



INA CIJVAT

docent-onderzoeker Kenniscentrum Faculteit Onderwijs en Opvoeding, Hogeschool van Amsterdam c.c.cijvat@hva.nl

LEONE DE VOOGD

wetenschappelijk medewerker Stichting NIVOZ, programmaonderzoeker WCD-programma Hogeschool Leiden l.devoogd@nivoz.nl

De brede pedagogische opdracht van het onderwijs doet een groot beroep op de school en de schoolleider. Om hierover als team het gezamenlijke gesprek te kunnen voeren, introduceren wij het brede begrip ‘adversity’ (onfortuinlijke omstandigheden die ontberingen of nieuwe moeilijkheden met zich meebrengen) dat we verbinden aan het begrip ‘sense of (dis)belonging’. De schoolleider speelt een belangrijke rol in het faciliteren en ondersteunen van het gezamenlijke gesprek en ontwikkelproces over wat *adversity* vraagt en wat je als team kunt bieden.

WAT BETEKENT DE PEDAGOGISCHE OPDRACHT IN RELATIE TOT *ADVERSITY* VOOR DE SCHOOLLEIDING?

ADVERSITY: EEN PEDAGOGISCHE UITDAGING

De wereld waarin leerlingen opgroeien, is de laatste decennia ingrijpend veranderd en wordt meer en meer gekenmerkt door superdiversiteit (Vertovec, 2007) en supercomplexiteit (Barnett, 2000). Daarbij wordt steeds duidelijker dat ongehinderd meekomen in de samenleving in hoge mate afhangt van waar je wieg stond, tot welke culturele (sub)groep je behoort, en of je biografie lijkt op die van de dominante groep(en) in de samenleving (Agirdag, 2020). Die veranderingen en daarbij de hoge verwachtingen die de samenleving heeft van wat onderwijs kan bijdragen als het gaat om gelijke kansen, diversiteit en inclusie, doen een groot beroep op de school en de schoolleider. In de school komen immers de verschillende leefwerelden van het kind bij elkaar. Alle scholen hebben hier in meer of mindere mate mee te maken, en teams zijn zich daar ook in meer of mindere mate van bewust. Het gesprek hierover moet soms nog op gang komen binnen het team; soms wordt dat al volop gevoerd omdat leerkrachten worstelen hoe zij in deze context goed vorm kunnen geven aan hun pedagogische opdracht (zie de praktijkvoorbeelden in dit artikel). Hoe kunnen zij elke leerling zien en uitnodigen om deel te nemen?

KLOOF

Als de leefwerelden van het kind thuis en op school veel van elkaar verschillen, kan er sprake zijn van conflicterende waarden, codes, ambities en/of taal (El Hadioui, 2011, 2019, 2022). Niet alleen leerlingen maar ook leerkrachten brengen daarin hun eigen ervaringen en achtergronden mee, al zijn ze zich daar niet altijd van bewust. Leerkrachten kunnen daardoor bijvoorbeeld in hun woorden bepaalde verwachtingen uitspreken, maar met hun lichaamstaal een andere boodschap afgeven die leerlingen feilloos oppikken (Van den Bergh, Denessen & Volman, 2020). Leerkrachten ervaren soms een kloof tussen hun eigen leefwereld en die van leerlingen en hun ouders, en hebben vragen over hoe ze in hun aanpak goed

kunnen aansluiten bij de bredere context waarin kinderen opgroeien, zoals de thuissituatie, de buurt en de wijk (Day, Badou, Yassine, Verstappen & Soeterik, 2023). Deze vragen kunnen leerkrachten niet in hun eentje beantwoorden, ze hebben hun collega's nodig om zich gezien en gesteund te voelen en om samen te bedenken hoe ze steeds een stap verder kunnen zetten in het vormgeven aan de brede pedagogische opdracht van het onderwijs zodat dat inclusief en passend is voor alle leerlingen. De schoolleider speelt een belangrijke rol in het faciliteren en ondersteunen van dit gezamenlijke ontwikkelproces.

PRAKTIJKVOORBEELDEN

Het valt leerkracht Lieke op dat Aimée er weer slecht uitziet vandaag. Dat is haar al vaker opgefallen. Aan het begin van de pauze besluit ze een gesprekje met haar aan te knopen. Het duurt niet lang of Aimée begint te vertellen. Ze slaapt slecht en komt regelmatig zonder ontbijt naar school. De stijging van de kosten

ADVERSITY IS EEN VEEL BREDER BEGRIP DAN KANSENONGELIJKHEID

voor levensonderhoud nekt het gezin. De stress die dit vader en moeder oplevert, gaat Aimée niet voorbij. Bovendien is er gewoon onvoldoende geld voor goede voeding, en durft Aimée niet naar verjaardagspartijtjes te gaan omdat er geen geld is voor cadeautjes. Lieke vraagt zich af wat ze hiermee moet of kan.

Het klikt niet tussen leerkracht Jeanine en Renzo. Eigenlijk heeft ze altijd last van de prepuber uit haar klas. Ze vindt hem lui en



ongemotiveerd. Jeanine merkt dat ze dit gevoel slecht kan onderdrukken, waardoor het er tussen haar en Renzo bepaald niet beter op wordt. Zodra zij geïrriteerd naar hem kijkt, merkt ze dat ook van zijn kant de irritatie toeneemt. Ze besluit het voor te leggen aan de intern begeleider: Kan ze dit zelf oplossen of is er wellicht meer nodig dan pedagogische tact?

ADVERSITY

Om deze brede pedagogische opdracht bespreekbaar te maken, gebruiken wij het begrip *adversity*. We definiëren dit als: onfortuinlijke omstandigheden die ontberingen of nieuwe moeilijkheden met zich meebrengen. Dat is een veel breder begrip dan kansongelijkheid zoals dat o.a. in het onderwijs gebruikt wordt. Daarbij gaat de aandacht vaak uit naar het zogenaamde sociaal en/of cultureel ‘achterlopen’ of ‘tekortkomen’ van de (gezinnen van de) kinderen die in een achtergestelde positie verkeren. Er is daarmee weinig aandacht voor de achterliggende bredere maatschappelijke oorzaken van die positie en de soms reële belemmeringen en uitsluiting, die bepaalde sociale groepen in de samenleving ervaren (Day, Badou, Yassine, Verstappen & Soeterik, 2023). Om beter zicht te krijgen op wat *adversity* inhoudt, verbinden wij het met een ander begrip, namelijk ‘*sense of (dis)belonging*’. Alles wat een volledige ‘*sense of belonging*’ (gedefinieerd als gevoel van veiligheid en geborgenheid dat ontstaat vanuit de beleving dat men onderdeel is van een community) in de weg zou kunnen staan, zouden we *adversity* kunnen noemen. Om de veelzijdigheid van *adversity* en de bijbehorende uitdaging voor het onderwijs zichtbaar te maken, onderscheiden we enkele domeinen.

Belangrijk is dat deze niet in hiërarchische relatie tot elkaar staan, en de voorbeelden niet limitatief zijn:

- Fysieke *adversity*: honger, dorst, (chronische) vermoeidheid, armoede, dakloosheid; stress vanwege dreiging, onveiligheid, onzekerheid, instabiliteit in de leefwereld.
- Sociale *adversity*: (nog) niet volwaardig onderdeel zijn van de groep, of (nog) niet volledig behoren tot ‘ons soort mensen’.
- Systemische *adversity*: erkenning en (zelf)waardering; te maken krijgen met *bias* – vooroordeel of vooringenomenheid, bewust of veelal onbewust; zowel bij scholen en leerkrachten als bij ouders en kinderen zelf.

GEZAMENLIJKE PEDAGOGISCHE OPDRACHT

Het bestrijden van mogelijke gevolgen van *adversity* voor het zijn en leren in de school en het actief bijdragen aan een *sense of belonging* voor iedereen, vormen een collectieve verantwoordelijkheid binnen de school (Severiens, 2014). Een sterke gezamenlijke pedagogische grondhouding is daarvoor de basis, van waaruit je als team en als leerkracht handelt en het onderwijs vormgeeft: een open houding, met aandacht voor wat dit kind op dit moment in deze situatie nodig heeft, afwegend wat wenselijk is voor het kind én voor de wereld (Biesta, 2015). Gezamenlijke bewustwording ontwikkelt zich door in gesprek te gaan over wat *adversity* inhoudt en vraagt, hoe het in de school te zien is en wat je als team kunt bieden. Dan wordt het mogelijk om met frisse ogen naar leerlingen te kijken en naar wat zij meebrengen naar school. Daarbij helpt het om oog te hebben voor de brede dimensies van hun ontwikkeling, bijvoorbeeld fysiek, sociaal (incl. burgerschap), emotioneel, ►



cognitief (incl. basisvaardigheden en kennisrijk curriculum), creatief, moreel en spiritueel.

SCHOOLSTRUCTUUR EN -CULTUUR

Een belangrijke factor bij het vorm geven aan die gezamenlijke opdracht is 'collective teacher efficacy': het gezamenlijke vertrouwen in het - gezamenlijke - eigen kunnen. Daarbij is het van belang dat niet alleen de leerling breed wordt gezien en aangesproken maar ook alle volwassenen die met elkaar het onderwijs verzorgen. Dit vraagt om het werken als gemeenschap en het benutten van het potentieel van het

DIT 'BLIJVEN STAAN' IS EEN UITDAGING IN EEN VAK DAT GEKENMERKT WORDT DOOR PROFESSIONELE KWETSBAARHEID

team: *It takes a village to raise a child*. Een van de grootste belemmeringen om met elkaar hieraan te werken, is wat Kennedy (2010) 'daily noise' noemt: verstoringen van de focus en de ruimte die leraren en teams nodig hebben om hun werk goed te doen, om daarop terug te kijken en ervan te leren. Daarvoor is het onderbreken van de waan van de dag nodig, om zo te zorgen voor ruimte om na te denken over je opdracht en rol voor alle teamleden, individueel maar vooral ook met elkaar. Dat vraagt van de schoolleider om deze ruimte in de structuur van de organisatie te verankeren,

LITERATUUR

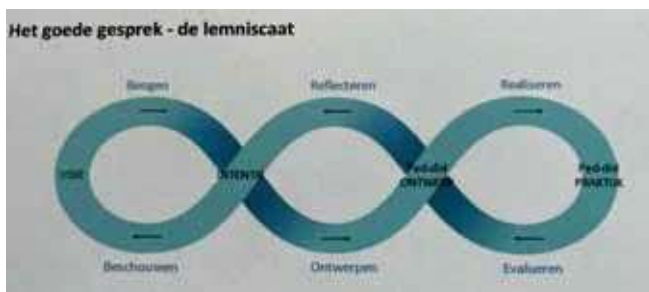
- Agirdag, O. (2020). *Onderwijs in een gekleurde samenleving*. Uitgeverij EPO.
- Biesta, G. J. J. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Phronese.
- Cijvat, I., & Espeldoorn, M. (2022). *Van beleidsplan naar dialoog*. Jeugd School en Wereld, (2) oktober 2022.
- Cijvat, I., Snoek, M., & Mayo, 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.
- 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
- El Hadioui, I. (2022). *Grip op de mini-samenleving*. Van Gennep.
- 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.
- Modderkolk, W. & Mayo, A.Y. (2022). *De lemniscaat: bouwen aan een brug tussen ideaal en realiteit*. In Mayo, A.Y. (Red.) *Waarde(n)vol Vrijeschoolonderwijs, voor nu en voor de toekomst*. Hogeschool Leiden
- Severiens, S. (2014). *Professionele capaciteit in de super-diverse school*. (Oratiereeks; Nr. 497). Vossiuspers UvA.
-
-

bijvoorbeeld in de vorm van geplande gezamenlijke ontwikkelmomenten waarin teamleden in project- of ontwikkelgroepen samenwerken.

COULISSENRUIMTE

Als er ruimte in de structuur is gecreëerd, vraagt dit ontwikkelingsproces daarna om het creëren van een professionele schoolcultuur waarin leraren elkaar kunnen opzoeken in de coulissenruimte (El Hadioui, 2022). Naar analogie van het theater hangt de kwaliteit van het optreden op het podium (in de klas) af van de samenwerking in de coulissen, waar je rugdekking krijgt van collega's, en waar ook wrijving kan plaatsvinden. Dit is anders dan in de kleedkamer waar gelijkgezinden elkaar opzoeken en zich eerder beklagen. Het inrichten van een coulissenruimte vraagt letterlijk en figuurlijk ruimte én leiderschap (El Hadioui, 2022). Dan kan gezamenlijk een onderzoekende cultuur ontwikkeld worden waarin aannames en vanzelfsprekendheden in denken en doen kritisch bevestigd en waar nodig losgelaten worden. Dat vraagt om nieuwsgierigheid, uit kunnen houden dat je dingen (nog) niet weet, je kwetsbaarheid durven tonen en vooral ook mildheid naar de ander en naar jezelf.

Een belangrijke basis hiervoor is wat Kelchtermans (2009, 2024) 'professioneel zelfverstaan' noemt: het beeld dat elk teamlid van zichzelf heeft als professional, op basis van taakopvatting, motivatie en verwachtingen. Dit professioneel zelfverstaan is geworteld in zowel persoonlijke als professionele ervaringen, bijvoorbeeld rond de eigen positie in de samenleving en ten opzichte van anderen. Wie daar zicht op heeft, kan beter betekenis geven aan en blijven staan voor een stevig verankerde pedagogische opdracht. Dit 'blijven staan' is een uitdaging in een vak dat gekenmerkt wordt door professionele kwetsbaarheid: je bent verantwoordelijk, je moet handelen en verantwoording afleggen, maar je hebt niet alles onder controle. Dat is onvermijdelijk, wil je het 'prachtige risico van onderwijs' (Biesta, 2015) een kans geven. Om hieraan als schoolleider leiding te kunnen geven, is zelfonderzoek naar het eigen professioneel zelfverstaan noodzakelijk.



Het goede gesprek in de coulissenruimte kan ondersteund worden door de lemniscaat (zie afbeelding), waarin een aantal belangrijke elementen zijn gevisualiseerd (Cijvat, Mayo & Snoek, 2024; Modderkolk & Mayo, 2022). Dit model laat zien dat met elkaar goed onderwijs geven, start vanuit een uitgesproken en gedeelde visie op de mens en de wereld. De intenties die daaruit afgeleid worden, geven kleur en richting

aan het onderwijsontwerp, en uiteindelijk aan het intentioneel pedagogisch-didactisch handelen en aan de wijze waarop ieder met elkaar omgaat (Modderkolk & Mayo, 2022). Wat deze lemniscaat waardevol maakt, is dat hij laat zien dat het ontwerpen van onderwijs geen eenrichtingsproces is van visie naar het handelen van leerkrachten en leerlingen, maar dat het handelen in de praktijk ook kan uitnodigen om kritisch en constructief met elkaar in gesprek te (blijven) gaan over de eigen visie en intenties. Het helpt om de lemniscaat letterlijk op tafel te leggen als teamleden met elkaar in gesprek gaan, om zo steeds bewust heen en weer te gaan in de lemniscaat (Cijvat & Espeldoorn, 2022; Cijvat, Snoek & Mayo, 2024; Modderkolk & Mayo, 2022). Door bestaande en nieuw te ontwikkelen onderwijsinhouden en processen aan de hand van de lemniscaat kritisch te bespreken (op welke manier spreken we kinderen aan, is dat wat goed of nodig is, zijn we daarin congruent?), kan deze steun bieden bij het expliciteren en mogelijk loslaten van bestaande praktijken. Daarmee neemt het team meer regie over onderwijsinhouden en processen en zullen ze zich steeds competentier voelen bij het uitvoeren van de complexe onderwijspraktijk.

HANDVATTEN VOOR DE SCHOOLLEIDER

Hoe goed om te gaan met *adversity* in de brede zin van het woord is een complex en gelaagd vraagstuk. Dit vraagt van de schoolleider om in gezamenlijke verantwoordelijkheid met het hele team blijvend in gesprek en aan de slag te gaan. Dat gesprek kan starten vanuit het formuleren van een gezamenlijke visie, maar ook door vanuit voorbeelden uit de onderwijspraktijk elkaar te bevragen over hoe *adversity* in de school te zien is, hoe je hiernaar kijkt, en wat je als team kunt bieden. Het belangrijkste is om daarbij steeds bewust heen en weer te gaan in de lemniscaat. Dan kun je samen met het team elke dag een stap verder komen in het vormgeven van onderwijs dat inclusief en passend is voor alle leerlingen. In de structuur moet daarvoor tijd gereserveerd worden die de professionele cultuur faciliteert en afdwingt in de waan van de dag. De schoolleider is degene die deze structuur en cultuur (mede) vormgeeft en de brede pedagogische opdracht in het vizier houdt. BSM

Binnen het (WCD) programma, waarin vier lerarenopleidingen, partnerscholen en Stichting NIVOZ samenwerken verkennen we door actieonderzoek wat het van leraren, scholen en lerarenopleidingen vraagt om breedvormend onderwijs te verzorgen vanuit een pedagogische oriëntatie, met oog voor alle kinderen en hun veelzijdige contexten (<https://breedvormendonderwijs.nl/>).

Dit artikel is geschreven vanuit drie betrokken opleidingen in samenwerking met NIVOZ. Medeauteurs zijn: Peter van Olst, docent-onderzoeker Driestar Hogeschool Gouda (p.c.vanolst@driestar-educatief.nl) en Hieke van Til, docent pedagogiek en teamleider Lerarenopleiding Spring Faculteit Educatie Hogeschool Leiden (til.van.h@hsleiden.nl).