hoofddocent en werkt als directeur, lerarenopleider en onderzoeker bij de Graduate School of Teaching van de UU. Ze richt zich in onderwijs en onderzoek op thema's als professionele ontwikkeling van leraren en lerarenopleiders, adaptieve expertise, identiteit, morele moed en veerkracht, ook in het internationale TEN-netwerk.

M.M.vanRijswijk@uu.nl

Referenties

Alhanachi, S., De Meijer, L., & Severiens, S. (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>

Arao, B., & Clemens, K. (2013). From safe spaces to brave spaces. A new way to frame dialogue around diversity and social justice. In L. M. Andreman (Ed.), *The Art of Effective Facilitation. Reflections from Social Justice Educators*. (pp. 135–150). Routledge.

Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M., & Hernández, V. (2016). Towards a model of teacher well-being: personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. *Educational Psychology*, 36(3), 481–501.

<https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1005006>

Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367–409. <https://doi.org/10.3102/0034654308321455>

Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K., Meeussen, L., & Kende, J. (2019). Can school diversity policies reduce belonging and achievement gaps between minority and majority youth? Multiculturalism, colorblindness, and assimilationism assessed. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(11), 1603–1618.

<https://doi.org/10.1177/0146167219838577>

Chakraborty, A. (2023). Social conformity among peer groups in educational institutions. *International Journal of Multidisciplinary Innovative Research*, 3(3), 17-29. [https://ijmir.org/doc/Vol-3-No-3-](https://ijmir.org/doc/Vol-3-No-3-2023/3IJMIRVol%203%20No%203_July%202023.pdf)

[2023/3IJMIRVol%203%20No%203_July%202023.pdf](https://ijmir.org/doc/Vol-3-No-3-2023/3IJMIRVol%203%20No%203_July%202023.pdf)

Cook-Sather, A. (2016). Creating brave spaces within and through student-faculty pedagogical partnerships. *Teaching and Learning Together in Higher Education*, 1(18). <https://repository.brynmawr.edu/tlthe/vol1/iss18/1>

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *The University of Chicago Legal Forum*.

Flamez, E.; Claes, E.; Ari, C. (2024). Professionele leergemeenschappen en etnisch-culturele diversiteit in het secundair onderwijs. Lessen van en voor de lerarenopleidingen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 45(2), 60-78. www.velon.nl

Esteban-Guitart, M. (2023). Invisible funds of identity in urban contexts. *Urban Education*, 58(7), 1449–1469. <https://doi.org/10.1177/00420859211016536>

Gaikhorst, L., & Volman, M. L. L. (2023). Preparing and supporting beginning teachers for the challenges of teaching in urban primary schools. In I. Menter (Ed.), *Palgrave handbook of teacher education research* (pp. 1091–1107). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-16193-3_40

Geldof, D. (2016). *Superdiversiteit: the next level. Kunnen sociale professionals maatwerk blijven leveren?* KU Leuven.

Gilani, D., & Thomas, L. (2025). Understanding the factors and consequences of student belonging in higher education: a critical literature review. *Journal of Learning Development in Higher Education*, (34), 1-46. <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi34.1385>

Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60–71.

Henrichs, L., Brummel, E., Boerma, A., & Moormann, I. (2023). Hoe zelfbekwaam voelen (aanstaande) Nederlandse VO docenten zich over Cultureel responsief Lesgeven?: Hun ervaringen en aanbevelingen voor lerarenopleidingen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 44(1), 1-19. <https://doi.org/10.63379/fjh3v905>

Kahneman, D. (2016). *Ons feilbare denken*. Business Contact.

Kelchtermans, G. (2009). *Gekoesterde kwetsbaarheid als professionele deugd. Verhalende reflecties over goed leraarschap*. Lezing NIVOZ.

- Kelchtermans, G. (2017). 'Should I stay or should I go?': unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(8), 961–977. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379793>
- Korthagen, F.; Vasalos, A. (2007). Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 28(1), 17-23.
- López, F. A. (2017). Altering the trajectory of the self-fulfilling prophecy: Asset-based pedagogy and classroom dynamics. *Journal of Teacher Education*, 68(2), 193–212. <https://doi.org/10.1177/0022487116685751>
- Mullaly, B. (2010). *Challenging oppression and confronting privilege: A critical social work approach*. Oxford University Press.
- Ofman, D. (2006). *Bezieling en kwaliteit in organisaties. Het beroemde boek voor creërende mensen en creërende organisaties*. Servire.
- Polderdijk, S., Henrichs, L. F., & Van Tartwijk, J. (2025). Warm and demanding teacher practices reviewed from an interpersonal perspective: A qualitative synthesis of urban classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 155, 104898. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104898>
- Sensoy, O., & DiAngelo, R. (2017). *Is everyone really equal?: An introduction to key concepts in social justice education*. Teachers College Press.
- Slepian, M. L., & Jacoby-Senghor, D. S. (2021). Identity threats in everyday life: Distinguishing belonging from inclusion. *Social Psychological and Personality Science*, 12(3), 392-406. <https://doi.org/10.1177/1948550619895008>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Storms, M. D., & McCaul. K. D. (1976). Attribution processes and emotional exacerbation of dysfunctional behavior. In J.H. Harvey, W.J. Ickes, & R.F. Kidd (Eds.). *New directions in attribution research* (Vol. 1, pp. 143-164). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tomlinson, M., & Jackson, D. (2021). Professional identity formation in contemporary higher education students. *Studies in Higher Education*, 46(4), 885-900. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1659763>
- Vanassche, E. (2024). De professionaliteit van lerarenopleiders: Perspectieven en blinde vlekken. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 45(4), p. 31-46. www.velon.nl

- Vanassche, E. (2025). Scholen vormgeven: schoolcultuur, professionele relaties, ontwikkeling en leiderschap. Elen, J.; Thys, A. (red.) *Leren in Maatschappelijk Betrokken Onderwijs. Basisinzichten voor leraren nu en in de toekomst*. Derde editie. Universitaire pers Leuven.
- Van Brederode, D. (2013). Al die zekerweters, mensen in de daarom-fase, doen zichzelf tekort. *Flow*, 13, 16-17.
- Van Kan, C.; Brouwer, P.; Zitter, I. (2012). *'Bumpy moments' in de dagelijkse onderwijspraktijk*. Expertisecentrum beroepsonderwijs.
- Van Kan, C. (2021). *De waarde(n) van onderwijs. Het primaat binnen de pedagogische professionaliteit van leraren*. Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.
- Van Rijswijk, M. M. V. (2020). *Experiences of continuity and discontinuity in student teachers' development* (Doctoral dissertation, Utrecht University).
- Walton, G. and Cohen, G. (2007). A question of belonging: Race, social fit, and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 92, No. 1, 82–96.
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-Being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>