



Een hoopvolle toekomst. Hoe dan?

José Middendorp

Colofon

Auteur: José Middendorp
Vormgeving: G2K Creative Agency, Groningen/Amsterdam

Illustraties

Rikus van der Meer 'Chalk walk' (omslag) en 'Todler Corner'
Peter van den Ende 'Zwerveling'
Miriam Koch 'Fiete Anders'

NHL Stenden Hogeschool, Leeuwarden 2023

Niets uit deze opgave mag, in welke vorm en op welke wijze dan ook, worden overgenomen zonder voorafgaande toestemming van NHL Stenden Hogeschool.

Disclaimer

De auteur heeft er alles aan gedaan om alle bronnen en auteursrechtelijken op te sporen en te vermelden.

Inhoud

Inleiding	5
Hoofdstuk 1: Pedagogiek van Hoop	11
Hoofdstuk 2: Pedagogisch leiderschap	21
Hoofdstuk 3: Inclusiever onderwijs	31
Hoofdstuk 4: Onderzoek in het lectoraat	43
Hoofdstuk 5: Een hoopvolle toekomst. Hoe dan?	49
Literatuurlijst	51

'Kinderen kunnen niet gemist worden in de wereld, niet één van hen.'

Lea Dasberg

Inleiding

Samen, rond een tafel, tijdens een vergadering over primaire processen in het onderwijs. In dialoog met teamleiders en de directeur. Eén stoel is echter leeg. Een stoel voor het kind dat niet aanwezig is, maar wel aanwezig moet zijn. De lege stoel die ons telkens weer herinnert aan het waartoe van onze beslissingen. De lege stoel die ons telkens weer uitdaagt om op creatieve wijze bij te dragen aan een duurzame en democratische samenleving.

Deze setting is een hoopvol beeld. Samen ruimte nemen, *stil staan*, in dialoog zijn over en in het onderwijs. Daarbij *'uitstaan'* naar de wereld (Biesta, 2018), in verbondenheid met het bestaan expliciet een stem geven aan het kind, door met het kind vragen te stellen aan jezelf, aan elkaar, aan het kind. En *opstaan* wanneer het nodig is. *Opstaan* omdat we geraakt worden en niet meer anders kunnen. *Opstaan* omdat we verantwoordelijkheid moeten nemen voor wat er gebeurt.

Vanwege de dagelijkse confrontatie met verscheidene crises in onze maatschappij en in de wereld, en effecten van de onderwijscultuur op kinderen en jongeren, voelen we als onderwijsprofessionals steeds sterker het appèl om in dit hoopvolle pedagogische perspectief te stappen: bijdragen aan 'menschzijn' in het onderwijs, aan de vorming van personen en om jongeren en kinderen te helpen met zelfvertrouwen en veerkracht hun plek in de wereld te zoeken. Binnen de Academie Primair Onderwijs (APO) van NHL Stenden is behoefte om de aandacht voor het pedagogisch perspectief te vergroten (Korfage, 2021).

Dit appèl pakken we op als lectoraat 'Opvoeden en (op)leiden naar duurzaam en democratisch samenleven'. Het lectoraat dat vanaf 1 april 2022 deel uitmaakt van de Academie Primair Onderwijs met locaties in Assen, Groningen, Emmen en Leeuwarden voor de voltijd en deeltijd Pabo. In Meppel is de International Teacher Education for Primary Schools (ITEPS) en vanaf augustus 2023 vervoegt ITESS (International Teacher Education for Secondary Schools) zich bij de collega's van ITEPS in Meppel. De academie heeft bovendien twee masters: Master Learning & Innovation (ML&I), met de special track Master International Teacher Education (MITE), en de Master Educational Leadership (MEL). Vanuit de academie wordt intensief samengewerkt met de Academie Voortgezet Onderwijs (VO) en Middelbaar Beroepsonderwijs (MBO) en de Academie Social Studies, in het bijzonder de bachelor en master pedagogiek. Het lectoraat is verbonden en werkt samen met de onderzoeksgroep van de Academie PO en vo/mbo.

Pedagogisch leiderschap in een turbulente tijd

Pedagogisch leiderschap moet worden getoond in een wereld middenin verscheidene crises, die dagelijks via de media op ons afkomen: natuurrampen als de klimaatcrisis en de pandemie, de oorlog in Oekraïne, de energiecrisis, de armoede, de

vluchtelingen crisis, discriminatie, kansenongelijkheid, de polarisatie in de wereld'. De economische groei die gepaard gaat met ontwikkelingen die onze samenleving fundamenteel ontwrichten (Klomp, 2022). In gesprekken voel ik de onzekerheid over onze wereld en onze maatschappij. Alle kinderen en jongeren, maar ook wijzelf zullen ons hier op een eigen manier toe verhouden. Eigen ervaringen zijn hierin bepalend: buitengesloten worden omdat je tot een etnische minderheid behoort, niet mogen meedoen omdat je homoseksueel bent², niet mee kunnen doen omdat je ouders het geld niet hebben, je als hoogbegaafde niet gezien voelen. Het niet durven tonen van wie je bent en hoe je je van binnen voelt, omdat je omgeving die manier van zijn afkeurt. Dit gebeurt op verschillende plekken in onze maatschappij. Dit zien we op de televisie, via sociale media, via geschetste beelden en beelden in de nabije, fysieke omgeving. We kunnen ze niet weghouden van kinderen. Verhalen van ouders, leerkrachten, familie, verhalen van influencers en peers op sociale media doen wat met het beeld dat kinderen van de wereld hebben. Deze beelden beïnvloeden het gedrag van kinderen, thuis, op school, op straat met vrienden (Bronfenbrenner, 2006).

Er is behoefte aan pedagogisch leiderschap. We hebben als opvoeders en (op)leiders³ op te staan en verantwoordelijkheid te nemen voor wat wij in

het hier en nu belangrijk vinden in de toekomst voor onze kinderen (Middendorp, 2015). Opstaan om te zien wat nodig is, om kinderen stil te laten staan bij hun gave en opgave in en met deze wereld (Biesta, 2022). Ze begeleiden bij weerstanden die ze ervaren in zichzelf en in een wereld vol met onzekerheden. Met hen 'uitstaan' en diep luisteren naar de wereld van mensen en niet-menselijke dingen (Latour, 2005), omdat we in die diepe intense beleving van 'uitstaan' opstaan om de sleutels proberen te vinden die de crises kunnen oplossen. Bij deze noodzaak tot pedagogisch leiderschap zijn we geïnspireerd door Biesta (2020) die de confrontatie met een crisis ziet als een onderbreking van de normale orde, die ons letterlijk aan het denken zet, of we nu willen of niet. We verbinden ons ook met de beelden die Hammond (in Webb, 2019) ons aanreikt van de utopische pedagoog die pedagogische tactieken hanteert om gebruik te maken van barsten, spleten en inconsistenties die ontstaan te midden van mechanismen van regulering en controle. In de noodzaak van pedagogisch leiderschap blijven we ons nadrukkelijk verhouden tot onze morele verantwoordelijkheid.

Ook intern, binnen de Academie Primair Onderwijs van NHL Stenden Hogeschool, is er behoefte aan een duidelijkere plaats voor pedagogisch leiderschap in het algemeen en de lerarenopleiding in het bijzonder. Dit komt naar voren in een voorbereidend onderzoek

ten aanzien van de oprichting van het lectoraat en het formuleren van de lectoraatsopdracht (Korfage, 2021). In dit onderzoek zijn er in het onderwijswerkveld 40 gesprekken gevoerd over pedagogiek in het onderwijs. De gesprekken richten zich op de essentie en het belang van pedagogiek en pedagogisch handelen als belangrijk aspect van en in het onderwijs. De kern van het rapport is:

...de notie dat onderwijs een brede opdracht heeft met betrekking tot de ontwikkeling van kinderen en jongeren. Onderwijs moet zich ook richten op 'menszijn', op vorming van de persoon, op het helpen van kinderen en jongeren om met zelfvertrouwen en veerkracht hun plek in de wereld te zoeken, zich te verhouden tot zichzelf en anderen en in veiligheid tot wasdom te komen en hun identiteit te ontwikkelen. Onderwijs is een pijler onder de samenleving: de school wordt vaak gezien als 'maatschappij in het klein', als gemeenschap waarin kinderen en jongeren levenservaring opdoen en zich ontwikkelen tot kritisch denkend lid van een democratische samenleving (Korfage, 2021, p. 5).

Pedagogisch leiderschap in onderwijs

Pedagogisch leiderschap is niet eenvoudig in een maatschappij waarin jongeren een relatief slechte mentale gezondheid ervaren⁴ en onderwijs gepaard gaat met motivatieproblemen⁵. Geen makkelijke opgave wanneer de overheid in haar coalitieakkoord

een masterplan basisvaardigheden opneemt als kernfunctie van het onderwijs (Oppers, 2022). Niet eenvoudig in een maatschappij die kwalificatie hoog in het vaandel heeft en waarin het onderwijs zich verhoudt tot de internationale ranking van onderwijs (Programma for International Student Assessment; PISA)⁶ en daarmee ten dienste staat van economisch productiviteit, gestuurd door de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO), de wereldbank. Ingewikkeld nu curricula of methodes, standaarden en regels het onderwijs beheersen (Van Manen, 2006, Brown, 2015, Mills, 2018, Biesta, 2020). Complex wanneer ons denken volledig in het teken staat van een kennelijke angst voor afwijkingen, risico's en achterstanden (De Winter, 2017). Jansen (2009) noemt dit het *beheersingsparadigma*. Het is een gebrek aan vertrouwen in het niet-meetbare, niet-beheersbare. Het is een gebrek aan vertrouwen in het onvoorspelbare dat 'leven' heet. Afwijkingen van de standaarddeviatie vallen buiten het systeem. Van Manen (2006) concludeert dat deze beheersmatige aanpak de leerkrachten weghoudt van het relationele aspect in het onderwijs. Boonstra⁷ geeft aan dat we de mens, de natuur en de planeet tekort doen met onze huidige systemen. Het onderwijs heeft een nieuw verhaal nodig en speelt een sleutelrol in onze samenleving. Zorgelijk is ook het mechanisme in het onderwijs dat methodes, standaarden en regels abstracties worden en het denken over kinderen als het ware vastzet door stress, angst en druk. We

noemen deze abstracties reïficatie (Middendorp, 2015), die ons voor verschillende vragen stelt: wat doet dit met het creatief denken van de leerkracht? Op welke manier is het onderwijs uitdagend voor de leerkracht? (Van Veen, 2023)? Wat doet dit met de autonomie van de leerkracht? Welke expertise heeft de leerkracht om aan deze mechanismen weerstand te bieden? Welk voorbeeld wordt voor kinderen zichtbaar? Hierbij refereren we ook aan de VN-conferenties van het afgelopen jaar in Parijs en New York over Transforming Education, waar Gutierrez aangeeft dat het gaat om een radicaal veranderen van hoe en wat we leren. De coronacrisis is een ding waar jongeren mee moeten dealen, ook de klimaat-biodiversiteit en het verlies aan o.a. democratische waarden.

Het volstaat niet meer om alleen kritisch te zijn. Het beheersingsparadigma, het toenemend tekort aan leerkrachten en schoolleiders en de oproep van Gutierrez op de VN-conferenties vragen in ons onderwijs om directe acties. Die acties hadden we bij wijze van spreken gisteren al moeten realiseren. We begeven ons niet alleen in een turbulente tijd, maar moeten ons ook bepalen tot een reïficerend en kwalificerend onderwijssysteem. Hieruit blijkt de noodzaak van empowerment van onderwijsprofessionals in een verantwoordings- en met regels beladen sector (Korfage, 2021). Er is een groeiende behoefte aan onderwijs vanuit existentiële vraagstukken, die zich verhouden tot systeemdenken,

vak-integratie, perspectiefwisseling, (zelf)onderzoek en het experimenteren in de nabije omgeving met behoud van zicht op de wereld om ons heen (Wals, 2020)⁸.

Het pedagogisch leiderschap staat onder druk. De crises in de wereld komen indringend binnen. Er ontstaat een nadrukkelijk appèl op pedagogisch leiderschap om verantwoordelijkheid te tonen voor de wereld om ons heen en zich te verhouden tot mensen en niet-menselijke dingen (Latour, 2005). Een appèl om urgentiebesef te tonen in een parallel proces voor bestuurders, schoolleiders, teamleiders, lerarenopleiders, docenten, leerkrachten, jongeren en kinderen. Dat gaat letterlijk om stilstaan, in de aandacht voor evenwijdige processen, overwegen wat daadwerkelijk nodig is om verantwoordelijkheid te nemen over wat van betekenis is in het licht van hier en nu, elders en later... Verantwoordelijkheid nemen door niet alleen kritisch te zijn, maar ook te handelen of soms weigeren om te handelen. Verantwoordelijkheid is weten waar je verantwoordelijkheid voor neemt. Het pedagogisch perspectief is op verschillende niveaus in een parallel proces aan een herijking en herbezinning toe. Met andere woorden: er is behoefte aan pedagogisch leiderschap als het gaat om nadenken over de vormgeving van ons huidige onderwijs.

¹ De genoemde crises zijn exemplarisch. Hier zullen we niet volledig zijn, dat geeft weer hoe veelomvattend het is.

² In 'Gloei' van Edward van de Vendel zijn persoonlijke verhalen opgetekend van eenentwintig jongeren tussen de zestien en drieëntwintig jaar. Ze zijn divers, maar delen één ding: hun geaardheid of hun gender wijkt af van de meerderheid.

³ Opvoeders en (op)leiders zijn ouders, pedagogen in de kinderopvang, leerkrachten, onderwijsondersteuners, schoolleiders, docenten, teamleiders, lerarenopleiders, directeurs en bestuurders in het primair- voortgezet, speciaal, middelbaar- en hoger beroepsonderwijs. Waar we leerkrachten en lerarenopleiders naar voren schuiven kun je ook docenten en lerarenopleiders lezen.

⁴ 38% van de jongeren zegt geen enkel probleem te hebben wat betreft angst en depressie en ook geen moeite te hebben met het volbrengen van 'dagelijkse' activiteiten.

⁵ De demotivatie van studenten wordt zichtbaar in gesprekken met studenten van de master Lerarenopleiding en master Pedagogiek die een docentfunctie hebben in het voortgezet- en middelbaar beroeps onderwijs.

⁶ Er wordt nationaal en internationaal groot belang gehecht aan de uitkomsten van het onderzoek. Dergelijk grootschalig onderzoek is schaars. Tegen de achtergrond van de effecten van COVID-19, is het in kaart brengen van het onderwijsniveau en het welbevinden van leerlingen ten opzichte van eerdere PISA-rondes, nog belangrijker geworden. Met een hoge respons worden niet alleen de uitkomsten robuuster, maar krijgen we ook een beter beeld hoe het Nederlandse onderwijs zich – door de jaren heen – ontwikkelt en hoe zich dat verhoudt tot andere landen. Geraadpleegd op 6 januari 2023 <https://www.vo-raad.nl/nieuws/deelname-aan-pisa-in-belang-van-school-en-onderwijssector>.

⁷ Claire Boonstra; <https://operation.education>

⁸ hoogleraar duurzaamheid aan de Wageningen Universiteit; bekleedt Unesco leerstoel op het gebied van Social Learning and Sustainable Development.

Concept Pedagogiek van Hoop

De behoefte aan pedagogisch leiderschap plaatsen we in het concept *Pedagogiek van Hoop* dat voor ons als lectoraat richtinggevend is. In hoofdstuk 1 laten we ons inspireren door Bloch, grondlegger van het denken over hoop, samen met De Winter, Dasberg, Van Manen, Duintjer en Wals. We onderzoeken wat zij ons te geven hebben, voor welke vragen zij ons stellen in verbinding met de actuele onderwijspraktijk.

Metafoor van het open landschap

In het lectoraat richten we ons op Pedagogiek van Hoop in de wetenschap dat er hoop is, hoop voor ons in en met de wereld (Biesta, 2022). Metaforisch stel ik mij de wereld voor als een open landschap. Het open landschap is een openheid, het geheel van hemel, aarde, mensen, niet-menselijke dingen en dieren. Ze bevinden zich in dit open landschap als 'eindige gebouwen'. Het 'eindig gebouw' stelt het 'gewone leven' voor. Het zijn bijvoorbeeld de ervaringen met mijn ouders, mijn ervaringen als leerkracht voor de klas of als lerarenopleider. Het zijn mijn ervaringen met de natuur (Kamp & Beemsterboer, 2010, Duffhues, 2009) in mijn jeugd, in mijn rol als moeder. In dat gewone leven houd ik mezelf overeind met mijn eigen identiteit. Aan dit veilige 'eindig gebouw' ontleen ik vertrouwen, hier vormt zich mijn morele verantwoordelijkheid (Middendorp, 2015).

Lectoraatsonderzoek

Het onderzoek van het lectoraat draagt bij aan een inclusieve, duurzame en innovatieve samenleving. We willen een platform creëren voor hoopvolle samenwerkingen met *morele vrijplaatsen* (Kunneman,

2017) die aandacht genereren voor een *relationele ecologie* (Bateson, 2000) en een *utopisch vergezicht* (Hermsen, 2017). Pedagogisch leiderschap en inclusiever onderwijs zijn sleutelthema's. In de keuze voor onze thema's is de context van en rondom de Academie Primair Onderwijs van NHL Stenden bepalend, vormen we samen met de andere lectoraten in de onderzoeksgroep educatie een meerjarenprogramma⁹ en richten we ons op 'Werken aan wereldwijze innovatie Strategisch instellingsplan 2019-2024' (Schaper, Van Iersel & Van der Hoek, 2019) van de hogeschool, de 'Strategische agenda hoger onderwijs en onderzoek' (Rijksoverheid, 2019) en de onderzoeksagenda van de Vereniging van Hogescholen (2019). In hoofdstuk 4 gaan we nader in op het onderzoek in het lectoraat.

Leeswijzer

Hoofdstuk 1 staat in het teken van het concept 'Pedagogiek van Hoop'. Over Pedagogiek van Hoop is, zoals aangegeven, door veel wetenschappers nagedacht en geschreven. Aan de hand van deze literatuur verkennen wij het concept. Vanuit die verkenning ontstaat aandacht voor de sleutelthema's pedagogisch leiderschap en inclusiever onderwijs. In hoofdstuk 2 zoomen we in op pedagogisch leiderschap. Hier gaat het over de kernwaarde van een pedagogisch leider: verantwoordelijkheid om tot een duurzame verandering te komen. Hoofdstuk 3 gaat over inclusiever onderwijs. Hier wordt gekozen voor een brede definitie van het thema. Dat betekent dat inclusiever onderwijs zich richt op mensen en niet-menselijke dingen. De kernwaarde van gelijkwaardigheid komt naar voren in een gevarieerde samenleving. In hoofdstuk 4 bespreken we het onder-

zoek in het lectoraat. Hoofdstuk 5 is de conclusie met de titel 'Een hoopvolle toekomst. Hoe dan?'

Elk hoofdstuk begint met een quote die de essentie van het te behandelen thema weergeeft. Verder staan ervaringen en beelden centraal. De ervaringen die beschreven worden hebben plaatsgevonden in de onderwijspraktijk en maken reflectie mogelijk op die praktijk (Van Manen, 2014, Middendorp, 2015). Wanneer de eigen ervaringen zijn onderzocht en in een betekenisvol verband zijn gebracht met de theorie worden de waarden van ons lectoraat zichtbaar: in het stilstaan (zelfbewustzijn, vertragen, authenticiteit (Jorna, 2008), in het opstaan (autonomie, moed (Wiss, 2020), creativiteit en verantwoordelijkheid tonen) en in het 'uitstaan' (bewustwording, ontvankelijk zijn, verwondert en betrokken).

Proces richting Pedagogiek van Hoop

Het zichtbaar maken van de bedoeling van het lectoraat is een proces, een traag proces. Een proces dat zich manifesteert in de lectoraatskring, in de eigen onderzoeksprojecten, in het persoonlijke (onderzoeks)verhaal van de onderzoeker en in de verbinding met onze regionale, (inter)nationale omgeving. Dit boek maakt een proces van samenwerking zichtbaar, heeft een gesprek in onze lectoraatskring op gang gebracht en geeft zicht op onze bedoeling. Het staat in het teken van Pedagogiek van Hoop, waar ieder kenniskringlid zich op een eigen manier toe verhoudt. Om die gezamenlijkheid uit te drukken hanteren we de eerste vorm meervoud. Tegelijkertijd zie je in dit boek mij, José Middendorp, opstaan om het proces te illustreren met eigen ervaringen en gedachten.

Ook anderen hebben bijgedragen aan het proces van schrijven en herschrijven en manifesteren onze verbinding met de omgeving. Het belang van het proces wordt ook in het werk van Rikus van der Meer zichtbaar, vroeger docent Beeldende Vorming aan de Pabo Nijenborg en bekend door zijn wandschildering 'De les'. Zijn werk is opgenomen op de voorkant van en aan het eind van dit boek: Chalk Walk en Toddler Corner. Elk schilderij wordt door hem in een proces van zes weken geschilderd. In een logboek houdt hij belangrijke keuzes bij. Zij maken het proces van schilderen inzichtelijk en laten zien met welke bedoeling keuzes zijn gemaakt. Een aantal van zijn schetsen en aantekeningen, vastgelegd tijdens zo'n proces, worden hieronder zichtbaar. Van 2014 tot 2022 heeft Rikus vanuit zijn atelier, in een binnenstadstraatje van Groningen, passanten, studenten, ouders met kroost en toeristen geobserveerd (Van der Meer, 2022).

'Ik zie de dagelijkse wereld onder mij langstrekken. De ongewone schaduwen van bovenaf en de stoeptegels als een soort grid intrigeerden me, maar het belangrijkste is de anonimiteit van de passanten. Die gaf mij een vrijheid van handelen. Tegelijk zag ik ook algemeen menselijk gedrag, de zorg en aandacht voor kleine dingen. Dus het herstellen van een trottoir of de hand op het been van een kind achterop de fiets. Wat ik ook interessant vind, zijn lichtval die steeds verandert en dingen die ik niet begrijp op het beeldmateriaal dat ik zelf maak: een verkort dat vreemd uitpakt, of een lastig te plaatsen detail (Van der Meer, 2022, p. 27).'

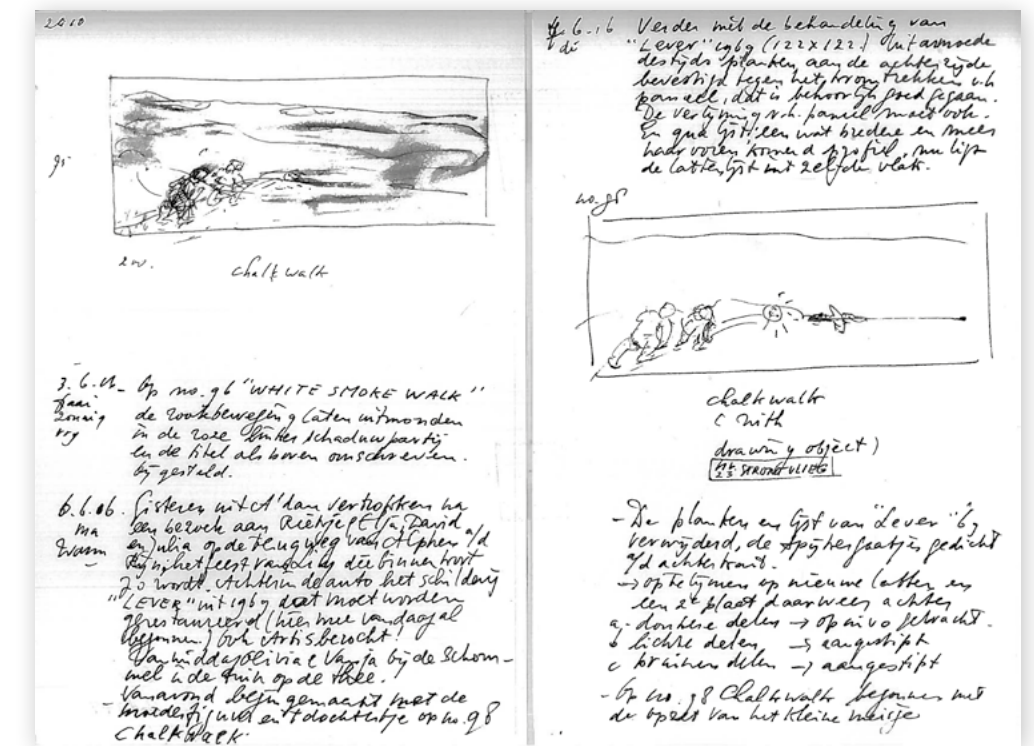
Een alledaagse wereld als uitgangspunt voor een schilderij. Rikus weet door het ontstaan van verkortingen, door de waarneming van bovenaf en soms door toevoeging van eigen objecten, in zijn schilderijen een irreële sfeer op te roepen.

'Van bovenaf mensen waarnemen vanuit dit ateliervenster werd mijn bron voor 'irrealisme' (Ibid., p. 1).

We verbinden die irreële sfeer aan de Pedagogiek van Hoop. Het irrealisme refereert aan gewone dingen en aan dingen die vreemd uitpakken. Het irrealisme gaat over de vragen die het telkens weer oproept, over

de openheid die we willen tonen en over het appél op ons creatieve denkvermogen dat nodig is om een hoopvolle toekomst een beetje dichterbij te brengen. Die irreële sfeer wordt een bron voor het lectoraat om een gesprek op gang te brengen over gewone en vreemde dingen, over openen en richting geven in een proces dat niet eindig is, maar doorloopt richting een hoopvolle toekomst.

(Proces)afbeelding logboek Rikus van der Meer over 'Chalk Walk'



⁹ Meerjarenonderzoeksprogramma Onderzoeksgroep Educatie 2020-2023

Samen, rond een tafel, met een leerkracht, docent, schoolleider, werkplekbegeleider, lerarenopleider, teamleider tijdens een vergadering over primaire processen in het onderwijs. Twee stoelen zijn prominent aanwezig. Een jongere heeft plaats genomen. Een kind is ernaast gekropen. Frank, Noor en Gijs kruipen er ook bij. Ze hebben de vrijheid genomen om aan tafel plaats te nemen. Ze willen bijdragen aan een duurzame en democratische samenleving voor nu én voor later.

Hoofdstuk 1

Pedagogiek van Hoop

Zo klinkt verandering.
Ik hoor de klank van verandering
steeds meer om mij heen.
Voor verandering ben ik niet bang,
ik zing voor iedereen.
Een oproep, rood en blauw gekleurd,
uit de lucht gekomen.
Stemmen van wijze leiders,
hoor ik in mijn dromen.
Ik ben het gezang dat opkomt
en weerklinkt.
Er is hoop, want verandering zingt.
Niet iedereen begrijpt het,
het vraagt om een andere kijk.
Ik zing voor een nieuwe wereld,
daarin is iedereen gelijk.
Ik hoor het geklop van honderd harten,
vele handen, lichter werk.
Ik gebruik mijn kracht en mijn brein,
ook op je knieën sta je sterk.
Ik ben het licht dat de duisternis verdringt.
Er is liefde waar verandering zingt.
Ik toon anderen begrip,
al vraagt het om moed en vertrouwen.

Ik geloof niet in hoge muren,
maar in bredere bruggen bouwen.
Al zijn er veel verschillen,
verschillen groot en klein.
Ik wil je laten zien
dat wij ook hetzelfde zijn.
Ik ben een beweging die bruist en springt,
een golf van verandering die danst en zingt.
De klank van verandering komt steeds dichterbij.
Ik kan het voelen tot in mijn tenen, verandering
zit in mij.
Ik groei en bloei, verandering leeft.
Ik doe wat de wereld nodig heeft.
Ik ben de stem die vrijheid brengt.
Jij bent de liefde die het hart herkent.
Een golf van muziek die swingt en springt,
wij zijn de klanken, verandering zingt.
De wereld verandert gauw,
de verandering ben jij.
De klanken zijn ook voor jou,
zing jij mee met mij?

Amanda Gorman,
vertaald door Gerswhin Bonevacia

Ik heb een hele grote wereld willen maken. Een soort van sprookje op zee. En die wereld die toch niet altijd veilig moet zijn. En daarvoor maakte ik daarom een fragiel personage, een bootje van papier. Een bootje van papier dat niet de aandacht op zichzelf vestigde. Dat is iemand die zegt: Kijk niet naar mij, kijk naar de wereld rondom mij. Die wereld rondom, met meest wonderlijks aan de ene kant, maar het moest ook wat donkers hebben. Het bootje van papier waart door die wereld, met vallen en opstaan. En ik hoop dat het bootje ook zelf het symbool wordt voor de hoop.

'Ik vond het juist een mooie metafoor voor als je jouw plaats in de wereld zoekt en die wereld is turbulent en chaotisch, en je voelt je heel klein en fragiel.'

Peter van den Ende (2019), natuurgids, tekenaar van 'Zwerveling'



Amanda Gorman, een sprankje hoop, op de inauguratie van de huidige president van Amerika Joe Biden. Ze neemt met haar fiere houding een plek in. Ze toont moed (Wiss, 2020) die nodig is om tot verandering te komen. Ze spreekt volwassenen aan met hart en ziel.

Een bootje van papier, getekend door Peter van den Ende. Een fragiel bootje, dat aandacht vestigt op de wereld rondom hem heen. Een fragiel bootje dat zich middenin het open landschap bevindt, maar niet weet wat er daadwerkelijk te zien is. Een fragiel bootje als symbool voor onze kwetsbaarheid, het niet weten, de onzekerheid die we voelen. Het is bedoeld als een hoopvol symbool.

Ze doen me beiden denken aan de metafoer van een open landschap (Duintjer, 2002). Voor mij metafoer van hoop, openheid voor alles.

Metafoer van het open landschap

In de metafoer van het open landschap, zegt Duintjer (2002), is er sprake van primair, open bewustzijn en aangeleerd en begrensd bewustzijn. Dit aangeleerde bewustzijn noemt Duintjer (2002) het 'eindig gebouw'. In het aangeleerd en begrensd bewustzijn zijn er twee lagen: de laag van het *groepsbewustzijn* en de laag van het *persoonlijk bewustzijn*. Het groepsbewustzijn is dat wat we gemeen hebben met iedereen die eenzelfde begrippentaal en gedragscode heeft aangeleerd en die deelneemt aan dezelfde cultuur. Je kunt hier denken aan het land waar je woont, je gezin, de klas waarin je zit, de vriendengroep die je hebt, de club waarbij je hoort, het team waar je onderdeel van uitmaakt. Het groepsbewustzijn geeft weer wie van invloed zijn

op je handelen, wie bijdragen aan het construeren van je waarden en normen. In het groepsbewustzijn vormen zich bekende wegen. Je weet hoe je een pad moet lopen. De hobbels zijn als het ware bekend. Je komt niet meer voor verrassingen te staan.

De laag van het persoonlijk bewustzijn is het geheel van eigenschappen, kwaliteiten en persoonlijke verhalen die kenmerkend zijn voor iemands persoonlijkheid. Het gaat hier over vertrouwdheid met wie je bent en wilt zijn. Wat hoort bij mij? Wat zijn mijn overtuigingen? Wat vind ik belangrijk? Waar word ik blij van? Wat is mijn verantwoordelijkheid?

Om hoop te creëren moeten we stappen maken, stappen naar anderen, het andere. Dat betekent dat we onszelf en onze kinderen in de laag van ons primaire, open bewustzijn hebben te plaatsen. Voor dit bewustzijn gebruikt Duintjer (2002) de metafoer van het open landschap. Deze laag van het primaire bewustzijn betreft een onafgrensbaar wijde manifestatieruimte. Het is de ruimte waar we steeds weer iets nieuws kunnen leren. In het ontmoeten van anderen, met het leren van iets nieuws komen we volgens Duintjer bij die laag en stappen we in ons primaire bewustzijn. Elke taal en elke cultuur heeft daarin een plek. Elk mens, elk dier, alle dingen hebben daarin een plek. We staan open voor alles wat we zien en kunnen horen. Er is geen concurrentie tussen talen, culturen en denkwijzen. We zeggen niet 'dit is van mij' of 'dit is van ons', maar we hebben juist aandacht voor elkaar. Het is een bewustzijnslaag waar iedereen mag zijn, waar we open staan voor de ander en leren welke taal de ander spreekt. Daarin hoeven we niet alles te begrijpen, dat is niet nodig. Daar hebben we een grondeloos vertrouwen. De laag

van het primaire bewustzijn in het open landschap gaat ook over moeite doen om de ander te begrijpen, de taal van de ander te leren spreken. Het is het open bewustzijn waarmee we primair allemaal bekend zijn, omdat we er allemaal de wereld mee binnengekomen zijn. Maar juist dat 'iets' wat we nog niet begrijpen is belangrijk om op te merken.

Een open landschap of open ruimte met een fiere dame en een fragiel bootje, samen vestigen ze de aandacht op de wereld om ons heen. De mens en niet-menselijke dingen, ze hebben baat bij de Pedagogiek van Hoop.

Gedachten over hoop

Onze gerichtheid op hoop is niet nieuw. Er is veel over nagedacht en geschreven. In met name de internationale context is hoop een principe waar al veel langer mee gewerkt wordt in zogenaamde utopian studies, een interdisciplinair veld met toepassingen in het onderwijs (Webb, 2019). We nemen dit mee in het onderzoek van het lectoraat en focussen ons in het bijzonder op de Nederlandse onderwijscontext. We beginnen dit hoofdstuk met een weergave van verschillende gedachten. Ik geef een uitgebreide weergave, omdat ze voor mij belangrijk en inspirerend zijn. Vervolgens maken we zichtbaar hoe de Pedagogiek van Hoop zich verhoudt tot pedagogisch leiderschap en inclusiever onderwijs.

Het principe van hoop (Bloch)

Ernst Bloch, een joods filosoof, is met zijn hoofdwerk *'Das Prinzip Hoffnung'*¹⁰ (Hermsen, 2009, 2017) grondlegger met gedachten over hoop. Hij stelt aan het begin van zijn boek de vragen: 'Wie zijn we?'

'Waar komen we vandaan?' 'Waar gaan we naar op weg?' 'Wat staat ons te wachten?' 'Wat verwachten we?' (Ibid.) *'De meest kenmerkende ervaring van de mens is dus een onvoltooidheid, een niet volledig bij zichzelf thuis zijn en dus een onderweg-zijn, een voortdurend in wording zijn. ... De zin van het menselijke bestaan schuilt in het wordingsproces van de mens zelf'* (Hermsen, 2009, p. 160) Volgens Bloch hebben we de hoop nodig om ons wordingsproces te vervolmaken. Dromen over de toekomst is een broedplaats van creativiteit, waardoor het menselijke gestalte krijgt. Een kerngedachte van Bloch is het ontstaan van het kwalitatief nieuwe, dat we een utopisch vergezicht noemen. Het nieuwe dat ons ééns bevrijding kan brengen en ons nu in staat stelt om te hopen. Het kwalitatief nieuwe dat de kring van herhalingen, patronen doorbreekt en eigen uitwegen en mogelijkheden biedt. Het nieuwe als een open veld van mogelijkheden, zoals geschetst in de metafoer van het open landschap (Duintjer, 2002). Het utopische vergezicht dat nodig is om in beweging te komen. De hoop is in Bloch's denken een *verwachtingsaffect*. Niet zoals de angst, een onbestemd verwachtingsaffect, maar het object van de hoop is niet anders dan de volle ontplooiing van het subject, het hoogste goed, in de religie noemen we dat het hemelse. Dat er nog niet zijn is *het utopie*, naar het Griekse 'ou-topos', 'niet-bestaande plaats'. Het utopische vergezicht blijft nodig om in beweging te komen en te blijven. Het is te vergelijken met het steeds weer opnieuw kijken naar de wereld om ons heen om te bepalen wat er nodig is om te doen.

Concrete utopie als het aanvoelingsvermogen voor richting van tendensen

Hiermee is een utopie geen luchtkasteel (abstracte utopie), maar krijgt een concrete voorstelling. Een utopie kan een voorstelling van een wens zijn. We kunnen hier denken aan een utopie over inclusiviteit.

Die voorstelling van een wens hoeft nog niet gegrond te zijn op vaststaande feiten. Vaststaande feiten zijn immers ook niet zo concreet als ze er uitzien. Volgens Bloch is het belangrijk om te zien dat feiten samen een 'reeks' vormen, waarin een richting te herkennen is als een soort stuwkracht of aantrekkingspool. Deze reeksen noemt hij tendensen, afkomstig van het Latijnse 'tendere' met de betekenis 'ergens heen trekken'. Een concrete utopie is niet de confrontatie met de feiten, maar kunnen we zien als de richting van de tendensen. Die tendensen nemen we waar door het gevoel. Niet het gevoel van afzonderlijke individuen of groepen, maar een vermogen in en buiten de mens. Het gevoel dat vergelijkbaar is met het ongewisse in het open landschap. Het is de rechtstreekse waarneming van de beweging als beweging. We kunnen het vergelijken met het begrip 'intuïtie'. In het werk van Bloch vertrekt het gevoel vanuit een dynamische kern; door het gevoel worden ook de omringende elementen van de beweging waargenomen. Vooral voor kinderen en dieren geldt dat zij over dit aanvoelingsvermogen beschikken. Het gaat over de onbewuste waarneming van kleine 'tekens' of 'sporen', die we herkennen doordat we er belang bij hebben. Het wordt geoefend in een leerproces en door ervaring ontwikkeld. Het handelen van nu moet positief gericht zijn op de utopie, met het vermogen van het 'aanvoelen'. Dat vermogen om 'tekens' en 'sporen' aan te voelen richt zich op kleinere bewegingen, maar ook op de beweging van het hele wereldproces.

Het principe van hoop voor het onderwijs

Hermsen (2017) refereert aan het belang van Bloch's utopiebegrip voor het onderwijs. Een utopie is voor Hermsen een plek om je armen naar uit te strekken. We hebben, zoals gezegd, een utopisch vergezicht nodig om in beweging te komen. Vanuit een utopie kunnen we op kritisch afstand kijken

naar onze huidige samenleving. We krijgen zicht op wat er aan onze huidige samenleving schort. Met het verbeelden van een utopie stimuleren we onze creativiteit. Hierin zit voor Bloch de kern van het menselijke. Het waarderen en stimuleren van een nieuw begin. Dat betekent de mogelijkheid om een andere koers te gaan varen, ook als het tij tegenzit: *'Weet je wat, ik ga het morgen heel anders doen'* (Hermsen, 2017). Die mogelijkheid, het stimuleren van het anders doen, is voor Bloch het enige doel van het onderwijs. Bloch pleit voor een *opvoedende hoop* (docta spes) in het onderwijs. Onderwijs zou zich niet moeten manifesteren als louter het overdragen van feiten, maar het vertellende karakter weer terug moeten krijgen. Juist dan hoor je wie iemand is, wat kenmerkend is. Dat vertellende, dat hebben we nodig om een appèl te doen op het creatieve vermogen. Een utopie is dan een broedplaats van creativiteit.

Hoop is actie (de Winter)

Micha de Winter (2017) heeft belangrijke gedachten over hoop. Hoop verbindt hij met actie. Actie die nodig is in een wereld van onzekerheid. We hebben geen tijd om af te wachten. In het onderwijs traceert hij een kennelijke angst voor afwijkingen, risico's en achterstanden. Dat is niet hoopvol. De Winter geeft twee (hoopvolle) adviezen: Besef dat we met elkaar, in het onderwijs, verbeteringen tot stand kunnen brengen. Creëer het perspectief van gemeenschappelijk handelen. Het onderwijs is een van de belangrijkste plekken voor jonge mensen om benodigde competenties en attitudes op te doen. Onderwijs is dan meer dan een positieve houding, maar verwachtingen hebben en overtuigingen uitspreken dat het samen lukt (*'shared agency'* Ibid., p. 9) om vervolgens in actie te komen, te handelen. In zijn Pedagogiek over Hoop (De Winter, 2017) gebruikt hij het begrip Hoop als acroniem. Hoop staat voor (1) **H**andelingsperspectieven

¹⁰ Wyngaert, 1970-1971

cultiveren (2) **Onderbreken** van impulsieve oordelen en verlangens (3) **Optimisme** voorleven en (4) **Participatie** bevorderen. Het handelen van de opvoeder gaat over veel meer dan gewenst gedrag belonen en ongewenst gedrag ontmoedigen. Vragen die het kritisch vermogen van kinderen en de opvoeder vormen zijn: *'Wie ben ik, wie wil ik zijn, welke bijdrage kan ik leveren aan de wereld'* (Valk, De Winter, 2020, p.8).¹¹ De Winter, en hij schuift ook Meirieu (2016)¹¹ hierbij naar voren, laat opvoeders opstaan. Er zijn ervaren volwassenen nodig die voorbeeld zijn, die vertrouwen geven en die ook kinderen durven tegen te spreken. Volgens Meirieu (2016) moeten opvoeders opstaan om kinderen te richten op de toekomst en hen uit de overheersing van *'alles, en wel nu meteen'* (Meirieu, in Valk, De Winter, 2020, p.8).¹ te halen.

Thuisraken in de wereld (Dasberg)

Dasberg (1980), een belangrijke pedagoog, richt zich in haar oratie in 1980 op *pedagogie*¹² als de toekomst gerichte wetenschap. Ze schetst dat pedagogie in de praktijk niet kan zonder een richtinggevend perspectief dat de moeite waard is om te bereiken. Pedagogen reiken kinderen een pedagogisch perspectief of vertaalslag aan door hen in de wereld te plaatsen. Het is voor Dasberg de vraag welke waarden en normen hoop in de toekomst rechtvaardigen; maar bovenal moet een pedagoog er zelf in geloven. De Pedagogiek van Hoop maakt Dasberg (1981) metaforisch zichtbaar met het beeld van *'thuisraken in de wereld'* (1981). Deze uitdrukking van geborgenheid heeft een dubbele betekenis: je als kind vertrouwd en veilig voelen met de wegen

die er zijn; weten dat er van je wordt gehouden en de weidsheid die ruimte geeft, die verbindingen laat zien tussen mensen onderling. Weidsheid die zicht geeft op verschillen en toont dat je er mag zijn: *'Kinderen kunnen niet gemist worden in de wereld, niet één van hen'*. Van Manen (2006) geeft aan hoop een vergelijkbare intentie. Hoop is voor hem een duurzame houding die zich manifesteert in de manier waarop een pedagoog met een kind communiceert: 'Ik ben er voor je', 'ik vertrouw je', 'ik geef je nooit op'.

Grondeloos vertrouwen (Duintjer)

Belangrijk om in het kader van hoop naar voren te brengen is de notie van Duintjer (1983) over het begrip 'grondeloos vertrouwen'. Hij legt een verband tussen regelgeleid gedrag en 'grondeloos vertrouwen'. Duintjer (1983) geeft aan dat we allen regelgeleid gedrag aanleren op grond van een, in de basis, grondeloos vertrouwen. Veel regels die wij al dan niet bewust hanteren in de omgang met elkaar hebben we als kind aangeleerd. Die regels vormen een basis, zijn niet op iets anders gebaseerd; zeker kinderen gaan er met een grondeloos vertrouwen van uit dat de basis voor die regels juist is. Mensen met verschillende achtergronden, in verschillende culturen hebben allen hun eigen regels. Hoe verder een groep van ons af staat wat regels betreft, hoe vreemder wij hen ervaren. Wat vreemd is wordt al snel als eng ervaren. Grondeloos vertrouwen kunnen we verstaan als een overgave om de angst voor het onbekende uit te houden, zonder meegesleept te worden met de ineenkrimpende en afsluitende zuigkracht van angst. Juist nu, in een turbulente tijd met veel onzekerheid richting de toekomst, kan een

grondeloos vertrouwen ondersteunend zijn in een opgave richting de Pedagogiek van Hoop.

Hoop als een keuze (Wals)

Tenslotte brengen we de zienswijze van Wals (Valk & Wals, 2020) naar voren. Wals is hoogleraar duurzaamheid aan de Wageningen Universiteit en die tevens een Unesco leerstoel bekleedt op het gebied van Social Learning and Sustainable Development. Volgens Wals (Ibid.) is er een groeiende behoefte aan onderwijs vanuit existentiële vraagstukken, die zich verhouden tot systeemdenken, vak-integratie, perspectiefwisseling, (zelf)onderzoek en het experimenteren in de nabije omgeving met behoud van zicht op de wereld om ons heen. De vraag is ook niet meer of onderwijs zich met duurzaamheid moet bezig houden. We mogen ons afvragen of we de leerlingen het recht daarop mogen ontnemen. Wals (Ibid.) en de Winter (Valk, De Winter, 2020) zijn het er in grote lijnen over eens: met angst, wanhoop en pessimisme gaan we de aarde niet beter maken. Hoop, is volgens Wals (2020), een keuze en een perspectief op iets beters.

Beelden over Pedagogiek van Hoop

Deze gedachten over hoop genereren beelden. Die beelden gaan over hoop als principe, hoop als het aanvoelen van tendensen, hoop om creativiteit te genereren, hoop als keuze, hoop als toewijding (gezond verstand, creativiteit, samenwerking met anderen), hoop genereren door in actie te komen, hoop doordat opvoeders opstaan, hoop door het bieden van een perspectief op iets beters, hoop als een duurzame houding, hoop door het ontstijgen

van het individuele belang en recht doen aan de sociale erfenis van onze voorouders en het belang van volgende generaties. Hoop door een grondeloos vertrouwen. Deze beelden nemen we mee en dragen bij aan de intenties van een pedagogisch fenomenologische houding. Die pedagogisch fenomenologische houding gaat over intentioneel handelen (de keuze maken om samen met toewijding op te staan en in actie te komen), alles geven wat je hebt (het individuele belang ontstijgen; gericht zijn op iets beters), maar tegelijkertijd ruimte bieden om het kind zelf het eigen goede leven te laten ontdekken.

Verhouding pedagogisch leiderschap tot Pedagogiek van Hoop

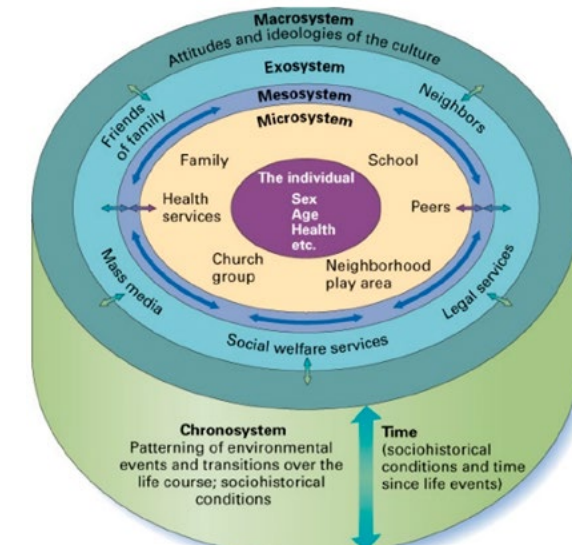
In de verhouding tot Pedagogiek van Hoop zien we een belangrijke rol weggelegd voor de pedagogisch leider. De pedagogisch leider die in het onderwijs op staat om bij te dragen aan een duurzame verandering in het onderwijs. In hoofdstuk 2, het volgende hoofdstuk, zullen we hier nader op ingaan.

Systemische pedagogiek

De verhouding van pedagogisch leiderschap tot Pedagogiek van Hoop wordt zichtbaar in de zogenaamde systemische pedagogiek¹³. Het gaat hier om bewustzijn dat ons handelen effect heeft op anderen. En het bewustzijn dat ons handelen ingebed is en beïnvloed wordt door waarden en normen in verschillende, andere systemen. In dat bewustzijn laat de pedagogisch leider zich leiden door Pedagogiek van Hoop. Het is een illusie om te denken dat we ons handelen in het onderwijs los kunnen zien van andere

systemen. Het onderwijs maakt deel uit van systemen waar permanent sprake is van opeenvolgende interacties die alle betrokkenen beïnvloeden en veranderen. Deze interacties kunnen we maar gedeeltelijk voorspellen of begrijpen (Grol, Mulderij & Schoenmakers, 2016). Door dit besef realiseren we hoe complex het kan zijn bij te dragen aan het concept Pedagogiek van Hoop. Bronfenbrenner (2006) en Bateson (2000, 2002) geven ons inzicht in die complexiteit. Bronfenbrenner (2006) verklaart de ontwikkeling van kinderen door hun interactie met meerdere omgevingen en geeft deze omgevingen weer in een ecologisch model. We geven in het kort zicht op het ecologische model om die complexiteit nog iets meer te kunnen doorgronden.

Het kind of de jongere staat in het midden van het model. Het kind bepaalt het perspectief van kijken. Wie het kind is wordt beïnvloed door de ring om het kind heen: het gezin, de familie, de school, de buurt, leeftijdsgenootjes (peers). Deze systemen bepalen onder meer de context. Hier is sprake van wederzijdse beïnvloeding. Het gezin beïnvloedt het kind; het kind beïnvloedt eveneens het gezin. Bronfenbrenner noemt dit het microsysteem met daarin verschillende processen. Een kring om het microsysteem heen is het mesosysteem. Het laat zien welke impact bijvoorbeeld het gezin, de school, de buurt, de kerk en leeftijdsgenootjes kunnen hebben op elkaar en daarmee ook weer op het kind in het microsysteem. Denk hierbij aan een ernstig zieke tante van nichtjes en neefjes, waarover ze samen spreken tijdens het spelen en wat het gedrag van het kind in de school beïnvloedt.



Copyright©The McGraw-Hill Companies, Inc. Permission required for reproduction or display.

Bio-ecologisch model (Bronfenbrenner 1979; Bronfenbrenner and Morris 2006)¹⁴

Het volgende systeem, het exosysteem, bestaat uit familie, burens, media, overheids- en sociale instanties en geeft zicht op factoren die indirect van invloed kunnen zijn. Deze invloeden zijn misschien niet direct te ontdekken, maar hebben wel degelijk invloed. Bedenk wanneer het bedrijf van een ouder failliet is gegaan en de ouders bij een overheidsinstantie terecht komen. Dat heeft invloed, maar hoeft voor een kind *niet direct* zichtbaar te worden. Het macrosysteem gaat over de culturele invloeden als hoe we in ons land met elkaar om gaan en welke gewoontes

¹¹ Franse pedagoog Philippe Meirieu, emeritus-hoogleraar aan de Universiteit Lumière-Lyon 2, die het boek 'Pedagogiek, de plicht om weerstand te bieden' heeft geschreven.

¹² Dasberg gebruikt het begrip *pedagogie* en verwijst hiermee naar bijvoorbeeld het handelen of (bege)leiden van ouders, leerkrachten; pedagogiek duidt op een meta-activiteit en onderzoekt of reflecteert op de werkelijkheid van het opvoeden.

¹³ De systemische pedagogiek is verwant met de ecologische pedagogiek, zoals beschreven in het startdocument van het lectoraat. We kiezen voor de term 'systemische pedagogiek', omdat deze gangbaar is in de master Pedagogiek en de minor Gedrag en Leren en te herkennen is.

¹⁴ https://o.quizlet.com/wkip0gpXLU8DLC2XNAKEbQ_b.jpg Geraadpleegd op 18 januari 2023

we hebben. Vervolgens is er het fundament van het chronosysteem, de tijd. Dat zijn de veranderingen in de omgeving die tijdens het leven plaatsvinden en de ontwikkeling beïnvloeden. Dat gaat over de verhouding van de mens tot de natuur die gaandeweg veranderd is of de digitale ontwikkeling die van grote invloed is geworden. Een analyse van deze systemen in het ecologische model helpt de pedagogisch leider om zicht te krijgen op de kernbegrippen: proces, persoon, context, tijd en de betekenis er van in de eigen praktijk.

Bateson (2000, 2002, Chiew, 2016) sluit hier voor mij op aan. Hij beschrijft dat verschillende ideeën, concepten en processen van kennen en begrijpen als het ware 'natuurlijke gesprekken' zijn; 'patronen' die het hele universum met elkaar verbinden. Hierbij stelt hij een overkoepelende vraag: *'Welk patroon verbindt de krab met de kreeft en de orchidee met de sleutelbloem en alle vier met mij?'* (2002, p.7) Dit geeft weer dat iets alleen waarneembaar is door de associaties die gemaakt worden of voor ons beschikbaar zijn (Chiew, 2016). Ervaringen in het verleden staan aan de basis van elk begin, nieuw inzicht en bron van verklaring. We hebben het verleden nodig om het heden te kunnen begrijpen. Eigenschappen van de menselijke soort als intentie, intelligentie en bewustzijn, waarvan we aannemen dat ze uniek zijn voor de menselijke soort, zijn volgens Bateson (Bateson, in Chiew, 2016) overal in de natuur te vinden. Ze worden gevonden in dieren, planten en meer in het algemeen in biologische en fysieke processen. Voor Bateson gaat dat over de patroonschikking van bladeren in een plant, maar ook over de grammatica van een zin, het mysterie van de biologische revolutie tot aan de hedendaagse crises in de relatie van de mens tot zijn omgeving (Bateson, 2000). Bateson toont hiermee een *brede opvatting*

van ideeëvorming, die ontstaat door mensen en niet-menselijke dingen.

Chiew (2016) besteedt aandacht aan de betekenis van Bateson voor ons onderwijs. Er is een erkenning nodig van de complexiteit van subjectvorming van een kind en een pedagogisch leider. Bateson herinnert er ons aan, zegt Chiew, dat subjecten niet handelen en communiceren op basis van onafhankelijk bestaande entiteiten (ideeën, personen, objecten). Het klaslokaal, de lerarenkamer is als het ware een relationele ecologie, met een aanhoudende toewijding aan mogelijkheden, inspanningen en mislukkingen. We hebben ons te realiseren dat de realiteit van de verschillende 'toevalligheden' in het leven, 'sijpelt' in de educatieve ontmoeting, terwijl het leerproces verandert in nieuwe kansen en ervaringen. Kennis ontstaat alleen als een relationeel proces dat geest en lichaam, zelf en ander, subject en wereld, integreert. Hoe leren plaatsvindt omvat dus relationele verschuivingen of zoals Bateson formuleert: *'het verschil dat een verschil maakt'* (Bateson, 2000, p. 318).' In het onderwijs kunnen we verschil maken.

Bronfenbrenner en Bateson zijn voor ons belangrijke bronnen in de systemische pedagogiek. Met het model van Bronfenbrenner en de zienswijze van Bateson realiseren wij ons in welke complexiteit een pedagogisch leider zich manifesteert. Elk systeem, met eigen normen en waarden, bepalen de normatieve professionaliteit van de pedagogisch leider.

Normatieve professionaliteit

Het begrip normatieve professionaliteit brengt onze professionele omgang met waarden tot uitdrukking (Kunnean, 2017). In deze professionele omgang staan we regelmatig stil bij onze waardenoriëntatie.

We stellen ons dan vragen: welke waarden zijn belangrijk voor mij? Welke waarden maken we zichtbaar in onze school? Hoe verhouden deze waarden zich tot een hoopvolle toekomst? Deze vragen maken onderdeel uit van een voortdurend leerproces, waarin ze ons steeds bepalen tot het waartoe van het onderwijs (waarom onderwijzen we, wat goed onderwijs is, wat goed handelen is). In dat leerproces is het reflecteren voorwaardelijk en staat deze reflectie in het teken van de onderhandeling over conflicterende waarden. Hoe verhoudt bijvoorbeeld een waarde als prestatiegerichtheid zich tot de waarde duurzaamheid? Of de waarde zelfbehoud tot de waarde van democratie? Deze vragen leiden tot morele oordeelsvorming, die in dialoog kunnen leiden tot gezamenlijke kennis over het handelen in de praktijk. Een dialoog die voortdurend leidt tot het genereren van ervaringskennis, maar ook tot morele en existentiële inzichten. Normatieve professionaliteit richt zich in een leerproces op het vergroten van betrokkenheid, zorg en aandacht, maar ook op de humanisering van systemen en de samenleving. De normatieve professionaliteit van een pedagogisch leider draagt bij aan het 'menschzijn' in het onderwijs. Het gaat in een leerproces om 'samen denken' en uit de 'eigen wereld' stappen.

Het hierboven geschetste leerproces is telkens weer met het eindig gebouw het open landschap betreden. In het open landschap het conflicterende, het ongewisse tegemoet durven gaan. We genereren hoop wanneer we plaats durven nemen in het open landschap. Hoop ontstaat wanneer Amanda Gorman met haar fiere houding optreedt, de wereld toespreekt. Hoop gloort wanneer het bootje van papier, zich bewust wordt van de wereld om hem heen. Een fragiel bootje dat midden in het open

landschap zichzelf wil laten zien, maar ook de ander daadwerkelijk wil zien, hoe moeilijk dat soms ook is. Hoop gaat ook over onszelf. Hoop wordt zichtbaar wanneer we onszelf als leerkrachten, lerarenopleiders, schoolleiders op die lege stoel plaatsen. Op die lege stoel, om stil te staan en afstand te nemen van de dagelijkse gang van zaken. We leren dan zien wat daadwerkelijk nodig is en merken op wat we nog niet gezien of gehoord hebben. Hoop ontstaat wanneer we ons kind of achterkleinkind op die lege stoel plaatsen. We verplaatsen ons in wat het kind in deze wereld nodig zal hebben, we zien hun verlangen, hun wensen. Om vervolgens te kijken, te luisteren, vragen te stellen en richting hoop te varen.

Pedagogiek van Hoop is voor het lectoraat 'Opvoeden en (op)leiden naar duurzaam en democratisch samenleven' een belangrijk concept. In wereldwijde constellatie aan diverse vraagstukken lijkt het onderwijs en in het bijzonder pedagogiek een bijdrage te kunnen leveren aan een duurzame verandering. Daarin klinkt hoop, hoop die gaat over bewustwording. Anders leren kijken, luisteren en handelen als normatieve professional in het onderwijs. Het gaat over het genereren van beweging tussen intentioneel handelen (fier opstaan, moed) en het zichtbaar maken van kwetsbaarheid (bootje van papier, mens en moeite), onzekerheid. Het gaat over pedagogisch leiderschap, het gaat over inclusiever onderwijs. In de volgende hoofdstukken gaan we nader op deze twee thema's in.

We creëren een beeld van hoop: we zitten bij elkaar, onder de bomen, waar de merels fladdert, een eekhoorn door de boom ritselt, en wij luisteren, luisteren, luisteren naar wat er is.

'We hebben de aarde niet geërfd van onze voorouders, maar geleend van onze kinderen.'

Goodall & Abrams, 2021

Hoofdstuk 2

Pedagogisch leiderschap

'Jullie, volwassenen, nemen niet de verantwoordelijkheid voor de wereld waar wij straks in leven. Jullie maken ónze wereld kapot. Dan moeten wij de verantwoordelijkheid op ons nemen. Wat heeft school voor zin als de wereld onleefbaar wordt (Van Dijk, 2019, p.103).'

Onder leiding van Gretha Thunberg confronteren jongeren ons in de zomer van 2018 dagelijks. Ze zijn het grondeloos vertrouwen in volwassenen verloren. Ze demonstreren om meer politieke aandacht voor het klimaat. Gretha Thunberg is voor mij een krachtig voorbeeld van veerkracht. Veerkracht die nodig is in deze turbulente tijd. We zien in het lectoraat het belang van pedagogisch leiderschap in het onderwijs om bij te dragen aan de vorming van kinderen en jongeren, zodat ze met zelfvertrouwen en veerkracht hun plek in de wereld kunnen zoeken. We onderschrijven hiermee volledig de opdracht aan het lectoraat, verwoord door Korfage (2021).

Betekenis pedagogisch leiderschap

Pedagogisch leiderschap kent internationaal verschillende betekenissen. De betekenis lijkt afhankelijk van de context, vanwege het verschil in connotatie in bijvoorbeeld Scandinavische landen en de VS en Groot-Brittannië (Forssten Seiser, 2020, Fonsén, Lahtinen, Sillman, Reunamo, 2022). In onze context baseert pedagogisch leiderschap zich op de aspecten van pedagogisch tactvol handelen¹⁵ (Middendorp, 2015, Middendorp, Wentzel & Spil, 2022a), waarin het aspect van morele verantwoordelijkheid geldt als een kernwaarde. Deze kernwaarde richt zich op het 'menzijn' in het

onderwijs door te kijken naar de wereld, naar de ander, het andere, om telkens opnieuw te bepalen welke verantwoordelijkheid de pedagogisch leider heeft te nemen. De pedagogisch leider neemt zichzelf als instrument mee, waarbij het eigen individuele belang wordt ontstegen. Het gaat over de inzet van de leerkracht (of schoolleider) om af te stemmen op eigenschappen en behoeftes van kinderen (of leerkrachten) (Van den Berg, Stevens, Vandenberghe, 2013). De pedagogische betekenis vinden we in de interacties tussen mensen en niet-menselijke dingen, in de vlottende processen van een spontane omgang, van leren en werken en van evalueren en reflectie: een gezamenlijke uitkomst van de inspanningen in een school en vormen het schoolklimaat of schoolethos (Ibid.). Pedagogisch leiderschap is in onze context vooral het tonen van morele verantwoordelijkheid en wordt beschouwd als een 'zijnskwaliteit' van de persoon (Jorna, 2008, Korfage, 2021).

Met die morele verantwoordelijkheid kan ik niet om het appèl van jongeren heen. De onzekerheid in de wereld neemt door alle crises alleen maar

¹⁵ Hier zie ik een verbinding met ondermeer het traject Pedagogisch tactvol leiderschap van het NIVOZ.

meer toe. Ons onderwijs wordt dagelijks, direct en indirect (Bronfenbrenner, 2006) met die onzekerheid geconfronteerd. Beelden die zichtbaar maken hoe de aarde er aan toe is. Crises die polariserend werken (Unesco, 2021) en mensen in een maatschappij tegenover elkaar plaatsen. We zien het voor ons: een kind dat thuis armoede kent en met een lege maag naar school gaat en het kind dat nog steeds kan krijgen wat wordt verlangd. En wat is hierin dan de rol van het onderwijs? Wat is goed onderwijs? Waartoe doen we de dingen die we doen? In hoeverre vragen we ons af of onze waarden nog houdbaar zijn voor de toekomst (Dasberg, 1980)? Hoe verhouden onze waarden zich tot de sustainable goals, de duurzame ontwikkelingsdoelstellingen die in 2015 door de Verenigde Naties zijn vastgesteld en onderdeel uitmaken van de mondiale duurzame ontwikkelingsagenda voor 2030? In hoeverre hebben we aandacht voor morele en existentiële vragen die ontstaan in de alledaagse praktijk (Wals, 2020)? Hoe verhouden deze existentiële en morele vragen zich tot onze normatieve professionaliteit (Kunneman, 2017). Kunneman (ibid.) spreekt in de vorming van normatieve professionaliteit over het creëren van morele vrijplaatsen. Morele vrijplaatsen waar we samen met kinderen en jongeren onze verantwoordelijkheid oppakken en in dialoog gaan over wie je bent in en met de wereld (Biesta, 2022), waar je voor staat en welke bijdrage je wilt leveren aan deze wereld (De Winter, 2017). In dialoog kunnen die vragen leiden tot een gezamenlijke kennis over het handelen in de praktijk. In opvoeding en onderwijs is handelingskennis van belang: 'bewust handelen, bedoeld handelen, en handelen-in-relatie

(Biesta, 2018, p. 12)'. Voor een dialoog is het van belang om de eigen kwetsbaarheid te erkennen en open te zijn naar de ander en zichzelf. Het tonen van kwetsbaarheid getuigt, volgens Jacobs (in Grootonk, 2009), van moed.

Morele vrijplaatsen

Voor ons in het lectoraat zijn morele vrijplaatsen vergelijkbaar met het inrichten van een dialoog, waarmee we ruimte creëren om elkaar (met onze verschillen) te ontmoeten. Een dialoog met moed waarin openheid ervaren wordt om te luisteren, luisteren dat voorbij gaat aan het veroordelen (Wiss, 2020), luisteren zonder goede bedoelingen (Jorna & van Balen, 2014). Een morele vrijplaats waar de dialoog verbindend is, door daadwerkelijk te luisteren naar wat de ander te zeggen heeft, waar morele en existentiële inzichten ontstaan in de alledaagse praktijk van het onderwijs (Wals, 2020). Een morele vrijplaats neemt ruimte in, in een maatschappij die expliciete aandacht heeft voor bedrijfsmatige vormen van sturen, voor efficiency en resultaatverantwoording (Kunneman, 2017). Met de morele vrijplaatsen creëren we een noodzakelijke 'humuslaag', van inspirerende perspectieven, metaforen en verhalen die de bestaande overtuigingen en gedragingen ontstijgen en over grenzen gaan (Kunneman, 2006). Een morele vrijplaats is een plek waar de normatieve professionaliteit van de pedagogisch leider bij kan dragen aan het 'menszijn' in het onderwijs. Die plek, die 'humuslaag' vinden we ook in de metafoer van het open landschap (Duintjer, 2002) in de laag van het zogenaamde primair open bewustzijn.

Het is echter niet eenvoudig om morele vrijplaatsen te creëren in een reïficerend en kwalificerend onderwijssysteem. Onderwijsprofessionals verhouden zich elke dag tot reken-, taal- en burgerschapscompetenties, door de overheid naar voren geschoven als kernfunctie van het onderwijs (Oppers, 2022). Onderwijsprofessionals maken deel uit van een systeem waarin ons denken volledig in het teken staat van een kennelijke angst voor afwijkingen, risico's en achterstanden (De Winter, 2017) en waar het onderwijskundige concept beheerst wordt door curriculum of methodes, standaarden, instructie en regels. Internationaal wordt de tendens van het beheersen herkend (Van Manen, 2006, Brown, 2015, Mills, 2018, Biesta, 2020). Wals (2020) geeft aan dat het steeds duidelijker wordt dat mens nog Aarde er is om de economie te dienen en dat ons onderwijs daar geen verlengstuk van mag worden. De onderwijsprofessional verhoudt zich elke dag tot jongeren met een relatief slechte mentale gezondheid¹⁶. Ze hebben te maken met verregaande motivatieproblemen, volgens docenten uit het voortgezet onderwijs¹⁷. De noodkreet van kinderen en jongeren én onderwijsprofessionals vragen om gehoord en gezien te worden. Ze vragen, vanuit ons perspectief, om pedagogisch leiderschap en het creëren van morele vrijplaatsen. Ik wil in dit verband een recente ervaring met jullie delen, het sluit aan op het appèl van de kinderen en jongeren in de zomer van 2018 en kan een voorbeeld van een morele vrijplaats zijn:

In juni 2022 neem ik deel aan één van de plekberaden, georganiseerd door een groep die zich Toekomst Ambassadeurs noemt. Tijdens die plekberaden zijn we in dialoog over de belangen van toekomstige generaties¹⁸. Verschillende thema's krijgen in deze plekberaden aandacht: het gebruik van water, plasticvrij, lokale energieopwekking, bestaanszekerheid voor de generaties na ons, de versterking van belangrijke waarden. Altijd met in ons achterhoofd de generatie van onze achterkleinkinderen. Wat zullen zij zien, wanneer zullen zij tegen ons zeggen: 'Dat hebben jullie goed gedaan!' Tijdens de bijeenkomst in juni doen we een generatie-inleefoefening. We nemen even de tijd om stil te staan. Ik word uitgenodigd om terug te denken aan wat mijn ouders, maar ook mijn grootouders en overgrootouders hebben betekend voor het leven zoals ik dat nu leid. Met niet alleen mijn ouders achter mij, maar ook met mijn overgrootouders, betovergrootouders, realiseer ik me dat ik niet alleen sta, ik voel op dat moment een diepe verbinding met hen. Ook al heb ik ze niet gekend, ook al hebben ze in een geheel andere tijdsgeschiedenis gewoond. Vervolgens wordt onze aandacht op de toekomstige generaties gericht: die van onze kinderen, onze kleinkinderen, achterkleinkinderen. We staan stil bij de invloed van onze keuzes in het hier en nu voor onze achterkleinkinderen. Ik voel me aangesproken. Welke heilzame keuzes maak ik? Welke keuzes zijn niet zo verantwoordelijk? Welke waarden vind ik belangrijk en zijn toekomstwaardig?

¹⁸ <https://weektoekomstige generaties.nl/samen-impact-maken-in-plekberaden-voor-de-toekomst/>

¹⁹ We kiezen hier voor het woord 'kind' vanwege de focus op de pabo en de verbondenheid met het primair onderwijs. Je kunt waar je kind leest ook jongere lezen.

De ervaring in deze generatie-inleefoefening blijft me, in het licht van de crises in onze wereld en de cultuur van ons onderwijs, bezighouden. Ik voel het appèl van kinderen en jongeren, denk steeds meer aan de stoel van mijn achterkleinkind. Het gaat voor mij in het bijzonder over pedagogische *verantwoordelijkheid*. Pedagogische verantwoordelijkheid als kernwaarde. Op welke manier neem ik mijn verantwoordelijkheid als pedagoog? Hoe ziet die er uit? Welke betekenis geef ik aan verantwoordelijkheid om in ons onderwijs bij te dragen aan een wereld die leefbaar blijft voor mensen en niet-menselijke dingen?

Metafoer van het open landschap

Metaforisch gezien plaats ik de ervaring van de generatie-inleefoefening, inclusief de gevoelens bij de regelmatige herbeleving van deze ervaring, als een 'eindig gebouw' (Duintjer, 2002) in een 'open landschap'. Ik voel mij verantwoordelijk. Ik ervaar handelingsverlegenheid, voel kwetsbaarheid, probeer me te verplaatsen in de ander en het andere, plaats mijn toekomstige kleinkinderen in de wereld. En dat gebeurt in het moment allemaal tegelijkertijd. Ik doe het in dat moment met wie ik ben, maar voel de drang om uit mijn eindig gebouw te stappen.

In het verlaten van het eindig gebouw en het stappen in het open landschap liggen kansen. Kansen voor mij als persoon, maar in het bijzonder voor het onderwijs en pedagogisch leiderschap. Kansen voor ons onderwijs om opnieuw stappen te zetten richting normatieve professionaliteit (Grootonk, 2009, Kunneman, 2017), in het creëren van morele vrijplaatsen om aandacht te genereren voor morele

en existentiële vragen in de praktijk van alle dag (Wals, 2020). Kansen om opnieuw na te denken over onze morele verantwoordelijkheid (Middendorp, 2015).

Verantwoordelijkheid van pedagogisch én leiderschap

We zien dus een wenkend perspectief voor het onderwijs. Vanuit verschillende gesprekken, in het lectoraat, observaties en het doceren in de Academie Primair Onderwijs, zien we een belangrijke rol voor pedagogisch leiderschap. In het bijzonder voor de (reguliere) lerarenopleidingen.

Met de aandacht voor pedagogisch leiderschap focussen we ons op het begrip verantwoordelijkheid. Het begrip verantwoordelijkheid dat in beide begrippen, pedagogisch én leiderschap, betekenis krijgt en nader toegelicht wordt.

Pedagogisch en verantwoordelijkheid

Van Manen (2006) verbindt de begrippen pedagogisch en verantwoordelijkheid. Hij definieert verantwoordelijkheid als aandacht voor het zijn van het kind¹⁹ in verbinding met het persoonlijke gevoel. Verantwoordelijkheid is moreel handelen: gerichtheid op waarden die het welbevinden en de ontwikkeling van het kind in de wereld bevorderen (Middendorp, 2015, Middendorp, Wentzel & Spil, 2022a). Pedagogisch gaat daarmee in ons onderwijs over opstaan voor toekomstige waarden, en verbindingen met de sustainable goals. We noemen dit ook wel morele waardenoriëntatie (Middendorp, 2015).

¹⁶ 38% van de jongeren zegt geen enkel probleem te hebben wat betreft angst en depressie en ook geen moeite te hebben met het volbrengen van 'dagelijkse' activiteiten

¹⁷ De demotivatie van studenten wordt zichtbaar in gesprekken met studenten van de master Lerarenopleiding die een docentfunctie hebben in het voortgezet onderwijs

Interessant is de notie van Langeveld (1979) die aangeeft dat met het erkennen of op zich nemen van een verantwoordelijkheid de opvoeder zijn eigen (oorzakelijke) bepaaldheid 'overwint'. In het nemen van verantwoordelijkheid gaat het er niet om wie de opvoeder op dat moment is, maar om het bepalen van de gevolgen van handelen voor de ander en anderen (dat kunnen mensen in de omgeving zijn, maar ook instituties als de overheid). De 'gevoelsoverwegingen' van de opvoeder zijn ondergeschikt aan de verantwoording van de verantwoordelijkheid. Dit verbinden we aan het begrip van 'onderbreken van impulsieve oordelen en verlangens' (De Winter, 2017). De opvoeder wordt aangespoord om kinderen aan te spreken op ogenschijnlijke vanzelfsprekendheden: 'ik wil het hier én nu, meteen', en dergelijk handelen te onderbreken. Langeveld (1979) pleit voor het afgaan op eigen verstand. Volg niet zomaar de tradities en autoriteiten, daardoor wordt er verantwoordelijkheid gecreëerd voor het eigen handelen en ontstaat er bereidheid om hierop te reflecteren. Het gaat Langeveld (1979) om het verzekeren van morele continuïteit. Pedagogisch leiderschap, met accent op het pedagogische, versterkt de verantwoordelijkheid voor oriëntatie op toekomstige waarden.

Leiderschap en verantwoordelijkheid

Pedagogisch leiderschap, zoals gedefinieerd, verhoudt zich in onze context tot de kernwaarde 'morele verantwoordelijkheid'. Leiderschap impliceert verantwoordelijkheid. Als leider ben je verantwoordelijk voor wie jezelf bent en hoe je jezelf in de wereld plaatst, waarbij zichtbaar wordt hoe een leider zichzelf als instrument inzet. Als leider ben je ook verantwoordelijk voor hoe je een ander in de wereld plaatst. Verantwoordelijkheid wordt morele verantwoordelijkheid wanneer je als

leider in staat bent om je eigen goede bedoelingen te ontstijgen en om het appèl van de ander goed te kunnen lezen. De filosoof Levinas (in Keij, 2012) definieert verantwoordelijkheid als '*mijn gevoeligheid voor de problemen van anderen, gevolgd door de wil om daar daadwerkelijk iets aan te doen*' (Keij, 2012, p. 23).¹ Daarvoor is een zekere mate van onafhankelijkheid nodig. Volgens Levinas (in Keij, 2012) kan alleen de vrije, onafhankelijke mens verantwoordelijk zijn, aangesproken worden. Morele verantwoordelijkheid gaat ook over geraakt worden: een appèl van de ander ervaren, je verontrust voelen. Met dat appèl moet je van jezelf een antwoord geven, maar je denkt na over welk antwoord je geeft, welk antwoord passend is. Concreet zie ik in dat passende antwoord een verbinding met de begrippen stilstaan, opstaan en 'uitstaan'. 'Uitstaan' naar de wereld om open te staan voor het appèl van kinderen en jongeren, menselijke en niet-menselijke dingen en dieren. Stilstaan bij het appèl van de ander en verantwoordelijkheid nemen door niet te handelen, de ander ruimte te geven om zelf te handelen (verantwoordelijkheid geven). Juist besluiten om op te staan, te handelen omdat de ander geen verantwoordelijkheid kan nemen (verantwoordelijkheid nemen).

Het begrip van leiderschap is hier nadrukkelijk niet alleen voorbehouden aan formele leiders (bestuurders, schoolleiders), maar van belang voor alle rollen in het onderwijs: leerkracht, onderwijsondersteuner, kwaliteitscoördinator, schoolleider, lerarenopleider, docent, teamleider, directeur, bestuurder. We denken niet in termen van 'leiders en volgers', maar iedere betrokkene kan initiatief nemen (Bekman, 2018). Om in het onderwijs van betekenis te kunnen zijn dragen dus alle betrokkenen verantwoordelijkheid. Een goed

voorbeeld van een schoolleider heeft impact op leerkrachten, waar leerkrachten weer *impact* hebben op kinderen. Pedagogisch leiderschap, met een accent op leiderschap, is gevoeligheid tonen voor het appèl van de ander, het andere en voor-beeld zijn in een parallel proces.

Parallele processen en hiërarchische structuren

De verantwoordelijkheid voor goed onderwijs ligt niet alleen bij hiërarchisch leiderschap. Belangrijk is, volgens Wals (2020), om diepgewortelde hiërarchische structuren en machtsverhoudingen in de samenleving te herkennen, evenals in gemeenschapscontexten als het onderwijs en hun effecten op dialogische processen. Het onderwijs op de toekomst, gericht op die duurzame verandering, is weerbarstig in het uithouden van de spanning die er is tussen de verschillende posities en identiteiten (Geerinck, 2021). We noemen dit bewustzijn van parallele processen. Processen in het onderwijs die tegelijkertijd, maar ook evenwijdig aan elkaar lopen. In het onderwijs spreken we dan van het proces tussen schoolleider en leerkracht, dat parallel loopt aan het proces tussen leerkracht en kind. Dat betekent dat ze ogenschijnlijk niets met elkaar te maken hebben, maar vanuit de systemische pedagogiek (Bronfenbrenner, 2006, Savenije, Lawick & Reijmers, 2009) wordt deze werkelijkheid weerlegd. Vanuit het systemische wordt duidelijk dat er sprake is van effecten of mechanismen als bijvoorbeeld '*actie en reactie*' (Savenije e.a., 2009, p. 8). Een dominante schoolleider bepaalt in belangrijke mate het gedrag van de leerkracht. Het handelen van de leerkracht heeft weer impact op het gedrag van het kind. Voor pedagogisch leiders is het van belang om zich bewust te zijn van deze parallele processen in en in verbinding met het onderwijs. Met meer zicht

op de effecten van het gedrag van anderen op jou en van jouw gedrag op anderen, wordt er meer ruimte gecreëerd om na te denken over het handelen. Juist dat nadenken oftewel reflecteren versterkt de morele verantwoordelijkheid van een pedagogisch leider.

Iedereen is pedagogisch leider

Iedereen is pedagogisch leider en heeft verantwoordelijkheid te tonen, zich te verhouden tot weerstand en de plicht om kinderen en jongeren vanuit vrijheid in de wereld te plaatsen (Meirieu, 2016). Dus onze definiëring van pedagogisch leiderschap wordt bewust toegekend aan iedereen die in het proces van Pabo tot basisschool een rol heeft om kinderen in de wereld te brengen (Bekman, 2018). De etymologie van leider is letterlijk 'wegzoeker'. Lei = weg, der = zoeker. Het gaat om het bereiden van een weg, een voorrecht voor iedereen. Iedereen heeft in het leven een weg te bereiden en leiderschap zichtbaar te maken in de zorg voor zichzelf, de ander en de wereld. We vinden het van belang dat iedereen met een pedagogische rol in het onderwijs zich bewust is van zijn, haar, diens verantwoordelijkheid. Het handelen van pedagogische leiders genereert effect als wegbereiders van Pedagogiek van Hoop.

Kernwaarde verantwoordelijkheid

Pedagogisch leiderschap genereert met de aangegeven accenten op pedagogisch, leiderschap en parallele processen. Een verdiepte betekenis van de kernwaarde *verantwoordelijkheid*. De aandacht voor het aspect van verantwoordelijkheid in leiderschap wordt bevestigd door de aandacht voor het morele handelen in leiderschap, zichtbaar in concepten als transformationeel leiderschap (Bush, 2018), maar

ook in het pedagogische door de reflectie op onze waardenoriëntatie (Van Manen, 2006). Tenslotte gaat verantwoordelijkheid ook over het ontstijgen van het eigen individuele perspectief (bewustzijn parallel proces). *Ontvankelijkheid tonen* voor de omgeving: kijken en luisteren naar wat er zich ontvouwt. Verantwoordelijkheid nemen voor dat wat gezien wordt. Verantwoordelijkheid wordt dus in het begrip van *pedagogisch leiderschap* gepositioneerd én draagt een moreel appèl in zich mee. Juist die verdiepte betekenis is van belang in de huidige situatie van de wereld en onze huidige onderwijscultuur. Pedagogische verantwoordelijkheid vraagt om stil te staan en 'uit te staan' (Biesta, 2018) naar de wereld, maar vraagt ook om op te staan, om directe actie.

De gave en opgave in een ontwikkelingsproces

Om bij te dragen aan het onderwijs staan begrippen als *gave* en *opgave* in een onderwijsontwikkelproces centraal (Biesta, 2018). De *gave* is wat het kind²⁰ bij zichzelf ontdekt/aantreft. Hier gaat het bijvoorbeeld over de talenten die een kind kan inzetten om in de wereld te komen. Amanda Gorman is een voorbeeld. Amanda zet haar *gave* in om te schrijven over onderdrukking, feminisme en marginalisatie. De *opgave* in het onderwijsontwikkelproces geeft zicht op de weerstand die wordt gevoeld (Biesta, 2018). Weerstand die gaat over de weerstand die je voelt in jezelf en de weerstand die je van buitenaf ervaart (Meirieu, 2016). Wanneer een pedagogisch leider de weerstand van jongeren serieus neemt, kan het onderwijs het wenkend perspectief zijn in deze turbulente tijd.

Verantwoordelijkheid nemen voor het in de wereld brengen van kinderen en jongeren, vraagt om bewust handelen: bewust van toekomstgerichte waarden (Dasberg, 1980) en sustainable goals, bewust van wat passend is in een leefbare wereld, bewust van de ruimte die je wilt genereren, bewust van je eigen *gave* en *opgave*, maar ook van het kind, bewust van de weerstand en waartoe het onderwijs zich moet verhouden om vanzelfsprekendheden en reïficatie te doorbreken om goed onderwijs veilig te stellen.

Pedagogiek van Hoop: verschuiven van aandacht

Pedagogisch leiderschap baseert zich op een pedagogische visie gericht op een Pedagogiek van Hoop. Een visie die aanknopingspunten geeft over onze verhouding tot de wereld en de keuzes die we maken met ons onderwijs. Het gaat hier voor mij over de aandacht voor het appèl van Amanda Gorman en Gretha Thunberg. Het gaat hier over het *verschuiven* van mijn aandacht. Het wordt zichtbaar in het fragiele bootje. Een bootje van papier dat *niet* de aandacht op zichzelf vestigt. 'Kijk niet naar mij, kijk naar de wereld rondom mij.' De aandacht voor die wereld die iets wonderlijks heeft, maar ook een donkere kant toont. Ik voel dat ik kinderen, jongeren, collega's, anderen mee moet nemen in verhalen over die wereld. Amanda, Gretha en het papieren bootje doen een appèl op mijn creatief vermogen. Met het appèl op het creatief vermogen gloort er voor mij weer iets van hoop, opvoedende hoop in het onderwijs.

²⁰ Hier kun je voor het kind ook de jongere of de student lezen

Een Pedagogiek van Hoop gaat voor mij ook niet om grote daden. Juist kleine momenten kunnen van groot inzicht getuigen. Scharmer (2018) geeft aan dat het verschuiven van de manier waarop je luistert je leven verandert. Juist het kijken en luisteren, eindeloos weer kijken en luisteren om het onvoorziene te ervaren, geven groot inzicht. Soms mag je het, onverwachts, ervaren in kleine momenten van hoop:

Samen zitten we op de grond, in de kring, op een eigen kussen van thuis. Elk kind heeft een waxinelichtje en een pen en papiertje. Midden in de kring brandt een grote kaars. De kinderen mogen het waxinelichtje aansteken en bij de grote kaars plaatsnemen. Wanneer ze het fijn vinden schrijven ze op het papiertje aan wie ze in het bijzonder denken bij het aansteken van het kaarsje. De verhalen overrompelen mij, kinderen worden emotioneel. Verlieservaringen komen naar voren: het meisje met gescheiden ouders, het kind dat in een pleeggezin zit, het meisje dat solidair is. De groep voelt in zo'n moment als een groep.

In deze herinnering brengen wij – de kinderen en ikzelf – ons eindig gebouw mee in het open landschap. Daar maakt iedereen deel van uit. De ruimte van de klas wordt gevuld door kinderen die in stilte schrijven, een kaarsje aansteken en deze elementen bij de grote kaars voegen. Iedereen zit daar aanvankelijk met zichzelf, maar ineens voel ik de verbinding. Tranen vloeien, kinderen omarmen elkaar. Er gebeurt iets ...

Ik voel: hier doe ik het voor. Kinderen nemen iets mee, hoe klein het misschien ook is. Ze gaan een nieuwe verhouding met de wereld aan (Jorna, 2008). Samen laten we iets zien van ontvankelijkheid, verbinding en beweging. Dat is niet in woorden te vatten. Niet alleen ik word geraakt, maar ook de kinderen.

Ontvankelijkheid, verbinden en bewegen. Kinderen kijken en luisteren met en naar elkaar. Ze weten niet wat het teweeg zal brengen. Ik, als leerkracht, weet ook niet hoe het uit gaat pakken. Ik kijk en luister naar hen. Ik heb een vorm geïnitieerd; hierin zit mijn intentioneel handelen. Een open landschap wordt gecreëerd: op de grond, in de kring, ieder op een kussen. Geborgenheid blijkt hier een uitnodiging om zich te openen. Openen wordt herkennen, erkennen en verbinden. Ik realiseer me dat ik iets had gecreëerd, maar niet gepland. Er ontstaat als het ware een morele vrijplaats. Ik stel me ook open, net zoals de kinderen. Ik geef de ruimte om te laten gebeuren. Het huidige moment wordt gevormd door dat wat zich wil ontploegen. In dat moment ervaar ik, dat niet controleren maar creëren tot diep leren leidt. Het creëren van een nieuwe vorm kan fungeren als een toekomstpoort naar een veld van toekomstige mogelijkheden (Scharmer, 2018). Judith Butler, een Amerikaanse filosoof, zegt het kernachtig: 'We lichten elkaar uit onze voegen (Butler, in Kunneman, 2017, p. 112). Dit genereert kwaliteit van leven en geeft hoop.

Pedagogisch leiderschap in de praktijk

In de praktijk van pedagogisch leiderschap zien we verschillen. De praktijk van de pedagogisch leider in het basisonderwijs heeft een andere dynamiek, dan in het voortgezet-, middelbaar- en hoger onderwijs.

We zien ook verschillen in de begrippen pedagogisch en agogisch leiderschap. Het pedagogische gaat over de relatie tussen een volwassene en een kind, jongere. Het agogische gaat over een veranderingsproces tussen volwassenen. Beide begrippen verhouden zich tot de sleutelbegrippen *ethische relatie, morele verantwoordelijkheid, praktische wijsheid* en *intermezzo*, die in het onderzoek naar pedagogisch tactvol handelen van leerkrachten (Middendorp, 2015) uitgebreid geduid worden. De verschillen in de praktijk van pedagogisch leiderschap worden nader uiteen gezet.

Pedagogisch leiderschap in de basisschool

Bewustzijn van de rol van de ouder en de leerkracht in het primair onderwijs is belangrijk. Om tot volwassenheid te komen zijn deze posities en bijbehorende identiteiten voor het kind belangrijk (Langeveld 1979, Van Manen, 2006). Zij verhouden zich allebei tot het opvoeden van kinderen. Van Manen noemt in dat kader de rol van de leerkracht (in het primair onderwijs) in *loco parentis*, letterlijk 'in de plaats van de ouder'. Dat wil niet zeggen dat de leerkracht precies hetzelfde doet als de ouder, maar wel dat er sprake is van een vergelijkbare verantwoordelijkheid naar het kind en de leerkracht met de ouder de verantwoordelijkheid deelt. (Middendorp, 2015). Pedagogisch leiderschap begint met onze moeite om de ander te leren kennen. Het vormt de basis voor het zich geborgen voelen, veerkracht ontwikkelen en zelfvertrouwen creëren. Vanuit deze basis worden waarden zichtbaar. De waarden die ouders en leerkracht belangrijk vinden. De waarden die de plek van het kind in de wereld bepalen.

Pedagogisch leider in het voortgezet, middelbaar en hoger onderwijs

De ouder en leerkracht in het voortgezet en middelbaar beroeps onderwijs hebben een andere verhouding. Hier staan de ouder en docent meer op afstand van elkaar; de verhouding heeft een minder structureel karakter. Desalniettemin zijn de ouder en docent voor de jongere belangrijk. De waarde van een pedagogische relatie wordt ook in deze levensfase benadrukt. Verantwoordelijkheid die zich in deze fase verhoudt tot het principe van vrijheid, balans zoeken tussen ruimte geven en intentioneel handelen. Waarden worden thuis en op school zichtbaar. Het lijken parallelle processen: ze raken elkaar, maar soms ook niet. Dat kan ruimte geven, maar ook verwarrend zijn, weerstand oproepen. Deze fase van waardenoriëntatie is in het kader van een transitie richting volwassenheid een interessante fase. De jongere ontwikkelt zich in het voortgezet onderwijs van adolescent naar volwassene. Deze overgangsfase wordt door de student op de Pabo²¹ en de tweedegraads lerarenopleiding voortgezet. De lerarenopleider is hier pedagogisch, maar ook agogisch leider. Dat betekent dat de lerarenopleider de student meeneemt in een veranderproces van het opnieuw ervaren van de eigen waarden, het zich opnieuw verhouden tot de eigen waarden, eventueel conflicterende waarden, waarden achter zich laten en nieuwe waarden toevoegen. Dit herinnert mij aan mijn eigen tijd op de Pabo. Ik zie nog de verbijstering op de gezichten van medestudenten in de confrontatie met een andere levensbeschouwelijke identiteit, andere waarden. Vernieuwing hangt voor Geerinck (2021) samen met de mogelijkheid om aangedaan en geraakt te worden door iets dat de orde van

de wereld doorbreekt. Het maakt de waarde van kwetsbaarheid zichtbaar.

De student ervaart in de wording van leerkracht een parallel proces: de student verhoudt zich met zijn, haar, diens waardenoriëntatie ook direct tot de kinderen in de klas. De ervaring van kinderen in een andere generatie en een andere tijdsgeslacht (Bronfenbrenner, 2006) zijn belangrijk in het bepalen van die waarden. Hoe zien de waarden van de kinderen er uit? Wat is voor hen belangrijk? Hier manifesteert zich voor de student het kind met een eigen wereld, nieuw en soms vreemd tegelijkertijd. Dat is voor een student niet altijd eenvoudig, waardoor er regelmatig een plek der moeite (Middendorp, 2015) wordt ervaren, een verschil tussen denken en handelen. Uit ervaringen zien we dat studenten zoeken naar bijvoorbeeld een mate van duidelijkheid en structuur. In een dergelijke fase is het vasthouden aan regels en afspraken van belang en kan bepalend zijn. Tegelijkertijd kan het vasthouden aan regels en afspraken in het denken van de student lastig zijn, maar weet de student nog even niet hoe het anders moet. Een lerarenopleider, maar ook de werkplekbegeleider, zijn in deze ontwikkelingen van congruent handelen (waar het denken en handelen afgestemd zijn) voorbeeld. De ervaring met studenten in deze overgangsfase van adolescentie naar volwassenheid leert ons ook dat voor hen niet alles meer vanzelfsprekend is. Juist in deze fase lijken de misschien wel onbetwistbare waarden niet altijd meer zo zeker. Studenten krijgen besef over dat wat (mij) eigen is en waaraan ik wil vasthouden (de veiligheid van thuis en het bestaande) en 'dat wat anders en open is' (het andere en het

verschil) (Geerinck, 2021). Vanuit deze ervaringen doet een student een appèl op de lerarenopleider en/of de werkplekbegeleider, in de trant van: wil je met me mee kijken en denken? Ik weet het even niet.' Hier is de lerarenopleider pedagogisch en agogisch leider. Hier wordt het gevoel van de lerarenopleider en werkplekbegeleider voor het principe van vrijheid (Biesta, 2018) zichtbaar en de ontvankelijkheid die ze tonen voor dat wat een student nodig heeft. Waar de één duidelijk weet welke waarden belangrijk zijn, denk aan Amanda en Gretha, is dat voor een ander nog een zoektocht. Hier liggen sleutels voor een hoopvolle toekomst. In deze overgang ontstaat een nieuwe verhouding tot waarden, een nieuwe verhouding tot 'het vreemde'. Hier wordt het voorbeeld van een lerarenopleider een belangrijk voorbeeld. De lerarenopleider kan in deze ontwikkeling de transformatie naar toekomstgerichte waarden bevorderen.

Formeel pedagogisch leiderschap

Pedagogisch leiderschap in de praktijk is gebaat bij een verbinding tussen verschillende parallelle processen. Ondanks de bewuste keuze: *pedagogisch leiderschap is voor iedereen*, hebben we hier expliciete aandacht voor formele leiders. Het pedagogisch leiderschap van formele leiders is van belang (Forssten Seiser, 2020, Fonsén, Lahtinen, Sillman, Reunamo, 2022). Zij zijn sleutelfiguren in een duurzame verandering. Sleutelfiguren door de keuzes en besluiten die ze in een bestaand hiërarchisch systeem kunnen creëren, waardoor ze het vereiste handelen in de onderwijstransitie naar duurzaam handelen versterken. De verbinding vanuit formeel pedagogisch leiderschap gaat over communicatie

²¹ Waar voortaan Pabo staat wordt ook tweedegraads lerarenopleiding bedoeld.

met een wij-gerichte focus (De Haan & Beerends, 2016). Bijbehorende begrippen zijn: samen bouwen, in dialoog gaan, vertragen, open spreken en open luisteren, gelijkwaardig, inclusief, co-creatie, verbinding. Het parallelle proces dat ten dienste staat van verandering doet een appèl op *presencing*. In *presencing* staat het veld van de 'open wil' centraal. Het is vergelijkbaar met het plaatsnemen in het open landschap. Je wilt werkelijk zien wat er zich aandient, zonder invulling of sturing. Duintjer verwoordt het als volgt:

'[...] stapje voor stapje en telkens opnieuw: je meer leren blootstellen aan de werkelijkheid, zoals die zich per situatie manifesteert, om ons en in ons, zonder afweer of verdringing enerzijds en zonder vastklampen of verslaving anderzijds.' (Duintjer, 2002, p. 36-37)

Om die open wil te creëren is er ruimte nodig om te reflecteren op een aantal essentiële en fundamentele vragen: 'Wie ben ik ten diepste?' 'Wat is mijn missie in dit leven?'. Om tot verandering te komen is het van belang om ons bewust te zijn van een parallel proces. Een parallel proces waarin formele leiders sleutelfiguren zijn; zij hebben mogelijkheden om op te staan, te initiëren. Een parallel proces dat vanuit gezamenlijkheid wordt opgezet: samen met teamleiders, lerarenopleiders, schoolleiders, leerkrachten. Vanuit het bewustzijn dat we elkaar nodig hebben om tot een gewenste verandering te komen.

Om het parallel proces nog meer in beeld te brengen gebruiken we opnieuw het beeld van de tafel. We

zien het vast voor ons, leerkrachten samen in dialoog rondom een tafel. Ze spreken over ervaringen in de klas, over ervaringen met kinderen en over persoonlijke dingen. Het gesprek aan deze tafel getuigt van pedagogisch leiderschap. De schoolleider schuift aan. Een schoolleider richt samen met de leerkrachten het primaire proces in; er is niet alleen aandacht voor het kind, maar ook voor de collega. Zeker in deze tijd staat de schoolleider soms voor moeilijke puzzels: wie kan waar voor de klas staan vanwege ziekte of werkdruk. De schoolleider richt zich op het waartoe van het onderwijs met het kind voor ogen (pedagogisch leiderschap) en verhoudt zich tot zijn collega's waarbij de essenties van pedagogisch leiderschap meegenomen worden, maar in verbinding met collega's ook agogisch leiderschap wordt.

Pedagogisch leiderschap en weerstand

Verantwoordelijkheid is een belangrijke waarde in pedagogisch leiderschap. Verantwoordelijkheid die zich verhoudt tot het principe van vrijheid. We ontkomen daarbij niet aan het begrip 'weerstand'. Weerstand in het kind, de jongere of onderwijs-professional zelf en of de weerstand van de buitenwereld.

In de turbulentie van de wereld en in de onderwijs-cultuur ervaren ook leerkrachten, docenten, schoolleiders en bestuurders weerstand. Weerstand die het wenkend perspectief van het onderwijs in gevaar brengt. We hebben het dan over de reïficatie en kwalificatie in onze onderwijscultuur. Vaststaande beelden en overtuigingen over wat onderwijs zou moeten zijn leiden tot reïficatie. Dat gaat over het

gebruik van methodes, standaarden en tools, dat gaat over het oplossingsgericht handelen. We kunnen ons niet indenken hoe het onderwijs er zonder methodes uit zou zien. Dat geldt ook voor het meten is weten, de aandacht voor taal, reken- en burgerschapscompetenties, de toetscultuur. Ook hiervoor geldt dat we het ons niet in kunnen denken hoe het onderwijs er uit ziet zonder deze kwalificerende aspecten. Om stappen te kunnen zetten om het onderwijs bij kinderen en jongeren te brengen en ons met ons onderwijs te verhouden tot de leefbaarheid op de wereld, zullen we bij moeten dragen aan goed onderwijs. Kwalificatie is belangrijk en moet in balans zijn met de andere doeldomeinen²² (Biesta, 2018), maar we moeten nadenken over de verhouding tot een hoopvolle toekomst. Goed onderwijs is ons verhouden tot 'weerstand'. Goed onderwijs is, volgens Meirieu, onderwijs dat leerlingen in probleemsituaties brengt waarin ze worden uitgedaagd obstakels te overwinnen. '*Onderwijs moet leerlingen in beweging brengen, zorgen voor cognitieve verschuivingen, voor transformaties: een nieuw inzicht* (Meirieu 1999, p. 84).' Samen leren is daarbij cruciaal, maar wel op zo'n manier dat de verschillen tussen kinderen tot hun recht kunnen komen. Daarvoor zullen we een 'plek der moeite' ervaren en vaker ook creëren. Daarin zullen we voorbeeld moeten zijn en op moeten staan om de dialoog te voeren. Bijvoorbeeld met het lastige kind dat ADHD heeft en vaker niet dan wel op zijn stoel kan zitten. Het kind dat je ervaringen mee wilt geven, die zicht geven op een samenleving waar plek voor hem, haar, die is.

We voelen de weerstand bij onszelf, bij het kind. We ervaren dat de tools ons niet helpen. We zien dat directe oplossingen ons confronteren met ons niet weten. We hebben na te denken over de bedoeling van ons handelen. Dat is echter niet vanzelfsprekend. Je hebt elke dag je weer af te vragen: waartoe doe ik dit, doe ik dat? Je zit immers snel in je eigen koker van denken, in je eigen overtuiging, die niet altijd goed voor een ander hoeft te zijn. Het is daarom van belang om vanuit onze verantwoordelijkheid weerstand te bieden. Weerstand bieden aan reïficatie en kwalificatie in het onderwijs om recht te doen aan het overwinnen van uitdagingen. We hebben kinderen en jongeren in beweging te brengen, te zorgen voor cognitieve verschuivingen,

transformaties en nieuwe inzichten die het hoopvolle in de wereld komen ondersteunen. Goed voorbeeld doet goed volgen.

In het onderwijs hebben pedagogisch leiders een belangrijke rol in een transitie richting een hoopvolle toekomst. Vooral in de overgangsfase van de student op de Pabo en tweedegraads lerarenopleiding, van adolescentie naar volwassenheid ligt een sleutel. In deze fase richting volwassenheid liggen er mogelijkheden om de waardenoriëntatie in verbinding met de sustainable goals opnieuw te overwegen. In het handelen van de pedagogisch leiders wordt in een parallel proces de kernwaarde verantwoordelijkheid zichtbaar. Verantwoordelijkheid

als belangrijk aspect van een normatieve professional in het creëren van een hoopvolle toekomst. Vanuit het metaforische open landschap is het van belang dat je als pedagogisch leider een ongewisse stap zet om thuis te kunnen komen. We hebben ons 'eindig gebouw' te verlaten om het 'open landschap' te betreden. Als leider, maar ook als leerkracht of ouder is dat eigenlijk wat je telkens weer doet om de juiste verhoudingen te zoeken en te vinden. Je leert er gaandeweg op vertrouwen dat het 'open landschap' weliswaar ongewis is, maar het jou én onze toekomstige generaties daardoor ook verruimt en verandert. Een verandering die nodig is om de toekomst met hoop tegemoet te kunnen zien.

We zitten in een kring, als pedagogisch leiders in het onderwijs. We zitten in een kring met ons achterkleinkind op de lege stoel. We vragen ons af hoe we voor haar verantwoordelijkheid kunnen nemen voor een hoopvolle toekomst.

²² De drie doeldomeinen: subjectificatie, socialisatie en kwalificatie (Biesta, 2018)

'Voorbij het idee over wat goed is en wat fout is, is een prachtige tuin. En daar zal ik je ontmoeten.'

Rumi

Hoofdstuk 3

Inclusiever onderwijs

De lege stoel hebben we klaargezet voor Hans. Zijn ervaring geeft zicht op ervaringen in ons onderwijs. Zijn verhaal nemen we serieus, in het vormen van gedachten over een hoopvolle toekomst: Hans, die liever onzichtbaar is maar opvalt door zijn visuele beperking. De stoel staat ook klaar voor het kind, de leerkracht die de ander 'vreemd' vindt.

Vanuit mijn rol als leerkracht, lerarenopleider, onderzoeker kijk ik terug op mijn ervaringen met Hans. Hans, met een visuele beperking, bewust niet op de voorgrond tredend, om niet te worden gepest. Het verhaal van Hans dat wordt gekanteld tijdens het organiseren van een schoolfeest aan het einde van het schooljaar.

Hans ontmoet ik in de hogeschool als bachelorstudent. Hans heeft een visuele beperking. Hij vertelt mij over zijn ervaringen in het reguliere basisonderwijs. Daar wordt hij als een bijzonder kind gezien. 'Eigenlijk wordt er continu gevraagd of het lukt. Aan mij wordt meer om een bevestiging gevraagd dan aan de andere kinderen om mij heen.'²³

Hij kiest voorzichtig zijn woorden. Ik zie hem denken. In ons gesprek ontstaat er bij Hans reflectie. Soms verwondert hij zich, geeft hij aan dat hij bij zijn ervaringen in het basisonderwijs nog nooit zo heeft stil gestaan. Hij heeft broers en een zus met dezelfde beperking. Het 'hoofdprobleem' is door zijn oudere broer al voor hem uit de weg geruimd: leerkrachten hebben ervaring opgedaan met zijn visuele beperking. Ze reageren anders op hem dan op zijn broer, die als eerste met deze beperking de school is binnen gekomen. Hij heeft eigenlijk niet hoeven vechten om iets voor elkaar te krijgen. Bij zijn broer schiet de leerkracht nog in de verdediging wanneer hun vader tijdens een tienminutengesprek zegt dat de lijn voor het prikken wel wat dikker mag, omdat zijn zoon anders die lijn niet kan zien. Hans geeft aan dat het goed is om naar een ervaringsdeskundige te luisteren.

²³ Fragment uit het vooronderzoek van mijn promotieonderzoek (Middendorp, 2015) naar vier studenten met een beperking. Vier studenten, drie jongens en één meisje, heb ik in een gesprek gevraagd naar hun ervaringen in het reguliere basisonderwijs. Dit vooronderzoek heb ik gedaan vanwege de huidige plannen rondom het 'passend onderwijs'. Ik wilde onderzoeken of het passend onderwijs voor het kind met een beperking daadwerkelijk een gewenste oplossing is. Dit beschouw ik echter als een vooronderzoek, omdat ondertussen de focus in mijn onderzoek richting de leerkracht verschoof. Het betrof gesprekken met Hans die een visuele beperking heeft, Frans die een combinatie heeft van ADHD, PDD-NOS en faalangst, Maaïke met dyslexie, en Ward die geboren is met een longafwijking en tijdens de basisschoolperiode veel in het ziekenhuis heeft gelegen. Deze gesprekken heb ik uitgewerkt tot een transcript. De transcripten heb ik laten lezen door de studenten. Ik heb de transcripten geanonimiseerd door de echte namen van de studenten te vervangen door een fictieve naam.



'Fiete Anders is een schaap. Fiete voelt zich eenzaam omdat hij anders is dan andere schapen. Maar diep in zijn hart weet hij dat er ergens een plaats moet zijn waar anders gewoon

is. Door dit verlangen gedreven, gaat hij op zoek ... Fiete Anders is een prachtige liefdesverklaring aan de zee en een hart onder de riem voor iedereen die zich een beetje anders voelt.'

In de klas probeert hij zich zo gewoon mogelijk te gedragen. 'Om maar te voorkomen dat ik een heel circus om mij heen krijg... heb ik, denk ik, redelijk wat afweermechanismen ontwikkeld om maar te zorgen dat mijn beperking er eigenlijk niet zou zijn, zodat mensen niet zeggen: 'Wat is er toch met die jongen, of zo.' Halverwege de basisschoolperiode erkent hij voor zichzelf, dat hij iets heeft wat anderen niet hebben. Zijn acceptatieproces wordt in gang gezet. Dat proces verloopt moeizaam, omdat hij vaak wordt uitgescholden vanwege zijn visuele beperking. Hans geeft aan dat het hem niet zoveel kan schelen, maar dat het, als je jong bent, wel wat met je doet. Als ze je uitschelden kun je je medeleerlingen niet vertrouwen. Je vraagt je dan af: 'Vind je me wel aardig... of vind je me wel leuk? Of dat soort dingen. Waardoor ik niet echt veel contact had met mijn klasgenoten.'

En dan creëert het schoolfeest aan het eind van het jaar (dat door de klas zelf en in samenwerking wordt voorbereid) een soort band: 'Juist door het feest heb ik met een bepaald persoon, die mij eerst heeft gepest, contact gekregen en heel veel leuke dingen gedaan. Ik heb eigenlijk een hele vriendschappelijke relatie opgebouwd in een paar dagen. Echt, dat je gaat spelen. Dat je veel dingen op school doet, dat je veel meer samen doet en zo.'

Opvallend en ongewoon in een rariteitenkabinet

Vaak zeggen we dat mensen gelijkwaardig zijn, maar zie ze staan: Hans met een visuele beperking, Jolien, hoogbegaafd, Joris met een aan autisme verwante stoornis, Nick, biseksueel, Sjoerd afkomstig uit een gezin met diverse problemen, Joyce met een donkere huid, Edward met een vissenstaart uit het boek 'Lampje', Mylo van wie zijn vriend Mees met een patroon is gedood, Fiete Anders, Wounda, een chimpansee en Gary Haun, een blinde goochelaar²⁴. We zien de indianen van Suriname, en de bomen in het Amazonewoud in Brazilië, de weidebloemen voor ons huis, de beuk in onze voortuin. Ze brengen een opvallend verhaal mee. Het doet me denken aan het rariteitenkabinet²⁵ in de serie 'Lampje', naar het gelijknamige boek van Annet Schaap. Het rariteitenkabinet, waarin bijzondere mensen in een kermistent worden tentoongesteld. Niet 'de mens' wordt getoond, maar het ongewone, opvallende, afwijkende. Het rariteitenkabinet heeft ook de betekenis van een verzameling van 'rariteiten', zeldzame voorwerpen, meestal ingevoerd van buiten Europa. We kunnen denken aan vreemde schelpen, opgezette dieren, exotische dieren. Beide betekenissen van het rariteitenkabinet geven zicht op mensen en niet-menselijke dingen, die ongewoon zijn en opvallend. Dit leidt tot vragen: wat is dan de standaard/de norm? Wie bepalen de standaard/de norm? Hoe bepalen deze zogenaamde standaarden wat er in het onderwijs gebeurt?

Standaarden bestaan niet

Een rariteitenkabinet lijkt appèl te doen op iets anders dan de standaard. Bij een rariteitenkabinet gaat het niet om begrepen worden, maar om te worden bekeken. Het refereert aan wat Hans naar voren brengt: soms lijkt het wel alsof ik bekeken word, als een aapje. We zijn ons er niet altijd van bewust, maar onze aandacht trekt opvallend vaak naar het ongewone, het opvallende, het andere. We vergelijken het opvallende vaak onbewust met een standaard(mens), die volgens Van Houten (2004) niet bestaat. Die onbewuste gedachten worden versterkt door de aandacht voor standaarden (reïficatie) in het onderwijs of de presentatie van een 'ideaal-ik' als norm, waaraan het zogenaamd autonome individu moet (en meestal ook wil) voldoen (Jorna, 2008).

We weten ons met het ongewone vaak geen houding te geven. In zo'n moment ontstaat iets ongemakkelijks. Met de aandacht voor inclusiviteit is het de intentie om dat wat ongewoon lijkt te zijn te begrijpen als iets wat anders is er gewoon bij hoort en daarmee ook gewoon is. Gewoon erbij horen is het ontvangen van grondeloos vertrouwen (Duintjer, 1983), voordat je weet wie iemand is, hoe iemand er uit ziet. Een grondeloos vertrouwen, voordat we afspraken hebben gemaakt, regels hebben vastgesteld. Een grondeloos vertrouwen voor iedereen die een plek in deze wereld heeft. We plaatsen ze allemaal, van Hans, Jolien tot Gary Haun, in een open landschap. Ze brengen zichzelf mee in hun eindig gebouw.

²⁴ Wounda en Gary Haun komen voor in het verhaal van Jane Goodall over hoop (Goodall & Abrams, 2021), Het boek van hoop. Levenslessen voor een mooiere toekomst HarperCollins

²⁵ Het rariteitenkabinet staat ook centraal in de film 'Butterfly Circus'.

Verantwoordelijkheid voor het 'vreemde'

We kijken nu ook even naar het kind of de leerkracht die op de lege stoel plaatsneemt en zich niet altijd goed kan verplaatsen in de ander, en soms de ander ook juist wel 'vreemd' vindt. Dat kan het kind zijn dat een VWO heeft en jouw taal niet spreekt, dat kan het kind zijn dat uitbundig is in gedrag en voor jou (die van stilte houdt (Cain, 2014) te confronterend is. Het kind of de leerkracht die het liefst met gelijkgezinden praten, werken en lachen. Dit is waarschijnlijk herkenbaar voor iedereen. Dat geldt waarschijnlijk ook voor Hans. Het is immers veel gemakkelijker om met iemand te spreken, te werken en te lachen die hetzelfde ervaart als jij ervaart. Die waarschijnlijk voelt wat jij voelt. Dat is vaak als een thuis komen (Dasberg, 1980), dat voelt als een geborgenheid. We weten echter dat we in de samenleving samen leven met groepen waarbij we ons geborgen voelen, maar ook met mensen die anders zijn. Het is van belang dat je je hier bewust van bent. Wat ervaar je als gelijk en wat als 'vreemd' (Geerincx, 2021). Uiteindelijk gaat het er om dat je mensen als gelijkwaardigheid ziet en zo behandelt. Ondertussen wordt in ons onderwijs het samen leven met elkaar bemoeilijkt door allerlei verschillende schooltypen en lijkt er sprake te zijn van een enorme segregatie.

Het proces van segregatie in het onderwijs

In een analyse van het proces richting 'inclusiviteit' in ons land en in het bijzonder van ons onderwijs, valt mij op hoe gesegregeerd het onderwijs is

(Oppers, 2022). In 1991 is er een start gemaakt met Weer Samen Naar School (WSNS). In 2004 heeft er een tussenevaluatie plaats gevonden van WSNS. In augustus 2014 zijn we in het onderwijs van WSNS naar passend onderwijs gegaan. In 2020 is passend onderwijs geëvalueerd. De conclusie is dat binnen passend onderwijs niet te bepalen is wat een 'goede' aanpak is op scholen of binnen samenwerkingsverbanden (Ledoux, Waslander & Eimers, 2020). Het advies richting overheid is onder meer om meer helderheid te creëren over de doelgroep en de doelen van passend onderwijs en het streefbeeld op lange termijn. Ondertussen is er een Europees profiel van inclusieve leraren ontwikkeld voor de lerarenopleiding (Meijer, 2012) en heeft de onderwijsraad een rapport gepubliceerd met de titel 'Steeds inclusiever' (Hooge, 2020). Dit rapport gaat in op inclusiever onderwijs voor kinderen met een beperking en heeft geen aandacht voor een brede definiëring van inclusiever onderwijs. Recentelijk, vanaf 2021, is er door de overheid een beleidsagenda tegen segregatie opgesteld: de gelijke kansen alliantie²⁶. Dit proces wijst uit dat het thema inclusiviteit, ondanks verschillende interventies in het systeem van het onderwijs en de bestaande segregatie, blijvend aandacht moet krijgen.

Classificatiesystemen als perverse prikkel

De segregatie in het onderwijs wordt zichtbaar in de groei van het buitengewoon/speciaal onderwijs door het maken van steeds verfijndere

classificatiesystemen (Smeets en Rispens (2008). Classificatiesystemen zijn ontwikkeld om onderscheid te kunnen maken, een hiërarchie aan te kunnen brengen. Met een verfijnder systeem wordt er een steeds betere en meer verantwoorde manier van diagnosticeren gerealiseerd²⁷. Classificatiesystemen vormen een perverse prikkel. Scholen krijgen geld voor een toegekend label. Het probleem, door de deskundige geconstateerd, staat centraal bij het toekennen van specifieke voorzieningen. Vanuit ervaringen wordt duidelijk dat problemen nogal eens los staan van de vraag wie het probleem eigenlijk heeft en wat het kind of de jongere er zelf van vindt. Het probleem kan de medeleerling, de veeleisende ouder, de betrokken leerkracht, de methode en soms de leerling zelf zijn, ondertussen plaatsen we het kind centraal, wordt het kind gelabeld en afgevoerd (Verhaeghe, 2012).

Maak een passend verhaal voor en met het kind

Zoals gezegd, is het in ons onderwijs nog steeds de realiteit dat er groepen worden 'weggezet' in aparte instellingen, in aparte opvang met de gedachte dat deze aparte status beter is voor het kind, zonder dat het kind bij deze keuze is betrokken. Van Houten (2004) noemt dit functionele rationaliteit. Deze manier van classificeren doet het kind geen recht; er ontstaat een passende oplossing voor een deelprobleem. Van Houten (2004) pleit voor substantiële rationaliteit, dat is met een intelligent inzicht de relaties tussen gebeurtenissen, op morele

gronden, beoordelen. Met het verkrijgen van zicht op de relaties tussen gebeurtenissen hebben we het over de eerder genoemde systemische pedagogiek, die het lineaire denken (doel-middel) ontstijgt. Het is van belang dat de onderwijsprofessional het verhaal van het kind probeert te construeren. Het verhaal van een bepaalde cultuur, het verhaal op een bepaalde plaats, op een bepaald tijdstip. Verandert het verhaal, dan verandert ook de moraal en dat wat normaal is. Plaats de lege stoel in de kring om in gesprek met het kind te bepalen wat een passend aanbod zou kunnen zijn om hem, haar, die in de wereld te plaatsen (Biesta, 2018).

Segregatie is universeel

In die wereld is helaas het verhaal van het kind dat niet gezien wordt universeel. We zien het niet alleen bij kinderen in het Nederlandse onderwijs, maar ook bij groepen mensen wereldwijd. Dagelijks komen beelden de huiskamers binnen die zichtbaar maken hoe we met etnische minderheidsgroepen omgaan: bijvoorbeeld de Oeigoeren in China, de oorspronkelijke bevolking in Brazilië, de Rohingya in Myanmar, de arbeidsmigranten in ons eigen land. De omgang maakt een hiërarchie zichtbaar; de ene groep heerst over de andere groep. Het leidt tot uitbuiting, mensenhandel, vluchtelingenstromen. Het voert te ver om hier heel diep op in te gaan, daarvoor is het te complex. De complexiteit maakt duidelijk hoe diep deze omgang met mensen in ons wereldsysteem verankerd zit.

We hebben gekeken naar onze omgang met opvallende kinderen, met minderheden in ons land, in onze wereld. Inclusiviteit gaat voor ons lectoraat ook over onze omgang met de aarde en daarmee definiëren we breder dan het perspectief van de mens. Deze keuze wordt ingegeven door

de complexiteit die eerder geschetst is door bijvoorbeeld Bronfenbrenner (2006) en Bateson (2000). Het kan niet meer alleen gaan over de mens in en met deze wereld. Een indringend voorbeeld is de kap van het regenwoud in Brazilië waardoor de oorspronkelijke bevolking in het nauw wordt gedreven en de aarde uitgebuit wordt. De toestand van de biodiversiteit, overal ter wereld, gaat achteruit (Morizot, 2022). In deze problematiek ziet Morizot onnodige conflicten ontstaan door tweedelingen: het dualisme tussen natuur en mens, tussen exploiteren en beschermen, tussen wild en gedomesticeerd. Dit zien we in ons land onder andere terug in de discussie over de wolf, de bioindustrie, de stikstofcrisis. We constateren dat we onze denkwijzen, gezichtspunten moeten wijzigen, we onze focus ten aanzien van de aarde en daarmee ten aanzien van het thema inclusiviteit moeten verleggen. We zouden niet meer moeten denken dat we de beheersers van de aarde of de heersers zijn, maar werkers gekozen vanwege onze intelligentie, als vertegenwoordigers van anderen, de overige levensvormen (Morizot, 2022). Om het in perspectief te plaatsen: vanuit het gezichtspunt van de aarde (Gaia, Grieks meisjesnaam voor aarde en in klassieke mythologie godin van de aarde) oftewel vanuit onze bijdrage aan de bewoonbaarheid van de aarde, zijn we oneindig veel minder belangrijke arbeiders dan het fytoplankton en de aardwormen. Fytoplankton is de grootste primaire producent van zuurstof op aarde en voedselbron van zooplankton en van veel hogere dieren. Aardwormen spelen een belangrijke rol in het ecosysteem. Ze verbeteren de vruchtbaarheid van de grond. Ook is de grond dankzij aardwormen beter in staat om koolstof op te nemen. Tevens zorgen de holletjes van de wormen ervoor dat er meer lucht en water de grond binnen kan dringen. We zouden ons meer bewust moeten zijn van het effect van onze gedragingen op de leefbaarheid in

deze wereld, op andere bevolkingsgroepen in de wereld, gedragingen die polariserend werken en inclusiviteit zwaar onder druk zetten. Volgens Morizot (2022) moet eerst de wereld weer opnieuw worden bevolkt. Niet-menselijke dingen moeten niet langer de status van decor of hulpbron hebben, maar die van een medebewoner die ook plaats neemt op de lege stoel. Ook zij zijn als eindige gebouwen in een open landschap. Vervolgens staan we voor de opgave om ons te realiseren '*dat zij de wereld bewoonbaar maken voor alle levende wezens, dus ook voor ons*' (Morizot, 2022, p. 209)'.

Morele waardenoriëntatie pedagogisch leiderschap

Dat betekent ook wat voor een pedagogisch leider in ons onderwijs. Met het zicht op pedagogiek van Hoop vraagt dat van een pedagogisch leider morele waardenoriëntatie. Welke waarden zijn belangrijk en zijn houdbaar voor de toekomst. Als pedagogisch leider hebben we verantwoordelijkheid te nemen ('uitstaan' en stilstaan) en te geven (opstaan en 'uitstaan'). Als pedagogisch leider verhoud je je tot gelijkwaardigheid. Dan gaat het niet alleen over kinderen en jongeren die we als problematisch ervaren of kinderen en jongeren die we als 'vreemd' ervaren, maar juist ook over onszelf. Hóe plaatsen we *onzelf* én onze kinderen en jongeren in een leefbare wereld (Biesta, 2018). De vraag is dan waar er daadwerkelijk problemen zijn of opvattingen (binnen een systeem) die bepaalde manieren van reageren legitimeren. Wie heeft er daadwerkelijk een probleem? Waar kunnen we als pedagogisch leider ons eigen instrument zijn met de bewustwording van classificatiesystemen, standaarden en onze plek in deze wereld? Hoe kunnen we verantwoordelijkheid tonen voor mensen en niet-menselijke dingen? Hoe nemen we verantwoordelijkheid voor de mensen

²⁶ Het project Bouwen aan Ambitie van de Stichting Regionaal Orgaan Openbaar Onderwijs Lauwersland (ROOBOL) besteedt expliciet aandacht aan gelijke kansen voor alle kinderen, aandachtsgebieden zijn de aandacht voor talenten van kinderen (Bakker, 2022) en de overgang van het primair naar het voortgezet onderwijs.

²⁷ Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) is een classificatiesysteem waarin internationale afspraken zijn gemaakt over welke criteria van toepassing zijn op een bepaalde psychische stoornis op basis van (nieuwe) wetenschappelijke inzichten. De vijfde versie van DSM wordt gehanteerd. [https://www.nvvp.net/website/onderwerpen/detail/dsm-5/Geraadpleegd op 14 januari 2023](https://www.nvvp.net/website/onderwerpen/detail/dsm-5/Geraadpleegd%20op%2014%20januari%202023)

en dingen die we als 'vreemd' ervaren? Deze reflectie vraagt om een reflectie op de al eerder geformuleerde essentiële en fundamentele vragen (De Haan & Beerends, 2016): wie ben ik ten diepste (onze hoogste toekomstige mogelijkheid)? Wat is mijn missie in dit leven (Wat heb ik hier te doen/ waarom ben ik hier?)? Deze reflectievragen leiden tot een verdieping van en verbinding met wat mensen wezenlijk zijn en willen. Ze creëren een utopisch vergezicht (Hermsen, 2017). Hiermee kunnen we vanuit intrinsieke wensen en verlangens in beweging komen. In deze verdieping staan we meer open voor wat er is en wat er mogelijk is in de toekomst (De Haan & Beerends, 2016). We stappen wederom het ongewisse, open landschap in.

In het open landschap kiezen we een focus. We zoomen in op mijn ervaring met Hans en geven gestalte aan een duurzame houding (Van Manen, 2006) die bijdraagt aan inclusiever onderwijs en zich richt op de pedagogiek van hoop. Een duurzame houding geeft zicht op de *leerkracht als instrument* met in deze situatie belichaming van de waarden: verantwoordelijkheid, gelijkwaardigheid en kwetsbaarheid. Dit hoofdstuk besluiten we met een hoopvol beeld richting toekomst. Het hoopvolle beeld geeft een impressie van het onderzoek in ons lectoraat: het onderzoeken en delen van good practices, het creëren van morele vrijplaatsen.

Normatieve professionaliteit in de praktijk

Door het verhaal van Hans dringt opnieuw tot mij door hoe belangrijk het gedrag van de leerkracht²⁸

is voor het welbevinden van alle kinderen in de klas, maar in het bijzonder voor kinderen als Hans. Het is belangrijk dat de leerkracht zegt: *'Ik ben er voor je', 'ik vertrouw je', ik geef je nooit op'*. Ik zie de parallel met de Pabo en de lerarenopleiding. Ook voor de lerarenopleider geldt dat die bepalend is voor het welbevinden van studenten. Uit het gesprek met Hans kom ik tot de volgende reflectie:

Ik zie Hans voor mij, zittend in mijn eigen klas, en stel me voor hoe ik hem in mijn klas recht zou doen. Dat 'recht doen' is als een *morele oriëntatie*. Ik beschouw het als mijn *verantwoordelijkheid* om de kinderen in mijn klas – en in het bijzonder Hans – te begeleiden op hun weg naar een plek in de wereld (Biesta, 2017). Het is mijn verantwoordelijkheid om kwetsbare kinderen te ondersteunen²⁹ bij het in de wereld komen en de groep ervaringen mee te geven die refereren aan solidariteit. Solidariteit met de ander om te voorkomen dat anderen buitengesloten worden. Voor de kinderen is het maar een klein stukje van die reis naar volwassenheid, maar ondertussen ook een belangrijke vormende periode. In mijn begeleiding komen vanuit mijn taakstelling belangrijke waarden naar voren, die een afspiegeling zijn van mijn levensethos. Hieronder komen de waarden naar voren.

Dat begint met *relatie (verbondenheid)*. Het fundament van mijn onderwijs ligt in de relatie met Hans. In het vormen van een relatie onderzoek ik wie Hans is en wat hij van mij nodig heeft. Onze relatie is een verbinding tussen hem en mijzelf, maar ook tussen hem, mijzelf en de groep. Die relatie gaat

over gelijkwaardigheid, met het uitgangspunt dat alle kinderen verschillend zijn. Ik beschouw de klas als een gevarieerde samenleving waar kinderen niet worden geclassificeerd, zeker niet op grond van één kenmerk. Ik benader kinderen niet als donker, stevig, met ASS, en Hans niet als visueel beperkt. Ik probeer kinderen aan te spreken op wat ze kunnen en ze daarin te stimuleren. Hans krijgt een plek naast Nick. Ik heb gemerkt dat ze elkaar stimuleren in het leren. Zodra de kinderen in mijn groep – en dat geldt vanzelfsprekend voor alle kinderen – merken dat ik een band met Hans heb opgebouwd, krijgt Hans een andere positie in de groep. Voor kinderen is het belangrijk om die *erkenning* te voelen. De erkenning van de leerkracht bevestigt het gezag van de leerkracht in de groep en ondersteunt de positie van Hans in de groep. In die erkenning zit een deel van mijn morele oriëntatie: *gezien worden*. Ik doe Hans recht door hem te zien of doordat ik bevorder dat ook de andere kinderen hem zien. Hans houdt een spreekbeurt over zijn visuele beperking. Dit is een manier van hem om zichzelf te laten zien. Maar dat gezien worden gebeurt juist niet alleen in de openbaarheid. Het zit in kleine dingen als die dikke lijn tekenen of de woorden van de spellingles uitvergrooten, Hans een plek in de kring geven die vanuit zijn perspectief comfortabel is.

De relatie met Hans plaats ik in het bredere perspectief van het onderwijs. Wat heeft het onderwijs hem te bieden op weg naar volwassenheid en wat heeft hij daarin specifiek nodig? Ik houd rekening met wat hij nodig heeft in de reken- en taallessen, maar het echte 'rekening houden met'

gebeurt voor mij als leerkracht meer in de lessen en situaties daar omheen. Hans wordt zich er bijvoorbeeld halverwege de basisschoolperiode van bewust dat hij anders is. Dat markeert tevens het begin van een acceptatieproces dat hem veel energie kost. Het is voor Hans belangrijk dat ik hier aandacht aan besteed. Hier wordt een *praktische wijsheid* van mij verwacht. Hans' acceptatieproces bespreek ik niet direct en opzichtig, maar indirect door de verhalen die ik in de klas vertel, door hem samen te laten werken, door samen te praten over de definitie en betekenis van 'anders zijn'. Dit is niet alleen voor Hans belangrijk, maar voor alle kinderen. Hiermee doe je recht aan zijn angst om buiten de boot te vallen. Het heeft maatschappelijke waarde. Het gaat hier om dat deel van mijn morele oriëntatie dat zich direct verbindt met mijn levenshouding. Van die levenshouding wil ik kinderen deelgenoot maken. Ik wil ze van deze levenshouding bewust maken om ze vervolgens de ruimte te geven hun *eigen* positie te laten kiezen. Dit is het principe van vrijheid. De waarde die hierin een rol speelt is zelfacceptatie. Dat is als 'heb uw naaste lief als u zelf'. Vanuit een eigen levenshouding bouw je en geef je ruimte. Je bouwt aan een ontwikkeling, aan de relatie met een ander. Je leert kinderen *verantwoordelijkheid*, geeft ze verantwoordelijkheid. Je ontdekt een richting: je voelt wat voor jou belangrijk is, maar ook wat voor het kind belangrijk is. Hans heeft dat door vallen en opstaan ontdekt.

In het verhaal van Hans wordt de groep aan het einde van het schooljaar voor een taak gesteld: de kinderen moeten samen de voorbereiding voor het schoolfeest

treffen. Terwijl het daarvoor voor Hans moeilijk was om zich te verbinden met andere kinderen, doorbreekt dat gevoel zich door de gezamenlijke voorbereiding op het schoolfeest en wordt geheeld. Het laat zien wat er gebeurt wanneer het systeem van de klas opgeschud wordt, wanneer kinderen zich losmaken uit bestaande groepjes en met anderen samenwerken. Er ontstaat een andere dynamiek, waarin er ruimte kan zijn voor een ontmoeting tussen Hans en zijn klasgenoot (die hem eerder dwarszat).

Hans vertelt niets over de intenties van de leerkracht, maar ik kan me voorstellen dat dit een jaarlijks terugkerend fenomeen is. En de *intentie* van de leerkracht is wel degelijk belangrijk. De leerkracht moet zicht hebben op de groepsdynamiek en daarin lijnen³⁰ kunnen uitzetten. Die lijnen hoeven weliswaar niet direct zichtbaar te zijn, maar ze moeten wel de verhoudingen telkens weer overhoop halen. De leerkracht kan zien wat een kind ten opzichte van de groep nodig heeft, en elk kind de gelegenheid geven zich ten opzichte van de ander opnieuw te positioneren. Hierdoor ontwikkelt de groep een bepaalde weerbaarheid. De groep moet weerbaar worden, moet als het ware leren fungeren als een sociaal stootkussen. Een leerkracht die een ethische relatie heeft met de groep, kan de groep leren om in de situaties die zich voordoen mee te bewegen met elkaar, met de verschillende kinderen in de groep. Het kind leert dan dat het een rol vervult in een groep en dat die rol een bepaalde verantwoordelijkheid met zich meebrengt. Dat kan de leidersrol zijn, maar ook een rol in de middengroep (van de klas) die het, als dat nodig is gezamenlijk kan opnemen voor Hans en

andere kinderen. Zo leren ze verantwoordelijkheid voor elkaar te dragen en bouwen ze de geestelijke weerbaarheid op (Duyndam, 2011) waardoor ze in situaties waarin ze tegenkrachten of druk ervaren toch menswaardigheid handhaven en zelfs bevorderen.

Om zelf weerbaar te worden en verantwoordelijkheid op je te kunnen nemen, zijn voor-beeldfiguren nodig (Ibid.). Dat hoeven geen helden of heiligen te zijn, het kunnen juist ook de hele gewone mensen zijn in je eigen omgeving. Een leerkracht is zo'n voor-beeldfiguur bij uitstek. De leerkracht gaat een *relatie* aan (als onderdeel van de pedagogische relatie), waarin het kind een vertaalslag (*applicatio*) maakt van het handelen van de leerkracht. Dat wil zeggen dat het kind de waarden van de handelingen van de leerkracht toepast in zijn eigen situatie en het dus in een creatief proces maakt tot iets van zichzelf. Door aldus ruimte te maken voor deze persoonlijke applicatio van het kind, breng je jouw invloed in balans met die van het kind, en dat maakt jouw invloed tot een subtiele invloed.

We hebben Hans beter leren kennen, een kind dat opvallend is maar niet opvallend wil zijn. Dat vraagt van de leerkracht om Hans telkens weer mee te nemen in een bewustzijn over wie hij is en welke positie hij in mag en moet nemen.

²⁸ Hier kun je ook docent in het voortgezet onderwijs lezen.

²⁹ We zijn er voor kinderen om ze laten leven, niet overleven, daarom hanteren we niet het woord 'helpen'.

³⁰ Het uitzetten van de lijnen gaat over het waartoe van het schoolfeest. Het waartoe van het schoolfeest gaat over verbinding, het zichtbaar maken van talenten en de aandacht voor het maken van plezier.

Over bewustzijn gesproken

Over bewustzijn gesproken: Hans heeft ervaren hoe belangrijk het is om bij een groep te horen. Jolien heeft gemerkt hoe belangrijk het is om een groep te horen die dezelfde taal spreekt, die elkaar zonder woorden begrijpt. Dat geldt ook voor Nick, in de serie *Heartstopper*³¹. Hij wordt zich bewust van zijn biseksualiteit en worstelt met de vraag bij welke groep hij hoort: bij de stoere rugbyboys of bij de LGBTQIA+ groep van Charlie die eigenheid toont en sterk op elkaar betrokken zijn. Charlie, verliefd op Nick, gaat op rugby wanneer Nick hem hiervoor vraagt. Ze hebben bij het rugbyteam een reserve nodig. In *Heartstopper* zie je inclusie en exclusie door elkaar lopen. Charlie, in de netflixserie 'Heartstopper' ervaar hoe het is om bij een vertrouwde groep te horen én hoe het is om bij in dit geval het rugbyteam niet gekend te worden, gepest te worden. Het gaat in *Heartstopper* zo ver dat door de ontstane situatie de vertrouwde groep ook niet altijd meer vertrouwd is. We kunnen hier zeggen dat inclusie (het overstappen naar een nieuwe groep) hier als het ware exclusie veroorzaakt (uit de vertrouwde groep geweerd worden). In een gevarieerde samenleving, waarin we verschillen waarderen, is het van belang ons bewust te zijn dat we in groepen fungeren die vertrouwd voelen, maar dat er ook groepen zijn waarin dat minder het geval is. Dit thema wordt zichtbaar in het prentenboek van het schaap Fiete Anders. Zij voelt zich eenzaam, omdat ze anders is dan andere schapen. Zij gaat op zoek naar een plek waar anders gewoon is. Je ergens niet thuis voelen (vreemd voelen) is niet fijn, maar wel de werkelijkheid. In het onderwijs hebben we het bewustzijn te creëren

van een gevarieerde samenleving waar we vanuit diversiteit samen leven en moeten leren samen leven. Het creëren van dat bewustzijn is een pedagogische perspectief.

Vanuit een persoonlijk pedagogisch perspectief is het van belang om bij een groep te horen die je kent, erkent en begrijpt, die normaal voelt (inclusie), maar dat er ook een bewustzijn ontstaat over de mogelijkheid om tot een groep te behoren die je minder aanspreekt, waar je je minder plezierig voelt (exclusie), waar je de ander 'vreemd' vindt. Je hebt immers niet altijd een keuze, maar het helpt zeker wanneer je een keuze kunt maken. Dat betekent dat je als leerkracht een kind meeneemt in het ervaren van de effecten van een mogelijke keuze voor een (nieuwe) groep. In een klassensituatie laat je een kind verschillende ervaringen opdoen met 'nieuwe' groepen. Hierin heb je een verantwoordelijkheid als leerkracht. De ervaringen met nieuwe groepen dragen bij aan het ontwikkelen van samen leren en leven. Het kind krijgt zicht op hoe het is om in verschillende groepen te werken: groepen waarin je gelijkgestemden ontmoet, groepen waarin dat niet het geval is en gevarieerde groepen. Als leerkracht ga je in gesprek over de ervaringen met groepen: wat doe je wanneer je je niet zo plezierig voelt? Hoe kun je, ondanks alles, toch met elkaar samen leren en samen leven? Voor de leerkracht is het ten eerste van belang dat hij, zij, die zich bewust is van de omgeving. Vervolgens is het van belang dat een kind zich op z'n minst ergens gekend voelt, al dan niet in een groep. Gekend voelen door in ieder geval de leerkracht als pedagogisch leider. Een pedagogisch

leider met een duurzame houding om, kinderen die moeite hebben om erbij te horen, kansen te geven te participeren in een nieuwe toekomst. Dat is een taak die elke dag weer terug komt en bijdraagt aan inclusiever onderwijs. Pennac (2008) verwoordt het hieronder als volgt:

Onze 'slechte' leerlingen (leerlingen die de naam hebben dat het nooit iets met ze zou worden) komen nooit alléén naar school. Er komt een ui de klas binnen: een aantal lagen verdriet, angst, ongerustheid, rancune, boosheid, onbevredigde behoeften, een woeste onverschilligheid, en dat alles tegen de achtergrond van een verleden vol schaamte, een heden dat weinig goeds te bieden heeft, en een verloren toekomst. Zie ze komen, met hun lichamen in wording en hun familie in hun rugzakken. De les kan pas beginnen als de last op de grond staat en de ui gepeld is. Het is moeilijk uit te leggen, maar één enkele blik of een vriendelijk woord volstaan vaak al, een woord van een vertrouwenwekkende, stabiele volwassene waar je van op aan kunt, om de pijn te laten verdwijnen, de gemoederen te verlichten, ze in de zuivere tegenwoordige tijd te trekken. Natuurlijk zal de heilzame werking slechts tijdelijk zijn, de ui zal aan het einde van de les weer dichtgevouwen zijn, en waarschijnlijk moeten we de volgende dag weer opnieuw beginnen. Maar dat hoort bij leraar zijn: steeds opnieuw beginnen tot we als leraar uit beeld moeten stappen. (Pennac, 2008, p. 46-47)

Goede praktijken

We hebben gezien hoe belangrijk het is om in het onderwijs een bewustzijn te creëren over waar een gevarieerde samenleving over gaat. Met Van Houten (2004) spreken we over een gevarieerde samenleving waar het met name gaat over de omgang met de combinatie van gelijkwaardigheid en diversiteit als leidende beginselen. Het is een denkrichting, geen blauwdruk, en het zal vooral van onderop moeten worden opgebouwd. Dit zeggen we met de overtuiging dat het anders kan (gaan). Het gaat over *verbeteringshandelen*. '...stukje bij beetje, experimenterend, met vallen en opstaan, al doende lerend, maar bovenal, wel doende.' (Van Houten, 2004, p. 35) Het handelen wordt bovendien versterkt door het presenteren van goede praktijken. Hieronder zullen we de Netflixxserie 'Heartstopper' als een voorbeeld van een goede praktijk bespreken. Echter, bij het presenteren van de beschreven praktijk lijkt het misschien wel of we stigmatiseren: we presenteren immers een specifiek voorbeeld, een voorbeeld 'in een hokje'. Even los van het presenteren van een goede praktijk, willen we daar graag twee dingen over zeggen: iedere indeling leidt tot een nieuwe categorisering, maar benadert niet de werkelijke ervaring. Dat betekent dat we ten alle tijden recht willen doen en ruimte willen geven aan de eigen ervaring. De goede praktijk is (zoals hierboven aangegeven) geen denkrichting, blauwdruk, maar een hoopvolle gedachte dat in dit geval mensen zich gekend voelen. Ten tweede is het voor een pedagogisch leider belangrijk dat er bewustzijn is ten aanzien van alle belangrijke thema's die maar enigszins kunnen leiden tot stigmatisering. Probeer als pedagogisch leider zicht te hebben op wie het kind is, in welke systemen het kind participeert (Bronfenbrenner, 2006), hoe het kind zich voelt en wat het aanvoelt. Vergroot het

aanvoelen van de situatie door de reflectie op eigen ervaringen. Juist het bewustzijn en het aanvoelen zorgt er voor dat er kritisch gekeken wordt naar taal, gedrag, lesmateriaal, films, (kinder)boeken in het onderwijs als een onderdeel van opvoedende hoop (Hermsen, 2017).

Goede hoopvolle praktijken

De populaire netflixxserie 'Heartstopper', is een voorbeeld van Hoop. *Heartstopper* normaliseert LHBTQIA+. We kunnen haar een goede praktijk noemen.

'Samen met mijn man keek ik de Netflix-serie Heartstopper. Een dag later voelde ik me blij en rot tegelijk. Ik bleek niet de enige. In de wereldwijde lhbtqi+-community waren veel mensen net zo geraakt door de serie, en net als ik herkenden zij zich in het verhaal en de karakters. De serie was vertrouwd en helend tegelijk, en gaf me iets waarvan ik niet wist dat ik het nodig had.' (Van Dam, 2022)

Heartstopper heeft de top 10 van best bekeken series bereikt en is te zien in 54 landen. *Heartstopper* maakt zichtbaar dat het thema van inclusiviteit internationaal leeft. Eén van de kijkers spiegelt de maatschappij en daarmee het onderwijs met zijn vragen:

'Wat als ik, toen ik nog in de kast zat, een andere lhbtqi+-er had gekend? Wat als ik voorbeelden had gezien? Wat als er in boeken, in lesstof of op televisie in die tijd ook maar één keer een LGBTQIA+-karakter was voorgekomen?' (Van Dam, 2022)

Het gaat hier om gezien worden door de ander. Het zien van wie de ander is en wil zijn. Het gaat om stem geven aan een ieder in onze wereld. Het is een

existentieel aspect van pedagogisch leiderschap. Het stelt ons voor de vraag hoe we onze kinderen in de wereld laten verschijnen. Hoe inclusief is dat?

'Representatie is het belangrijkste wat mensen nodig hebben die zich 'anders' voelen. Op televisie en in films, op school en in voorlees- en studieboeken, in de mensen om je heen en op het werk – kortom in de maatschappij. Hoe klein of subtiel woorden, beelden, (re)acties ook zijn, ze maken verschil. Het is nooit te laat om je dat te realiseren. Het is van belang om LHBTQIA+-geluk te normaliseren, barrières en stigma's te doorbreken en om een samenleving te creëren die meer van elkaar accepteert.' (Van Dam, 2022)

De netflixxserie 'Heartstopper' laat ons zien hoe anders zijn gewoon is.

We moeten de goede voorbeelden in onze eigen regio niet vergeten. Ook in onze eigen regio zijn er goede praktijken van Hoop. We hebben als lectoraat de opdracht om deze zichtbaar te maken.

Op de lege stoel hebben Hans, Nick, Charlie en Amanda plaats genomen. Ze staan op, voelen de bewegingen in de wereld. Samen met het fragiele bootje vestigen zij onze aandacht op de wereld. Zij nemen ons mee in een toekomst waarin een gevarieerde samenleving gewoon en gewenst is. Juist dat maakt de wereld de moeite waard...

³¹ *Heartstopper* is een Britse coming-of-age romantische komedie die op Netflix gestreamd kan worden. De serie gaat over twee jongens op een middelbare school die een relatie met elkaar krijgen. Het verhaal is gebaseerd op de gelijknamige webstrip en het stripboek geschreven door Alice Oseman.

Charlie uit de serie 'Heartstopper' neemt plaats op de lege stoel. Hij wil graag iets delen. 'Weet je,' zegt hij, 'ik ervaar elke dag weer hoe het is om geconfronteerd te worden met wie ik ben. Hey homo... jullie weten het wel. Het is pijnlijk... Ik hoor dat jullie het willen begrijpen. Ik hoor jullie goede bedoelingen om onderwijs inclusiever te maken, maar wat gaan jullie daadwerkelijk doen om ons onderwijs een stukje inclusiever te maken. Hoe maken jullie dit urgent?'

'Een wereldkaart waarop het land Utopia ontbreekt is de moeite van het bekijken niet waard.'

Oscar Wilde

Hoofdstuk 4

Onderzoek in het lectoraat

De kenniskring van het lectoraat komt voor de eerste keer bijeen. Ik heb onszelf gevraagd een spiegelbrief te schrijven. Aan de hand van de spiegelbrieven leren we elkaar beter kennen. Wie ben je? Wat zijn jouw ideeën omtrent onderzoek? Op wie zou je je willen richten in je onderzoek? We verbinden persoonlijke verhalen aan theorieën en thema's. Er is een intentie om met ons onderzoek bij te dragen aan een hoopvol verhaal voor het kind en de jongere.

De spiegelbrief

In de kenniskring van het lectoraat hebben we onze spiegelbrieven met elkaar gedeeld. Ook op meerdere plekken in ons onderwijs heeft het schrijven van een spiegelbrief de aandacht gekregen. In de minor gedrag en leren hebben studenten een brief geschreven naar zichzelf als kind in de basisschool. In een master heeft een student een brief geschreven naar het systeem. De spiegelbrief bevindt zich nog in een experimentele fase en

zet een bewustwordingsproces in gang. Deze reflectiemethode past bij de fenomenologie, één van de onderzoeksmethoden die in ons lectoraat naar voren geschoven worden. De spiegelbrief zie ik als een reflectiemethode die ondersteunt bij de verdieping van de onderzoeksthema's pedagogisch leiderschap en inclusiever onderwijs. De spiegelbrief raakt aan de morele verantwoordelijkheid van de pedagogisch leider in inclusiever onderwijs.

Opdracht van het lectoraat

Dat brengt ons bij de opdracht van het lectoraat. Het lectoraat 'Opvoeden en (op)leiden naar duurzaam en democratisch samenleven' neemt de taak op zich om bij te dragen aan de maatschappelijke uitdaging van een inclusieve, duurzame en innovatieve samenleving (Vereniging van Hogescholen, 2019), of zoals Bateson (2000) het noemt: een *relationele ecologie*. De missie van de onderzoeksgroep is om in de noordelijke regio (en daar waar de Academies po en vo/mbo actief zijn) bij te dragen aan de kerndoelstelling van het onderwijs: een plek in de maatschappij realiseren voor iedereen. We nemen onze (morele) verantwoordelijkheid (Middendorp, 2015) op ons om samen te bouwen aan vermenselijking van het onderwijs, als antwoord op het beheersingsparadigma in het huidige onderwijs. We zullen een platform creëren voor samenwerkingen met een *utopisch vergezicht* (Hermsen, 2017), om zo samen in beweging te komen. Een hoopvolle samenwerking als een emergent verschijnsel, dat plotseling verschijnt onder gunstige omstandigheden, maar nu nog onduidelijk is. Hoopvolle samenwerking door onderwijsprofessionals en andere sectoren om na te denken over gedeelde principes van pedagogisch leiderschap. Deze samenwerking gaat over duurzame

verandering van het onderwijs met een focus op de lerarenopleiding, vanuit een pedagogisch perspectief. In het lectoraat ontstaan kritische reflecties op de effecten van ontwikkelingen in de samenleving op het onderwijs; reflecties die taal en duiding geven aan het 'discours in de lerarenkamer' (Korfage, 2021). Vanuit het lectoraat is een structurele samenwerking met de masters: ML&I, MEL en Master Pedagogiek. Tevens wordt er bijgedragen aan het leiderschapshuis, een zichtbare verbinding in Noord-Nederland tussen de schoolleidersopleiding en de MEL (Ibid.).

Onderzoeksmethoden in het lectoraat

Om te onderzoeken wat het concept Pedagogiek van Hoop voor het onderwijs en de lerarenopleiding kan betekenen, willen we onder andere gebruik maken van de uitgangspunten en onderzoeksmethoden van fenomenologisch onderzoek (Middendorp, 2015), Actor-Network Theory (ANT) (Oosterhoff, 2021), utopisch en speculatief denken en handelen (Van Dermijsbrugge & Chatelier, 2022) en anarchistische organisatieprincipes (Chatelier & Van Dermijsbrugge, 2022).

Fenomenologie

Fenomenologisch onderzoek is een methode van praktische reflectie op doorgemaakte en levende ervaringen in het onderwijs (Van Manen, 2014). In de praktijk van het fenomenologisch onderzoek betekent dat, dat we in het reflecteren zoveel mogelijk afzien van theoretische, polemische, vooronderstellende en emotionele invloeden (Middendorp, 2015). Fenomenologie gaat over het redeneren zonder oplossingen, het praten over dingen die ons niet uitkomen, die we als lastig ervaren. De onderzoeksmethodiek kenmerkt zich door aandacht voor verwondering, verlegenheid,

geraakt worden. Fenomenologisch onderzoek gaat over het onderzoeken van onze ervaringen. Aan ons fenomenologisch onderzoek liggen twee kennis-theoretische principes ten grondslag: *subjectiviteit* en *intersubjectiviteit*. De subjectiviteit is de persoonlijke betekenisverlening van de onderzoeker aan de ervaringen, die gevoed worden door de verschillende rollen die bekleed worden in het onderwijs. Intersubjectiviteit staat voor het geheel aan gemeenschappelijke betekenisverleningen in ons onderwijs. In het creëren van een verandering in het onderwijs laten we ons als lectoraat fascineren door fenomenen die zich aan ons voordoen en zich present geven. We hebben geen vaststaand beeld van Pedagogiek van Hoop, maar creëren een beeld (creativiteit) op basis van de essenties die we 'direct' ervaren in de leefwereld van ons onderwijs. Die directe ervaring ontstaat door stil te staan en 'uit te staan' (Biesta, 2018) naar de wereld ten dienste van het creëren van een betere plek om je armen naar uit te strekken (Hermsen, 2017).

Actor-Network Theory

ANT heeft filosofische en methodische uitgangspunten die in veel opzichten lijken op die van de fenomenologie, zoals bijvoorbeeld de waardering voor het beschrijven van (rijke) pre-reflectieve ervaringen boven het zoeken naar verklaringen en ontwikkelen van theoretische wetmatigheden (Adams & Thompson, 2016). ANT, echter, breidt de aandacht expliciet uit naar het bestuderen van de actieve rol van niet-menselijke dingen (Latour, 2005) – zoals objecten, technologieën, regels, standaarden. Die dingen oefenen invloed uit op onze praktijken, vaak zonder dat wij ons daarvan bewust zijn. Die invloed oefenen zij niet uit 'op zichzelf', maar als onderdeel van uitgebreide en complexe netwerken van relaties tussen mensen en niet-menselijke dingen, ANT

wordt daarom gerekend tot de 'sociomateriële' stroming in de filosofie. Het lectoraat stelt zich ten doel om te onderzoeken op welke manier de filosofische en methodische uitgangspunten van ANT, lerarenopleiders en studenten kunnen inspireren en ondersteunen om de invloed te onderzoeken die hun sociomateriële omgeving uitoefent op de (eigen) onderwijspraktijk.

Utopische methode

Een pedagogiek van de hoop in tijden van crisis en een schijnbaar hopeloze toekomst vraagt om moed, creativiteit en speculatief denken en handelen (van een pedagogisch leider). Het vergt van ons moed om te begrijpen hoe onze hedendaagse maatschappij tot stand is gekomen, welke historische processen hieraan vooraf zijn gegaan en wat de echte oorzaken zijn van de huidige problematieken zoals bijvoorbeeld de klimaatcrisis, gezondheidsproblemen, migratie. Deze inzichten helpen ons om expliciet te maken wie we (willen) zijn als burgers, ouders, leerkrachten, studenten, vrienden en aan wat voor toekomst we willen bijdragen. Dit alles helpt ons om doordachter te handelen, creatief en speculatief te zijn in onze dagelijkse en onmiddellijke acties en zo te bouwen aan een duurzamere, inclusievere toekomst. De sociologe Ruth Levitas (2013) noemt dit de utopische methode of het utopische proces. Anarchistische, organisatorische principes kunnen leidraad zijn om praktisch aan de slag te gaan met de utopische methode. Hoe kunnen we vanuit de dagelijkse praktijk speculatief denken en handelen? Welke normen en waarden gaan hiermee gepaard? Hoe organiseren we ons? Hoe kunnen we autonoom en creatief handelen binnen de beperkingen en aanwezigheid van externe, lokale, nationale en transnationale bureaucratieën? Hoe kunnen we een Pedagogiek van Hoop in de praktijk omzetten?

Onderzoeksthema 'Pedagogisch leiderschap'

Het thema 'Pedagogisch leiderschap' verdient in de huidige constellatie van het onderwijs en in de ontstane uitdagingen aandacht om nader uitgediept te worden. Vanuit de brede betekenis van pedagogisch leiderschap(zie hoofdstuk 2) zien we pedagogisch leiderschap als een belangrijk concept om Pedagogiek van Hoop in de praktijk te realiseren. Uit internationale publicaties blijkt dat pedagogisch leiderschap van toegevoegde waarde is en formele leiders ondersteunt in het handelen (Fonsén, e.a., 2022, Forssten Seiser, 2020). In de vorige paragrafen van dit hoofdstuk hebben we hier op ingezoomd.

Het thema pedagogisch leiderschap wordt ook in de verhouding tot het begrip 'professioneel leiderschap' (Oosterhoff, 2021) nader gedefinieerd. 'Professioneel leiderschap' is één van de onderzoeksthema's van Arda Oosterhoff. Professioneel leiderschap van leraren, ook wel teacher leadership genoemd (Snoek e.a., 2019), wordt zichtbaar als leraren op basis van visie en expertise en in dialoog met de omgeving invloed uitoefenen op de uitvoering en inrichting van het onderwijs. Die invloed overstijgt het eigen klaslokaal.

Professioneel leiderschap is een belangrijke competentie ten gunste van de kwaliteit van onderwijs, maar ook ten gunste van het behoud van professionals op de werkvloer (Oosterhoff, 2021). Deze laatste factor is vooral van belang nu er in het onderwijs een toenemend tekort aan medewerkers is. Een belangrijke vraag die we binnen het lectoraat willen onderzoeken is: *Hoe kunnen lerarenopleiders de ontwikkeling van professioneel leiderschap van (aankomende) leraren ondersteunen en versterken?* Een sterke professionele identiteit vormt de basis

voor professioneel leiderschap van leraren. De manier waarop de persoonlijke en professionele identiteitsontwikkeling (PPI) wordt vormgegeven binnen het DBE-curriculum in de Academie Primair Onderwijs van NHL Stenden, is op dit moment volop in ontwikkeling. Ontwikkeling van professioneel leiderschap als richtinggevend perspectief kan de doorontwikkeling van de Persoonlijke Professionele Identiteit in de lerarenopleiding ondersteunen.

Onderzoeksthema 'Inclusiever onderwijs'

MIRROR is een reflectieve methode die wordt ontwikkeld om de inclusiviteit van ons onderwijs te vergroten. MIRROR staat voor Methode voor Inclusief onderwijzen door Reflecteren, Redeneren, Ontmoeten en daadwerkelijk Realiseren. De vraag is hoe pedagogisch leiders zich verhouden tot een existentieel fundament van pedagogisch handelen: uitgaan van verschillen tussen alle kinderen. Taal, overtuigingen, stereotyperingen: de mindset van leerkrachten (Dweck, 2016) beïnvloedt beslissingen. De bedoeling van MIRROR is om (toekomstige) leerkrachten en lerarenopleiders te spiegelen en hen aan te zetten tot inclusiever handelen in de eigen onderwijspraktijk. De eerste stap in de methodiek is de theatervoorstelling 'Live your Story' en confronteert de toeschouwers met hun eigen handelen in de onderwijspraktijk. De tweede stap is de dialoog met elkaar (ontmoeten, reflecteren en redeneren): liefdevol, nieuwsgierig en zonder oordeel met elkaar in gesprek over ongemakkelijke bevindingen, onderwerpen die we liever wegmoffelen (Rozeboom, 2023). Deze stap kan verbonden worden aan het realiseren van een morele vrijplaats (Kunneman, 2017). Stap 3 (reflecteren) is het schrijven van een spiegelbrief om persoonlijk helder te krijgen welke stappen je wilt, kunt, moet gaan zetten om inclusiever te handelen.

Stap 4 gaat over actief handelen (realiseren) om het onderwijs inclusiever te maken. Het gaat hierover de vertaalslag van de persoonlijke reflecties naar de eigen onderwijspraktijk. MIRROR bevindt zich in een experimentele fase. De bedoeling is om aan het eind van het studiejaar een prototype van de methodiek te kunnen presenteren.

Vandaag mag ik een masterstudent observeren die een collega interviewt. Het interview neemt ze voor haar fenomenologisch onderzoek af. De startvraag gaat over een ervaring. De student is zich bewust van haar fenomenologische houding. Ze wil een vraag stellen. 'Ooo, nu mag ik niet oordelen...' Ik zie haar nadenken over hoe zij de vraag vanuit een open houding zal stellen. Onderzoek maakt bewust.



'Ongestoorde ontwikkeling'

(...)

Men moet geduld hebben met onopgeloste zaken in het hart en proberen de vragen zelf te koesteren als gesloten kamers en als boeken die in een zeer vreemde taal geschreven zijn. Het komt erop aan alles te leven. Als je de vragen leeft, leef je misschien langzaam maar zeker, zonder het te merken, op een goede dag het antwoord in.

Schrijver onbekend,
Materiaal naar Rainer Maria Rilke

Hoofdstuk 5

Een hoopvolle toekomst. Hoe dan?

In het creëren van een hoopvolle toekomst blijft de volgende zinssnede van Bloch in mijn gedachten hangen:

'Dromen over de toekomst is een broedplaats van creativiteit, waardoor het menselijke gestalte krijgt.'

Dit is wat een hoopvolle toekomst kan zijn: door creatief handelen in ons onderwijs aan het menselijke opnieuw gestalte geven. Creatief handelen kan ontstaan door *stil te staan, uit te staan* in en met de wereld (Biesta, 2022) en *op te staan* wanneer het nodig is (intentioneel handelen).

Amanda Gorman is voor mij een treffend voorbeeld. Ze stapt uit haar eindig gebouw het open landschap in. Ze laat alles in één moment samenkomen:

Ze *staat stil* en manifesteert wie zij is, toont zelfbewustzijn, authenticiteit (Jorna, 2008):

Ik ben het gezang dat opkomt en weerklinkt.

Ze *staat uit* naar de wereld, observeert, is zich bewust van verschillen, toont betrokkenheid:

Er is hoop, want verandering zingt. Niet iedereen begrijpt het, het vraagt om een andere kijk. Al zijn er veel verschillen, verschillen groot en klein. Ik wil je laten zien dat wij ook hetzelfde zijn.

Ze *staat op* voor verandering, toont moed, creativiteit en verantwoordelijkheid:

Ik hoor de klank van verandering steeds meer om mij heen. Voor verandering ben ik niet bang, ik zing voor iedereen.

Amanda Gorman is voorbeeld. Ze geeft ons zicht op hoe een hoopvolle praktijk kan ontstaan. Ze laat ons onze aandacht een beetje verschuiven (Scharmer, 2018), verschuiven van dat wat is naar dat wat nog niet is. Ze licht het nieuwe als het ware op. Amanda is een wegbereider. Ze geeft zicht op utopie, een 'goede' en 'nog niet bestaande' plaats (Hermsen,

2009). Juist dat opnieuw kijken, luisteren naar wat we in onze wereld vernemen, met een brede blik (Bateson, 2000), is het nieuwe dat we nodig hebben om te veranderen.

Laten we Amanda volgen, laat we onze kinderen en jongeren volgen en naar hen luisteren. Laten we ons als pedagogisch leiders er van bewust worden hoe hun toekomst er uit zou kunnen zien. We hebben onze morele verantwoordelijkheid (Middendorp, 2015) te nemen en juist in het licht van de toekomst van onze kinderen en achterkleinkinderen, anders te gaan handelen. Laten we ons een voorstelling maken van dat wat nog niet is, urgentie voelen en ons richten op het nieuwe.

Rikus van der Meer maakt voor mij, in zijn schilderij 'Chalk Walk' op de omslag, dat volgen zichtbaar. Het kind gaat voorop. Laten we serieus kijken wat we in ons onderwijs anders hebben te doen. Welke waarden geven we met ons onderwijs aan hen mee? Zijn dat de waarden die Amanda bedoelt,

Lea Dasberg weergeeft, Micha de Winter voorstaat? Ik eindig met vragen. Pedagogiek in het onderwijs is onszelf telkens weer, elke dag, in elke situatie, vragen stellen. Rikus van der Meer stelt ons met zijn kunstwerk 'Toddler Corner' (aan het begin van dit hoofdstuk) ook voor vragen: Wie zien we? Wat valt ons op? Welke vragen zouden we onszelf in een dergelijke situatie stellen? Vragen stellen en stilstaan, 'uitstaan' in en met de wereld en opstaan. Laten we opstaan, onze kinderen volgen en elkaars dromen waarmaken.

Dankwoord

Je hebt een boek in je handen... voordat het een daadwerkelijk boek is geworden heb ik samen met anderen een proces doorlopen. Met de kennis-kringleden van het lectoraat, in gezamenlijke en persoonlijke gesprekken over thema's die ons bezighouden. In gesprek met collega's van de masters, met pedagogen van de Pabo, het MT van de Academie Primair Onderwijs. Samen reflecteren met leerkrachten uit het werkveld, met studenten van de Master Educational Leadership. Een gedachtenwisseling met vrienden, in en buiten het onderwijs, samen met familie. Dank voor het proces dat we hebben gelopen. Dank voor jullie inspiratie, betrokkenheid en bemoediging.

In het bijzonder wil ik een aantal namen noemen. Ik dank NHL Stenden voor de mogelijkheden geboden, in het bijzonder Jantine voor het vertrouwen en onze gesprekken over opvoeden en opleiden. Herma, dank voor jouw onderzoek naar het belang van een nieuw lectoraat over pedagogiek. Het is een inspiratiebron voor mij geweest. Een dank aan Rikus, wat een plezier om jouw werk in dit boek te mogen laten zien. Ik dank de kenniskringleden. Dank voor jullie feedback en inspiratie. Fijn om samen met jullie aan Pedagogiek van Hoop bij te dragen. In het bijzonder dank ik Arda, voor haar consciëntieuze wijze van feedback. Wat fijn om jouw open houding te ervaren. Jij hebt het boekje krachtiger gemaakt. Dank, speciaal aan Anton. Je bent een ongekenste steun.

Dank jullie wel.

We zitten in de kring met een lege stoel in het midden. We vragen ons af wanneer onze kinderen, kleinkinderen en achterkleinkinderen tegen ons zeggen: 'Dat hebben jullie goed gedaan!'

Literatuurlijst

Adams, C. & Thompson, T. L. (2016). *Researching a posthuman world: Interviews with digital objects*. London: Palgrave Macmillan.

Bakker, D. (2022). Een schitterende leerkracht laat ieder kind stralen! *Zorgprimair vakblad voor het primair en speciaal onderwijs 2022 (2)* 18-22

Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. Chicago: University of Chicago Press.

Bateson, G. (2002). *Mind and nature: A necessary unity*. London: Wildwood House.

Bekman, A. (2018). *Horizontaal organiseren*. Amsterdam: Cichorei

Berg, D. van den, Stevens, L., Vandenbergh, R. (2013). *Leidinggevende, wie ben je? Postmoderne visie op leidinggeven in het onderwijs*. Apeldoorn: Uitgeverij Garant

Biesta, G. J. J., (2017). *The Rediscovery of Teaching*. New York and London: Routledge Taylor & Francis Group

Biesta, G. (2018). *Tijd voor pedagogiek Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*. Stichting NIVOZ

Biesta, G. J.J. (2020). *Have we been paying attention? Educational anaesthetics in a time of crises*. *Educational Philosophy and Theory*, 54(3), 221-223. DOI:10.1080/00131857.2020.1792612

Biesta, G.J.J. (2022). *World-centred Education A View for the Present*. New York and London: Routledge Taylor & Francis Group

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. E. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol 1, theoretical models of human development*, p. 793-828. West Sussex: Wiley.

Brown, W. (2015). *Undoing the demos: neoliberalism's stealth revolution*. New York: Zone Books.

Bush, T. (2018). *Transformational leadership: Exploring common conceptions*. *Educational Management Administration & Leadership* 46(6): 883-887.

Dam, E. van (2022, 24 juni). *Waarom iedereen 'Heartstopper' moet kijken*. NRC <https://www.nrc.nl/nieuws/2022/06/24/waarom-iedereen-heartstopper-moet-kijken-a4134616?t=1664979826>

Chatelier, S., & Van Dermijnsbrugge, E. (2022). Beyond instrumentalist leadership in schools: Educative leadership and anarcho-syndicates. *Management in Education*. Advance online publication. doi: 10.1177/08920206221130590

Chiew, F. (2016). A posthuman pedagogy with Rancière and Bateson. *Critical Studies in Education*, Vol. 59, No. 3, 297-312 <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1194301> © 2016 Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group

Dasberg, L. (1980). *Pedagogie in de schaduw van het jaar 2000: of hulde aan de hoop*, rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van gewoon hoogleraar aan de Universiteit van Amsterdam, 2 juni 1980.

Dasberg, L. (1981). *Op hoop van wegen*. De Gids. Jaargang 144 (tijdschrift)

Cain, S. (2014). *Stil De kracht van introvert zijn in een wereld die niet ophoudt met kletsen*. Amsterdam: Arbeiderspers

- Dijk, M. van (2019).** *Wij zijn de politiek. Het denken van Daan Rovers.* Amsterdam: Ambo/Anthos Uitgevers
- Duffhues, T. (2009).** *Waarden van het land. Verhalen van boeren en burgers over het platteland.* Kampen: Ten Have, p. 262 - 270
- Duintjer, O. (1983).** *Rondom regels.* Meppel: Boom
- Duintjer, O. (2002).** *Onuitputtelijk is de waarheid.* Budel: Damon.
- Duyndam, J. (2011).** *De liefde van Alcestis. Over relationele weerbaarheid en hermeneutische levensbeschouwing.* Amsterdam: SWP.
- Dweck, C. (2016).** *Mindset The new psychology of succes. How we can learn to fulfill our potential.* New York; Ballentine books
- Ende, P. van den (2019).** *Zwerveling,* Amsterdam/Antwerpen: Querido's Uitgeverij. Geraadpleegd op 19 december 2023 van <https://www.facebook.com/woutertjepieterseprijs/videos/peter-van-den-ende-vertelt-over-zwerveling/217664332834879/> <https://decorrespondent.nl/10936/dit-beeldverhaal-neemt-je-mee-op-eeen-epische-reis-langs-het-leven-onder-water/2045638171544-55ee00d8> geraadpleegd op 19 december 2022
- Fonsén, E., Lahtinen, L., Sillman, M., Reunamo, J. (2022).** Pedagogical Leadership and Children's Well-Being in Finnish Early Education. *Educational Management Administration & Leadership*, 50 (6) p. 979-994 <http://dx.doi.org.proxy-ub.rug.nl/10.1177/1741143220962105>
- Forssten Seiser, A. (2020).** *Exploring Enhanced Pedagogical Leadership: An Action Research Study Involving Swedish Principals.* Educational Action Research, 28 (5) p. 791-806: <http://dx.doi.org.proxy-ub.rug.nl/10.1080/09650792.2019.1656661>
- Geerinck, I. (2021).** *Gastvrijheid als gewaagde actie voor menselijkheid.* Pedagogiek, 41 (3) p. 296 – 316 DOI: <https://doi.org/10.5117/PED2021.3.005.GEER>
- Goodall, J., Abrams, D. (2021).** *Het boek van hoop Levenslessen voor een mooiere toekomst.* New York: HarperCollins
- Gorman, A. (2021).** *Zo klinkt verandering.* (G. Bonevacia, vert.) Amsterdam: Uitgeverij Unieboek Het Spectrum bv
- Grootonk, E. (2009).** *Goed werk. Verkenningen van normatieve professionalisering; Werken aan zin in werk. Denk- en werkboek voor begeleiding van professionals.* Journal of Social Intervention: Theory and Practice 18 (1) DOI:10.18352/jsi.126
- Haan, E., de, Beerends, E. (2016).** *Organisatieontwikkeling met Theory.* U Amsterdam: Boom
- Hermesen, J. (2009).** *Stil de tijd Pleidooi voor een langzame toekomst.* Amsterdam: Arbeiderspers
- Hermesen, J. (2017).** *in Kwartslag, een serie met bekende Nederlanders over bijzondere denkers.* Geraadpleegd op 22 januari 2023 https://www.npostart.nl/kwartslag/17-12-2017/VPWON_1276027
- Houten, D. van (2004).** *De gevarieerde samenleving Over gelijkwaardigheid en diversiteit.* Utrecht: De Tijdstroom
- Jansen, H. (2009).** *De leraar is een koelie Postmoderne kritische pedagogiek.* Amersfoort: Agiel.
- Jorna, T. (2008).** *Echte woorden Authenticiteit in de geestelijke begeleiding.* Amsterdam: SWP.
- Jorna, T. & J. van Balen (2014).** *'Ik bedoelde het toch goed' De tragische lading van dat ene zinnetje.* Tijdschrift Geestelijke Verzorging 17 (september 2014), 75
- Kamp, A., Beemsterboer, P. (2010).** *Leven van het land. Stilstaan bij mens en aarde.* 's Hertogenbosch: KBS Uitgeverij, p. 25
- Keij, J. (2012).** *Levinas in de praktijk Een handleiding voor het best mogelijke helpen, privé en in de zorg.* Zoetermeer: Klement
- Klomp, K. (2021).** *De betekenis economie De Waarde van Verweven.* Leven (oratie) Geraadpleegd op 21 januari 2023 <http://www.hogeschoolrotterdam.nl/onderzoek/projecten-en-publicaties/pub/de-betekenis-economie-de-waarde-van-verweven-l/0e959e65-711d-4ecf-8ef4-543c2aa40d8f/>
- Koch, M. (2007).** *Fiete Anders,* Hoorn: Uitgeverij Hoogland & Van Klaveren
- Korfage, H. (2021).** *Lectoraat Opvoeden en [op-] leiden naar duurzaam, democratisch samenleven Startdocument.* Academie Primair Onderwijs NHL Stenden
- Kunneman, H. (2006).** *Horizontale transcendentie en normatieve professionalisering: de casus geestelijke verzorging.* In: W. B. H. J. van de Donk, A. P. Jonkers, G. J. Kronjee & R. J. J. Plum (red.), *Geloven in het publieke domein. Verkenningen van een dubbele transformatie,* p. 367- 394 WRR Verkenningen. Amsterdam: University Press
- Kunneman, H. (2017).** *Amor complexitatis Bouwstenen voor een kritisch humanisme Deel 2.* Amsterdam: Uitgeverij SWP
- Langeveld, M.J. (1979).** *Beknopte theoretische pedagogiek.* Groningen: Wolters Noordhoff.
- Latour, B. (2005).** *Reassembling the social. An introduction to actor-network-theory.* Oxford: Oxford University Press.
- Ledoux, G., Waslander, S., Eimers, T. (2020).** *Samenvatting Evaluatie passend onderwijs.* Geraadpleegd op 16 januari 2023 <https://evaluatiepassendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2020/05/Samenvatting-evaluatie-passend-onderwijs-2020.pdf>
- Levitas, R. (2013).** *Utopia as method: The imaginary reconstruction of society.* Palgrave Macmillan.
- Manen, M. van (2006).** *The Tact of Teaching The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness.* The University of Alberta: The Althouse Press.
- Manen, M. van (2014).** *Phenomenology of Practice Meaning-Giving Methods.* In Phenomenological Research and Writing. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Meijer, C. (2012).** *Lerarenopleiding en inclusie Profiel Van Inclusieve Leraren.* Geraadpleegd op 9 oktober 2022 https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_nl.pdf
- Meirieu, Ph. (1999).** *Des enfants et des hommes.* Paris: ESF.
- Meirieu, P. (2016).** *Pedagogiek: De plicht om weerstand te bieden.* Culemborg: Uitgeverij Phronese
- Middendorp, J. (2015).** *Relatie voor leer-kracht Pedagogisch tactvol handelen van leerkrachten in het basisonderwijs.* Baarn: De Weijer Uitgeverij
- Middendorp, J., Spil, S., Wentzel, M. (2022a).** *Pedagogische tact, hoe dan? Pedagogisch handelen in de praktijk.* Groningen: Noordhoff
- Middendorp, J. (2022, 11 december).** *The-Bioecological-Model-of-Human-Development (artikel)* <https://www.childhelp.org/wp-content/uploads/2015/07/Bronfenbrenner-U.-and-P.-Morris-2006-The-Bioecological-Model-of-Human-Development.pdf>.
- Mills, M. (2018).** *Educational research that has an impact: 'Be realistic, demand the impossible'.* Australian Educational Researcher, 45, 569–583.
- Morizot, B. (2022).** *Het levende laten opvlammen. Een collectief front.* Amsterdam: Ocatavo publicaties
- Oosterhoff, A. (2021).** *Turning the Kaleidoscope. Multiple enactments of professional autonomy in early childhood education.* Dissertation. Netherlands, Groningen: University of Groningen
- Oppers, A. (2022).** *De staat van het Onderwijs Inspectie van het onderwijs Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.* Geraadpleegd op 6 januari 2023 <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2022/04/13/de-staat-van-het-onderwijs-2022>
- Pennac, D. (2008).** *Schoolpijn.* Amsterdam: Meulenhoff.
- Rijksoverheid (2019, 2 december).** *Strategische agenda hoger onderwijs en onderzoek Houdbaar voor de toekomst.* Geraadpleegd op 10 oktober 2022, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/publicaties/2019/12/02/strategische-agenda-hoger-onderwijs-en-onderzoek>
- Rozeboom, E. R. (2023, februari 3).** <https://www.liveyourstory.nl/>
- Savenije, A., Lawick, J. M. van, Reijmers, E. T. M. (red.) (2009).** *Handboek Systeemtherapie.* Utrecht: De Tijdstroom

Schaper, E., Van Iersel, J., Van der Hoek, K.W. (2019). *Werken aan wereldwijze innovatie Strategisch instellingsplan 2019-2024*, NHL Stenden Hogeschool

Scharmer, O. (2018). *De essentie van Theorie U kernprincipes en toepassingen*. Zeist: Christofoor

Smeets, E. F. L. , Rispens, J. (2008). *Op zoek naar passend onderwijs Overzichtsstudie van de samenhang tussen regulier en speciaal (basis) onderwijs*. Geraadpleegd op 24 januari 2023 <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Op-zoek-naar-passend-onderwijs.pdf>

Snoek, M., Hulsebos, F., Andersen, I. (2019). *Hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden?* Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam.

UNESCO (2021). *UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development*. Berlin Declaration 17-19/5 2021

Valk, R., Wals, A. (2020). *Werken aan duurzaamheid is kiezen voor hoop*. Geraadpleegd op 3 januari 2023 [TTA20_TDS_NRS 2020 \(002\).pdf](https://www.vta.nl/sites/default/files/2023-01/TTA20_TDS_NRS_2020_002.pdf)

Valk, R., Winter, M. de (2020). *Zit er genoeg hoop en optimisme in ons onderwijs? In gesprek met Micha de Winter over hoopgevende pedagogie*. Geraadpleegd op 3 januari 2023 [TTA20_TDS_NRS 2020 \(002\).pdf](https://www.vta.nl/sites/default/files/2023-01/TTA20_TDS_NRS_2020_002.pdf)

Van der Meer, R. (2022). *Energy Watch*. Philip Elchers Groningen

Van Dermijnsbrugge, E. & Chatelier, S. (2022). *Utopia as method: a response to education in crisis?* Asia Pacific Journal of Education, DOI: 10.1080/02188791.2022.2031870 (bijgevoegd)

Van Veen, K (2023, 10 januari). *Het werk van leraren vereist een grondige make-over*. Trouw. Geraadpleegd op 10 januari 2023 <https://www.trouw.nl/opinie/het-werk-van-leraren-vereist-een-grondige-make-over~bb4ccc1e/>

Vendel, E. van (2020). *Gloei Interviews en gedichten met portretten van Floor de Goede*. Querido

Vereniging Hogescholen (2019). *Strategische agenda 2019-2023 Professionals voor morgen*. Geraadpleegd op 30 januari 2023 https://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/001/067/original/Professionals_voor_morgen_-_strategische_agenda_Vereniging_Hogescholen_2019-2023.pdf?1567175114

28 augustus 2020,lanthe Sahadat (2020, augustus 28). *De verwoesting van het regenwoud begon met het aanleggen van een weg*. Volkskrant Geraadpleegd op 14 januari 2023 <https://www.volkskrant.nl/wetenschap/de-verwoesting-van-het-regenwoud-begon-met-de-aanleg-van-deze-weg~b47fc704/?referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>

Webb, D. (2019). *Utopian pedagogy: possibilities and limitations Hope, Utopia and creativity in higher education: pedagogical tactics for alternative futures*, by Craig Hammond (bookreview) Pedagogy, Culture, & Society Volume 27, issue 3, p. 481-484 <https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1525033>

Winter, M. de (2017). *Pedagogiek Over Hoop. Het onmiskenbare belang van optimisme in opvoeding en onderwijs (oratie)*. Geraadpleegd van [https://files.fss.uu.nl/publicaties/Afscheidscollege-Micha-](https://files.fss.uu.nl/publicaties/Afscheidscollege-Micha)

Wiss, E. (2020). *Socrates op sneakers, Filosofische gids voor het stellen van goede vragen*. Amsterdam: Ambo/Anthos Uitgevers

Wyngaert, L. van den (1970-1972). *Ernst Bloch: een filosofie van de hoop Streven*. Jaargang 24 https://www.dbnl.org/tekst/_str005197001_01/_str005197001_01_0149.php

**Een hoopvolle
toekomst.
Hoe dan?**