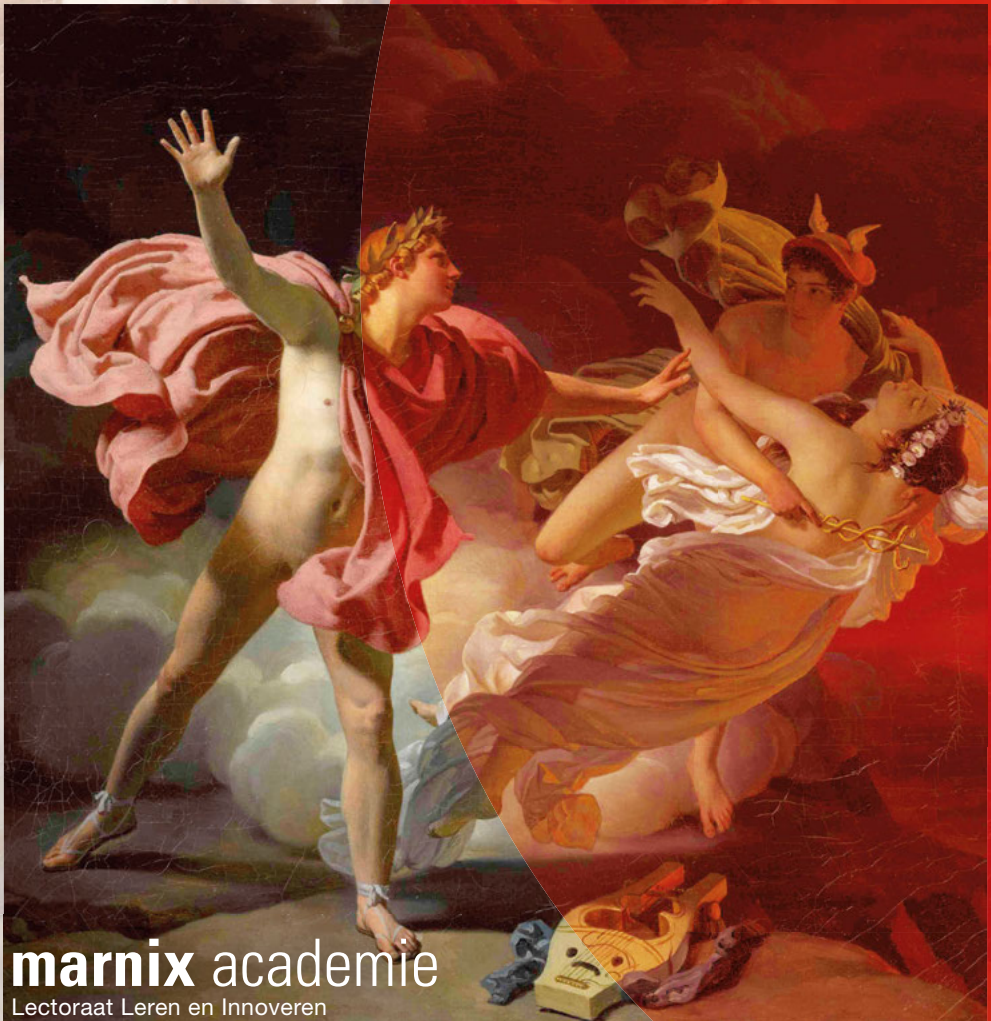


BURGERSCHAPSVORMING IS LEREN OMGAAN MET ONZEKERHEDEN

dr. Hüseyin Susam



marnix academie

Lectoraat Leren en Innoveren

Orpheus and Eurydice. Schilderij (1820) van Michel-Martin Drölling (1786–1851)

Corona heeft onomstotelijk duidelijk gemaakt dat het moderne leven niet vrij is van de maatschappelijke en levensbeschouwelijke onzekerheden en het onderwijs op school er niet is om deze onzekerheden tot een minimum te reduceren maar juist om daarmee te leren omgaan. De leerkracht in de opvatting van het onderwijs als *the beautiful risk* (cf Biesta, 2017) handelt net als de mythologische figuur Orpheus. Orpheus de muzikant die in het verhaal van Ovidius naar zijn geliefde Eurydice op zoek ging om haar uit de onderwereld te bevrijden, wat hem alle negatieve maar óók positieve gevolgen van dien uiteindelijk toch niet lukte. Een verhaal met een hoge illustratieve waarde voor de notie dat sommige waardevolle dingen in het leven per definitie 'riskante ondernemingen' vergen en niet alle onzekerheden in het leven waar het onderwijs op school een facet of een artefact van is, opgeheven kunnen worden.

BURGERSCHAPSVORMING IS LEREN OMGAAN MET ONZEKERHEDEN

dr. Hüseyin Susam

*Education cannot compensate
for society.*

(B. Bernstein)

*De aarde biedt voldoende om ieders
behoefte te bevredigen maar niet
ieders hebzucht.*

(Mahatma Gandhi)

Dit essay laat de ingewikkelde verhoudingen zien tussen twee vormen waarin de burgers aan de pluriforme samenleving deelnemen: als *individu*, maar gelijktijdig ook als *lid van een groep*. In de kern gaat het hier om de twee grondvormen van burgerschap die beide historisch verankerd zijn binnen de twee westerse tradities *liberaal pluralisme* en *corporatief pluralisme*, maar die elkaar actueel maatschappelijke voorbeelden indachtig, ook categoriaal kunnen uitsluiten. Onderwijs heeft daarmee een belangrijke pedagogische opdracht: vorming van de (aanstaande) leraren als cultureel sensitieve professionals die met dit ingewikkelde maatschappelijke dilemma kunnen omgaan. Nadere bestudering van enkele distinctieve kenmerken van het concept *culturele sensitiviteit* in termen van de pedagogische kwaliteiten van leraren in een pluriforme samenleving laat zien dat deze voorwaardelijk zijn aan het verduurzamen van de vernieuwingen op pluriforme scholen.

Preludium: verduurzamen nu!

Net als bij ieder ander die rond het begin van maart 2020 in alle nonchalance van *modus operandi* met de dagelijkse werkzaamheden bezig was, zijn ook mijn gedachtevormende exercities bij het uitwerken van de hoofdlijnen van het onderhavige essay bruut onderbroken door de onverwachte tussenkomst van de coronapandemie. Door de onvoorspelbare en onvoorstelbare verschijning van het coronavirus en de diepe reflectie en introspectie die daaruit voortvloeide, ben ik in die 'quarantaine'-weken ook steeds bewuster gaan nadenken over de essentie van mijn dagelijkse werk en over de zaken die waardevol voor mij zijn. Doen alsof er niets is veranderd en verdergaan met alles, i.c. het nader uitdiepen van het burgerschap en de burgerschapsvorming als het objectdomein van het onderhavige essay, zoals ik die in de precoronatijd in hoofdlijnen uitgewerkt had, was dus niet meer mogelijk. Corona heeft immers niet alleen alle fundamentele menselijke, maatschappelijke en levensbeschouwelijke onzekerheden en kwetsbaarheden aan het licht gebracht, maar ook de vele latente waarheden en de paradoxen waar we ons in ons dagelijks bestaan niet eens van bewust waren. Dat is ook wat we in het begin, bij de inleiding, met een knipoog naar James Joyce, de corona-epifanie hebben genoemd: een plotselinge, veronzekerende, verwarrende openbaring van iets; een ervaring die een diepe mentale impact tot gevolg heeft, maar uiteindelijk na verloop van tijd successievelijk weer uitdooft. Dat is precies wat er nu met corona ook aan de hand is en waarvan ik vrees dat, wanneer er straks een vaccin beschikbaar is, wij weer tot de orde van de dag zullen overgaan.

Want hoeveel epifanieën heeft de mensheid nodig om zich eens bewust te worden van waartoe het roekeloos aantasten van het ecosysteem kan leiden en om over te gaan naar de duurzamere vormen van het bestaan? Bruut menselijk ingrijpen in de natuur lijkt als evidente oorzaak achter de serie coronaepidemieën verscholen te zitten. Zo leert een korte excursie naar de RIVM-website immers dat SARS (ook veroorzaakt door een coronavirus) in 2003 een duidelijke waarschuwing was voor de komst van de huidige Covid 19 als een gemuteerde vorm ervan, zoals de Mexicaanse griep in 2009, MERS in 2010 om nog een paar andere broers en zussen te noemen, als het ware de tussenliggende tijd van SARS naar Covid-19 hebben overbrugd. Covid-19 heeft nu diepere impact vanwege de onvoorstelbaar hoge besmettelijkheidsgraad en de daaruit voortvloeiende duurzame maatschappelijke ontwrichting, en het lijkt de ogen te hebben geopend voor het belang van het duurzaam omgaan met de natuur en het milieu.

In zijn boek *Spillover: Animal Infection and the Next Human Pandemic* wijst de wetenschapsjournalist David Quammen al in 2012 op een oorzakelijk verband tussen het ontstaan van epidemieën als gevolg van coronavirussen enerzijds en het aantasten van biodiversiteit anderzijds, zoals deze vooral bij de Amazone in zijn meest vernietigende vorm aan de gang is. Quammen laat zien dat door op industriële schaal kappen van bomen in het tropisch regenwoud, minder verschillende soorten overbleven, hetgeen de risico's van zogeheten *zoönosen* verhoogt: het overspringen van virussen van een gewerveld dier naar een ander gewerveld dier (i.c. de mens). Het virus dat als het ware dakloos wordt, heeft geen andere mogelijkheid meer dan zich in de mens te nestelen. Vele recente onderzoeken wereldwijd, waaronder die van de Chinese viroloog Zheng-Li Shi naar de vleermuizen in de grotten van de provincie Yunnan, bevestigen dit beeld van *zoönosen* waaraan ze de conclusie verbinden: als we zo doorgaan met het aantasten van de ecosystemen en het vernietigen van de biodiversiteit, dan moeten we ook berekend zijn op de komst van steeds meer epidemieën met een steeds moeilijker te voorspellen mutatiegedrag.

Verwijzend naar de vele denkers die iets substantieels over de *human condition* hebben gezegd, kunnen we stellen dat de mens, anders dan andere dieren, in staat is om afstand van zichzelf te nemen. De mens is niet een *centrisch* wezen zoals de andere dieren die opgesloten zitten in hun eigen centrum, maar een *excentrisch* wezen. Dat excentrisch vermogen levert ook iets typisch menselijks op: het vermogen tot zelfreflectie. Het reflexief vermogen als typisch menselijke dispositie, heeft tot de creatie van een humane prothese geleid: het instrumentgebruik. Het vervaardigen en gebruiken van instrumenten als prothese om de natuur te kunnen bedwingen, als compensatie van natuurlijke tekortkomingen waarmee de mens ter wereld komt. Zie in dat verband het veelbetekenende verhaal van de mythologische figuur Prometheus: alles heeft zijn prijs, zo is de conclusie van Ovidius die hij aan het verhaal van Prometheus verbindt. Waarmee de paradoxale cirkel rond is: de mens is gelijktijdig een rationeel (reflexief) én een irrationeel (reflexmatig) wezen dat door zijn redelijkheid en zijn impulsiviteit zijn eigen ondergang creëert. Dit is een paradoxaal gezicht van de menselijke natuur. En op dat paradoxaal gezicht, maar nu vanuit de sociale werkelijkheid waarin ik mijn objectdomein over de burgerschapsvorming situeer, borduur ik hieronder verder voort.

Burgerschapsvorming tussen *globalisering* en *'tribalisering'*

We leven in een tijd waarin een andere paradox steeds meer reliëf krijgt en wel in de verschijningsvormen van twee ontwikkelingen die zich ogenschijnlijk als complementen van elkaar gelijktijdig voltrekken, maar toch diametraal tegenover elkaar lijken te staan: *globalisering* aan de ene kant en *'tribalisering'* aan de andere kant. Aan de ene kant zien we mede als gevolg van voortschrijdende globalisering en vervagende nationale grenzen, een snelle toename van steeds meer permanent wordende verplaatsingen van mensen en goederen. Hierdoor bekruipt mij het gevoel dat de natiestaat, na ruim een eeuw van zijn opkomst, zijn einde nadert en dat de tijd die voor ons ligt bij uitstek gekenmerkt zal worden door een soort demografische fragmentatie, langs de culturele en de etnische scheidslijnen en supranationale formaties, zoals tot aan het begin van de 20ste eeuw het geval was. Je zou op grond van deze ontwikkelingslijn betrouwbaar kunnen voorspellen dat hieruit eindelijk de Erasmiaanse 'wereldburger' zal ontwaken, op wie Erasmus' humanistische adagium '*Quaevis terra patria*', oftewel 'de hele wereld is je vaderland' (cf. Erasmus, 1516), op het lijf is geschreven. Aan de andere kant zien we een diametraal hiertegenover staande ontwikkeling waarbij mensen (mysterieus genoeg soms behorend bij dezelfde sociologische strata als hierboven geschetst) een toenemende hang vertonen naar een onschuldige pastorale vorm van een ouderwetse kleinschaligheid: het eigen dorp, de eigen straat c.q. eigen *triba*, maar ook in minder onschuldige vormen als eigen volk of natie. Een ontwikkeling die alle kenmerken vertoont van het streven om terug te keren naar de tijd ver voor de Franse revolutie, toen het begrip burger zowel in sociologische als in politiek-juridische invullingen nog helemaal niet bestond. Je hoeft geen profetische gaven te hebben om de voorspelling te doen dat de dynamiek van deze maatschappelijke divergentie grote implicaties zal hebben voor de manieren waarop invulling wordt gegeven aan het begrip burgerschap. De invulling van dat begrip is bij uitstek de pedagogische opdracht aan het onderwijs in onze pluriforme samenleving en is daarmee ook een voedingsbodem voor duurzaam innoveren. Het omgaan met diversiteit in het algemeen en met cultureel-religieuze pluriformiteit in het bijzonder, is wellicht de grootste maatschappelijke uitdaging van onze tijd. Een tijd die wordt gekenmerkt door toenemende diversificatie in de Nederlandse samenleving, maar gelijktijdig ook door het toenemende neonationalisme, etnocentrisme en xenofobie, in Nederland en overal in Europa.

Pluriformiteit en het meervoudige karakter van burgerschap en burgerschapsvorming

Het is een niet te miskennen gegeven dat Nederland een diepgewortelde pluralistische democratische traditie heeft. Pluriformiteit is van oudsher een belangrijk kenmerk van de Nederlandse samenleving. Het pluriforme karakter van de hedendaagse Nederlandse samenleving heeft eveneens betrekking op de talige, culturele en religieuze verschillen die het gevolg zijn van de dekolonisatie, arbeidsmigratie, Europese eenwording en recentelijk ook van de vluchtelingenstromen. Demografische veranderingen die deze ontwikkelingen hebben teweeggebracht, zijn in diverse segmenten van de samenleving en overal (in de periferie van de grote steden maar zelfs in de uithoeken van Nederland) manifest aanwezig. Het plurale karakter van Nederland, dat eeuwenlang als een verrijking van de samenleving werd gezien, blijkt een weerbarstige opgave te zijn. Het debat rond het pluriforme karakter, ook in relatie tot godsdienstvrijheid (artikel 6 van de grondwet), vrijheid van meningsuiting (artikel 7) en verbod op discriminatie (artikel 1), houdt de gemoederen in de samenleving blijvend bezig.

Hoe moet een consensus, een maatschappelijke *modus vivendi*, er dan uitzien om de betrekkingen tussen de burgers en de overheid en de groepen burgers onderling te verbeteren? Kernvraag daarbij is: hoe behoud je de penibele balans tussen de twee vormen waarin de burgers aan de samenleving deelnemen: als *individu* (het oriëntatiepunt van de liberaal-pluralistische traditie met *gelijkheid* als haar voornaamste maxime, zie Mill, 1859/1975; Rawls, 1993; Kymlica, 1996) en als *lid van een groep* (het oriëntatiepunt van de corporatief-pluralistische traditie met *gelijkwaardigheid* als haar belangrijkste claim, zie Berlin, 1958; Taylor, 1994; Etzioni, 2001); kortom twee vormen van burgerschap, historisch verankerd binnen de twee tradities, beide aan te merken als de verworven grondrechten in een pluralistische democratie¹. Maar juist op dit punt begint de politiek-maatschappelijke schoen te wringen, omdat de gelijktijdige claim op het uitoefenen van beide vormen van burgerschap, vele maatschappelijke voorbeelden indachtig, vergaande consequenties blijkt te hebben op de manieren waarop in een democratische samenleving enerzijds de burgers en de staat, anderzijds de burgers onderling, geacht worden zich tot elkaar te verhouden. Een enigszins triviaal maar daarmee niet minder significant voorbeeld hiervan is de rol van de vrouw in een salafistische gezin (maar niet alleen daar) in Nederland, waarbij men met een beroep op de groepsgebonden (doorgaans traditionele of religieuze) waarden, de individuele vrijheden van de groepsleden

beperkt. Het zal duidelijk zijn dat er op de achtergrond van deze, richting bepalende vragen (*sensitizing questions*) vele controverses schuilen, gestoeld op rivaliserende opvattingen en conflicterende praktijken, waarin een keur aan kennisconcepten, mens- en maatschappijbeelden, maar ook immanente schoolorganisatorische, veranderkundige en onderwijsinhoudelijke opvattingen meespelen. Op de snijvlakken van de al aangestipte concepten als democratie, burgerschap, meningsvrijheid en godsdienstvrijheid, levensbeschouwelijke, talige en etnisch-culturele pluriformiteit, goed onderwijs, in termen van pedagogische opdracht van de school, goed leraarschap in termen van pedagogische en morele sensitiviteit bij de leraren, e.d., figureren enkele overkoepelende, kardinale concepten die centraal moeten staan in ons conceptueel kader. Deze concepten moeten de weg banen voor onze verdere zoektocht om meer grip te krijgen op het objectdomein van het onderzoek.

Cultureel-religieuze diversiteit en burgerschapsvorming op scholen

Onderwijs en opvoeding op school biedt leerlingen de mogelijkheid om te leren deelnemen aan de samenleving. De school heeft in dit proces primair de taak om de leerlingen te leren omgaan met de overeenkomsten en verschillen die met de culturele en religieuze achtergrondkenmerken samenhangen. De school fungeert hierin, om met Merleau-Ponty te spreken, als een 'intermonde', een 'tussenwereld', of, zoals Hannah Arendt dat contextspecifieker uitdrukt, als een *pedagogische tussenruimte*; een oefenplaats waarin de leerlingen leren afstand te nemen van de vertrouwde, betrekkelijk *uniforme* culturele omgeving van het gezin, om daarmee zich als een volwaardige burger voor te bereiden voor de *pluriforme* samenleving. De school in deze betekenis is voor de leerlingen niet alleen een *leerplaats*, maar vooral een *verblijfplaats*. Uit dat laatste kan ook het primaire doel van het onderwijs afgeleid worden, namelijk de identiteitsontwikkeling en persoonsvorming van de leerlingen. Het primaire doel van het onderwijs in termen van persoonsvorming maakt dat het onderwijs niet alleen de intellectuele vorming dient, maar ook de emotionele en morele ontwikkeling (cf. Bruining, 2020). Dit vraagt van leraren morele sensitiviteit: een instelling opgevat als een pedagogische kwaliteit. Juist vanwege deze positionering (van de school met een pedagogische opdracht) kan burgerschapsvorming niet tot een obligaat onderdeel van het schoolplan gereduceerd worden.

In tegenstelling tot enkele decennia geleden halen de kinderen tegenwoordig de voor hen betekenisvolle kennis niet meer alleen op school, maar ook

uit de bijna onbegrensde bronnen die de nieuwe media mogelijk maken (cf. Schless, 2020). De school heeft met andere woorden haar functie en monopoliepositie als kenniscentrum allang verloren. Maar juist daarmee zijn de pedagogische taken die de school heeft nog belangrijker geworden. *Beschikbaarheid* van de nieuwe mogelijkheden tot kennis is niet hetzelfde als de *bruikbaarheid* van die kennis. De school dient de leerlingen te helpen omgaan met de diversiteit aan beelden en informatiebronnen, maar ook met de uiteenlopende culturen en religies die in de samenleving en op veel scholen aanwezig zijn. Dit vraagt van de leraren, naast een gedegen bagage aan professionele kennis en vaardigheden over de technische facetten van instructie of klassenmanagement, vooral een pedagogische kwaliteit en professionaliteit. De kern van de pedagogische professionaliteit van leraren op cultureel diverse scholen, bestaat dan uit het zoeken naar de juiste balans bij de inrichting van hun onderwijs tussen de schoolse en de buitenschoolse leefwereld van hun leerlingen. Dit vraagt behalve een fundamentele bezinning op de inrichting van het onderwijs, vooral een reflectieve en pluriforme grondhouding van de leerkrachten in hun pedagogisch handelen als een immanente eis voor hun professionaliteit. Het vraagt kortom om een *cultureel sensitieve leraar*.

Twee doelperspectieven in het onderwijs: 'meaning' en 'sense'

Voordat ik nader inga op de constitutieve kenmerken van een cultureel sensitieve leraar, verken ik in een korte paragraaf twee opvattingen van goed onderwijs: twee doelperspectieven vanwaaruit sensitiviteit ingevuld wordt. De eerste betreft een opvatting van onderwijs waarin leerresultaten – de overdracht van objectieve kennis² (objectieve betekenissen) – centraal staan, iets wat we met referte aan Leont'ev (1978) kunnen aanduiden als 'meaning'. Achter deze opvatting zit een doelrationeel mensbeeld en een daarmee corresponderende technisch-rationele visie op onderwijs en technisch-instrumentele opvatting van leraarschap. Van de leraar wordt verwacht dat hij rationeel handelt, dat wil zeggen naar objectief vastgestelde maatstaven en berekenbare normen voor leerprestaties. Daarbij signaleert de leraar verschillen tussen zijn leerlingen naar objectief vastgestelde landelijke (cito)normen, registreert deze en handelt op basis van de aldus verkregen gegevens. De sensitiviteit van de leraar heeft hier primair betrekking op wat er uit objectief vergaarde gegevens naar voren komt en niet zozeer op de leerling en op zijn eigen pedagogische relatie met die leerling. De leraar is met andere woorden hier vooral bezig te bedenken hoe hij de leerstof zo

adequaat mogelijk kan overbrengen. Burgerschap is een vak verbonden met allerlei kennisgehele die door anderen valide en betrouwbaar ontworpen zijn en waarvoor de leraar ingehuurd is om deze zo objectief mogelijk over te brengen. Zijn relatie met leerlingen wordt aldus gemedieerd door zijn relatie met de leerstof (burgerschap) en niet zo zeer door hoe hij daar als persoon tegenover staat. De mate waarin een leraar sensitief handelt wordt hier bepaald door zijn sensitiviteit voor het registreren van verschillen tussen leerlingen op basis van toetsgegevens. Daarmee wordt het pedagogisch c.q. sensitief handelen van de leraar gezien als instrumentele probleemoplossing, gebaseerd op de toepassing van door anderen geproduceerde objectief-wetenschappelijke kennis en didactische technieken. De gerichtheid op *'meaning'* als doel van het onderwijs, gestoeld op een dergelijk technisch-rationeel onderwijsmodel, leidt daarmee tot een technisch-instrumentele rol van de leraar in het onderwijsleerproces en daarmee samenhangend ook tot een technisch-programmatische inrichting van het onderwijs op school.

De tweede opvatting over het doel van het onderwijs, waarin het begrip sensitiviteit een andere invulling krijgt, kunnen we met referte aan Leont'ev *'sense'* (gesubjectieerde betekenis, zingeving) noemen. Het doel van onderwijs in termen van *'sense'* is niet zozeer de overdracht van objectieve betekenissen, maar het zingeven aan die betekenissen en daarmee de persoonsvorming en identiteitsontwikkeling van leerlingen. Vanuit *'sense'* als kerntaak van het onderwijs worden geobjectieerde culturele betekenissen (*'meaning'*) niet buiten haakjes gezet, maar juist verbonden met de persoonlijke zingeving (*'sense'*) van en dialoog met leerlingen. Leren vanuit dit doelperspectief is immers niet uitsluitend een intellectueel gebeuren: de hele persoon van de leerling is ermee gemoeid. Objectieve betekenissen (*'meaning'*) in de concrete betekenis van leerstofinhouden van burgerschapsvorming, spelen ook hierbij een rol, en kennisverwerving is daarin een belangrijk element. Daarbij wordt altijd de vraag in het oog gehouden welke ontwikkelende waarde ze toevoegen aan de brede ontwikkeling en daarmee burgerschapsvorming van leerlingen. *'Sense'* als doel van onderwijs staat voor de transformatie van objectieve betekenissen van leerinhouden tot het persoonlijke eigendom van de leerlingen. De kerngedachte achter een transformatieve visie op de inrichting van onderwijsleerprocessen, is dat het menselijk handelen niet gebaseerd is op *'meaning'*, maar op *'sense'*. Hieruit vloeit voort dat leerlingen door deel te nemen aan sociaal-culturele activiteiten op school schoolse kennis leren waarderen en daardoor als zinvol leren ervaren vanuit hun eigen perspectief en vanuit de relatie die deze kennis

heeft met hun persoonlijke doelen. Op deze manier draagt het onderwijs op school bij tot de brede ontwikkeling van de persoon van de leerling en diens identiteits- en burgerschapsvorming. De leraar treedt op als burger, als cultureel mediator, vooral in de pedagogische relatie met zijn leerlingen.

In onderwijs dat richting krijgt vanuit *'sense'*, krijgt het begrip *sensitiviteit* een andere betekenis dan hierboven. Sensitiviteit als pedagogische kwaliteit heeft betrekking op de begeleidende rol van de leraar in het transformatieproces. De leidende vraag voor de leraar daarbij is: hoe kan ik, gezien de kenmerken van de leerlingen nu, het beste omgaan met de leerinhouden en met wat leerlingen nodig hebben om de aan die leerinhouden verbonden doelen en eindtermen in de komende planperiode te realiseren? Pedagogisch handelen krijgt richting en invulling op grond van de verschillende leer- en ontwikkelingsbehoeften van de leerlingen in de klas, die ook op allerlei manieren corresponderen met etnisch-culturele, talige-, sociaal-economische en levensbeschouwelijke achtergrondkenmerken van de leerlingen.

Wat betekent 'omgaan met verschillen' vanuit twee verschillende doelperspectieven?

De vraag is of adequaat kunnen omgaan met verschillen op school als een kenmerk van een cultureel sensitieve leraar volstaat. Vanuit het doelperspectief van *'meaning'* lijkt het 'omgaan met (culturele) verschillen', juist vanwege de nadruk op objectief vast te stellen leerprestaties, in de eerste plaats gezien te worden als *middel* en als *voorwaarde* voor de realisatie van het eigenlijke doel, namelijk het komen tot betere *leerprestaties* voor alle leerlingen. Het uitgangspunt is dat geconstateerde tekorten bij leerlingen ten opzichte van een 'objectief' gemeten, landelijk gemiddelde leerprestatie, moeten worden opgeheven en dat daarvoor waar nodig compensaties moeten worden geboden. Tekorten kunnen het gevolg zijn van individuele leerlingkenmerken als 'problematisch' gedrag, passiviteit, impulsiviteit, dyslexie of ADHD, maar ze kunnen ook het gevolg zijn van een specifieke context, te weten de cultureel-religieuze thuissituatie van het kind, als die merkbaar afwijkt van hetgeen verondersteld wordt: de voor de hoofdstroom van de samenleving geldende cultureel-religieuze symbolen, gewoontes en gebruiken. De vraag voor een competente leraar is: hoe kan ik ervoor zorgen dat verschillen in culturele achtergrond zodanig gecompenseerd of uitgeschakeld worden, dat mijn leerlingen de beoogde leerprestaties wel leveren? De achterliggende gedachte hierbij is dat recht moet worden gedaan aan individuele ontwikkelingsmogelijkheden en dat de (arbeidsmarkt)kansen voor iedere individuele

leerling in een liberale en op 'kennis' georiënteerde samenleving moeten worden geoptimaliseerd, ongeacht (of in weerwil van) gender-, maatschappij- of etnischspecifieke achtergrondkenmerken van de leerlingen.

Bij dit doelperspectief wordt uitgegaan van wat men binnen het discours van gelijke kansen de *onderwijsdeficitbenadering* noemt (zie Bernstein, 1990). Hieraan ligt ook een bepaalde oriëntatie op cultuurverschillen en de rol van het onderwijs ten grondslag. Vanuit het doelperspectief van 'sense' daarentegen wordt het 'omgaan met (culturele) verschillen' niet opgevat als een *voorwaarde tot*, maar als *doel op zich*, waarbij het erkennen van culturele verschillen, het kritisch leren omgaan met de eigen cultureel-religieuze achtergronden en het zoeken naar een balans tussen gemeenschappelijkheid enerzijds en verscheidenheid anderzijds tot onderwerp van onderwijs wordt gemaakt, zowel wat betreft de omgang met verschillen in de klas als wat betreft de verhoudingen in de samenleving. Deze opvatting van 'omgaan met (cultuur)verschillen' staat niet op zichzelf, maar hangt nauw samen met de wijze waarop in dit perspectief de verhouding tussen leraar-leerling-kennis is gepositioneerd. Niet zozeer het streven naar het behalen van objectief vastgestelde, uniforme prestatienormen ('*meaning*') en het wegwerken van cultureel bepaalde achterstanden die dat in de weg zouden staan, staat hier centraal, maar de manieren waarop leerlingen in de (leer)gemeenschap van de schoolklas de 'objectieve betekenissen' van de onderwijsinhouden vanuit hun, mede door hun cultureel-religieuze achtergronden bepaalde eigen betekenisssystemen (*sense*) kunnen transformeren tot zinvolle leerervaringen. Juist vanwege deze transformatieve kern van het leerproces is niet alleen het uitgaan van onderlinge verschillen in de klas een didactische noodzaak – leerlingen hebben immers eigen, onderling verschillende, subjectieve manieren om zin te geven aan de leerstof en een eigen perspectief daarop – maar ligt het tegelijkertijd in het brede maatschappelijke doelperspectief van het onderwijs om op deze wijze ook een bijdrage te leveren aan het constitueren van een (toekomstige) *pluriforme* samenleving. De legitimering van dit doelperspectief ligt in de kerntaak van het onderwijs die bestaat in het bevorderen van de persoonsvorming en identiteitsontwikkeling van leerlingen, waarbij de cultureel-religieuze achtergronden van leerlingen niet als een tekort maar juist als een belangrijke constituent van die persoonsvorming en identiteitsontwikkeling worden gezien. De richtinggevende vraag voor de leraar daarbij is: hoe kan ik, rekening houdend met het samenspel tussen uiteenlopende individuele en cultuurgebonden kenmerken van leerlingen, een zinvolle interactieve leeromgeving creëren, waarin leerlingen hun eigen

betekenissen kunnen verbinden aan de leerinhouden en waarin ze leren deel te nemen aan de sociaal-culturele praktijken van het gemeenschappelijk leven op school en daarbuiten? Wat uit deze taakopvatting duidelijk naar voren komt, is dat een leraar in zijn pedagogisch denken en handelen het streven naar gelijke kansen niet uit- maar insluit, door het ideaal van emancipatie en gelijkheid te plaatsen binnen het bredere doel van het onderwijs, waarin de zinvolheid en de kwaliteit van de persoonlijke, morele en maatschappelijke vorming en identiteitsontwikkeling van leerlingen centraal staan. Daarmee kan gezegd worden dat het doelperspectief 'sense' op veel punten verwantschap vertoont met wat men binnen het discours van het gelijkemansonderwijs de *differentiebenadering* noemt (zie Bernstein, 1990). Het uitgangspunt hier is niet zozeer dat cultureel-religieuze verschillen dienen te worden verabsoluteerd en de culturele eigenheid van leerlingen boven iedere kritiek verheven is, als wel dat in de klas de interactie tussen de verschijningsvormen daarvan dient te worden bevorderd. Het omgaan met pluriformiteit kan in deze positionering worden aangeduid als het omgaan met en het bevorderen van *interactieve verscheidenheid* (vgl. Procee, 1991).

Cultureel sensitieve leraar; enkele constitutieve kenmerken

Omwille van de helderheid en navolgbaarheid maak ik een conceptueel onderscheid tussen twee invullingen van het begrip sensitiviteit: *pedagogische sensitiviteit* als een brede invulling enerzijds en *culturele sensitiviteit* als de contextspecifieke verbijzondering van die pedagogische sensitiviteit anderzijds. Pedagogische sensitiviteit, in de zin van openheid en alertheid voor de signalen van de leerlingen en adequaat kunnen omgaan met hun ontwikkelingsbehoeften, behoort tot de meest basale pedagogische kwaliteiten van leraren. Het lukt de meeste studenten aan het eind van hun opleiding een repertoire aan overwegend technische gereedschappen te ontwikkelen, die voor hun startbekwaamheid noodzakelijk *en* voldoende is voor betrekkelijk neutrale schoolsituaties. Zo leren de studenten in de opleiding de psychologische basisbehoeften van de leerlingen te signaleren en juist te interpreteren, en met welke instructie-, interactie- en klassenmanagementmiddelen ze daaraan tegemoet kunnen komen. Intuïtief handelen is daarbij het sleutelwoord.

Hoe vanzelfsprekend het begrip pedagogische sensitiviteit op het eerste gezicht in deze neutrale, *common sense* typering en situering ook lijkt, complexer wordt het wanneer dat nader ingevuld wordt in de specifieke en

weerbarstige context van de pluriforme school. Pedagogische sensitiviteit als een pedagogische kwaliteit is immers geen waarde vrij begrip, omdat het als een kenmerk van de pedagogische relatie van een leraar altijd een normatieve opstelling en betrokkenheid bij de leefwereld van de leerlingen veronderstelt. Niet alleen bij de schoolse, maar ook bij de buitenschoolse leefwereld en daarmee ook bij de socio-economische, etnisch-culturele en religieuze achtergrondkenmerken van de leerlingen. Die betrokkenheid heeft een morele, sociale en politieke dimensie en impliceert navenant een verhelderde kijk op de maatschappelijke ongelijkheid en etnisch-culturele en religieuze pluriformiteit in de samenleving en de functie van het onderwijs daarin (zie over deze onderwerpen ook Banks, 2001; Zeichner, 1996). Culturele sensitiviteit kan dan voorlopig omschreven worden als het beschikken over het vermogen om te gaan en de leerlingen te helpen omgaan met morele, maatschappelijke en levensbeschouwelijke dilemma's die inherent zijn aan het opgroeien in een pluriforme (school)omgeving. Culturele sensitiviteit veronderstelt vier basale kwaliteiten. Ten eerste het kunnen omgaan met onzekerheden en kwetsbaarheden. Ten tweede het ontwikkelen van een contra-intuïtief vermogen en een multiperspectivische en maatschappijkritische instelling. Ten derde het ontwikkelen van een professioneel vermogen de individuele verschillen (I) te begrijpen in samenhang met de groepsgebonden leerlingkenmerken (G). En ten slotte het beschikken over de pedagogische kwaliteiten om met de meervoudige loyaliteiten en identiteiten van de leerlingen te kunnen omgaan.

Culturele sensitiviteit als omgaan met onzekerheden en kwetsbaarheden

Pedagogische sensitiviteit over het algemeen en culturele sensitiviteit in het bijzonder zijn, het betoog in het begin over het verduurzamen indachtig, in de eerste plaats op te vatten in termen van ontvankelijkheid voor de onvolmaaktheid van de wereld waarin we leven en de risicovolle samenleving waar we deel van uitmaken. Zoveel als alle andere voorgaande existentiële crisissituaties zoals verwoestende pandemieën, heeft ook corona nu onomstotelijk laten zien dat de mens en de menselijke samenleving met een fundamentele kwetsbaarheid en onzekerheid te maken heeft, hoe hoog de technologische ontwikkeling ook gevorderd mag zijn en hoeveel protheses we ook ontwikkeld mogen hebben om onze tekorten ten opzichte van de natuur te kunnen compenseren. Beheersbaarheid en berekenbaarheid zijn de sleutelwoorden in een samenleving die gericht is op ongebreidelde economische groei, met als gevolg de sluimerende vernietiging van de natuur en

het verminderen van de biodiversiteit. Het neoliberalisme als een vigerend kenmerk van onze huidige samenleving streeft naar *onzekerheidsreductie* en *deficitcompensatie*: de hedendaagse samenleving wil een 'risicoloze' leefomgeving en maximale veiligheid en beheersbaarheid bewerkstelligen door alles berekenbaar en meetbaar te maken en de deficiënties op te heffen. In een dergelijk geestelijk klimaat is onderwijs in de afgelopen tijd steeds meer gedefinieerd in termen van valorisatie, ruilwaarde en opbrengsten, omdat de kenniseconomie hierom zou vragen. Kennis is de belangrijkste productiefactor van de economie geworden. Maar onderwijs is veel meer dan dat. Onderwijs heeft ook een pedagogische opdracht, gericht op de persoonsvorming van de leerlingen. Wat dit laatste betekent, kun je duidelijk zien wanneer je aan kinderen zou vragen waarom ze school leuk vinden. Ze zullen niet zo gauw zeggen dat ze zo gek zijn op spellen of rekenen, maar wel dat ze het leuk vinden om vriendjes te ontmoeten. In het onderwijs gaat het niet zozeer om de directe effecten door kennisoverdracht (transmissie), maar om de, op de lange termijn gerichte, brede ontwikkeling van kinderen (transformatie in hun persoonlijkheid), waarvan kennis natuurlijk wel weer een belangrijk onderdeel is. Opvallend kenmerk van een dergelijke neoliberale discours is de betrekkelijke eenduidigheid waarmee het creëren van *zekerheid* en *veiligheid* wordt ingevuld als een vanzelfsprekend pedagogisch imperatief en de begrippen als 'veilige leeromgeving', 'zich zeker en geborgen voelen' en dergelijke niet wordt geproblematiseerd en in verband gebracht met de onveiligheid en onzekerheden die moderne samenlevingen in toenemende mate kenmerken. Opmerkelijk van dat discours is ook de miskennis van de historisch pedagogische betekenis en erfenis van de grote pedagogen als Jean Jacques Rousseau, John Dewey, Janus Korczak en Lea Dasberg. Op verschillende manieren wijzen deze en nog andere pedagogen op het opvoedkundige klimaat van de 'moderne tijd' waarin de kinderen onvoldoende de mogelijkheid krijgen om zelfstandig volwassen te worden en te leren omgaan met de toenemende risico's en complicaties die aan die tijd inherent zijn. De typering van het onderwijs door Biesta (2014) in termen van *the beautiful risk* is ook een articulatie van een vergelijkbare oriëntatie op het leven, het onderwijs en de leerkracht die we hier in beeld brengen.

De basispremissie van deze pedagogische oriëntatie is dat het moderne leven niet vrij is van de maatschappelijke en levensbeschouwelijke onzekerheden, en dat het onderwijs op school er niet is om deze onzekerheden tot een minimum te reduceren, maar juist om daarmee te leren omgaan. De leerkracht in de opvatting van het onderwijs als *the beautiful risk*, is als de

mythologische figuur Orpheus, de muzikant die in het verhaal van Ovidius naar zijn geliefde Eurydice op zoek ging om haar uit de onderwereld te bevrijden, wat hem, ondanks alle negatieve maar óók positieve gevolgen van dien, uiteindelijk toch niet lukte. Een verhaal met een hoge illustratieve waarde voor de notie dat sommige waardevolle dingen in het leven per definitie 'riskante ondernemingen' vergen en niet alle onzekerheden in het leven, waarvan het onderwijs op school een facet of een artefact is, opgeheven kunnen worden. Iedere leerkracht weet dat de leerlingen zich al vanaf de eerste schooldag, net als Orpheus bij de start van zijn zoektocht naar zijn geliefde, bewust zijn van en leren omgaan met onzekerheden en het daaruit voortvloeiende gevoel van onveiligheid en andere stressfactoren; ze leren geleidelijk aan dat acceptatie in de groep en later het deelgenootschap van een vriendenkring of alle andere goede voornemens in het leven, geen vanzelfsprekendheid zijn. Een vierjarige kleuter ervaart zijn eerste epifanische gevoel als hij plotseling in het besef komt dat hij niet meer in het centrum van de belangstelling van alle familieleden figureert, maar nu opeens een van de 25 in de klas is en net als alle andere 24 zijn plek in de groep moet claimen en krijgen. Dat geeft eerst een gevoel van onveiligheid en onzekerheid, maar de sensitieve leerkracht zorgt ervoor dat de negatie gauw omslaat in de gevoelens van geborgenheid en saamhorigheid. Voor het leren omgaan met onzekerheid en onveiligheid in en buiten de school, is een zeker gevoel van basisveiligheid en geborgenheid nodig. En daar staat die tactvolle juf of meester voor, die voor de kinderen als een *significant other* optreedt op wie ze kunnen vertrouwen en kunnen rekenen. De leerkracht handelt hier, als zij haar leerlingen leert omgaan met onveiligheid en onzekerheden, met de gedachte aan Korczak, wiens pedagogisch adagium was: je kunt op mij rekenen; ik ben altijd beschikbaar voor je. Niet alleen bij het leren lezen en spellen, maar ook bij je algehele persoonsvorming, die niet ophoudt als het weer tijd is om naar huis te gaan.

Culturele sensitiviteit opgevat als *contra-intuïtieve* instelling

Het is duidelijk dat het bevorderen van identiteitsontwikkeling van leerlingen als belangrijke kern van de pedagogische kwaliteit in de context van een pluriforme school, geen gemakkelijke zaak is. Het 'intuïtief' handelen alleen, als een kenmerk van pedagogische sensitiviteit, volstaat immers niet bij het begrijpen van en omgaan met de lastige vragen en dilemma's waar (aanstaande) leerkrachten regelmatig tegenaan lopen. Leraren, en dan met name zij die in de fase van hun beroepsvoorbereiding zitten, zijn immers

niet in alle gevallen een 'insider' in de primaire socialisatiegeschiedenis van de kinderen en komen daardoor gauw verlegen te staan in het maken van goede pedagogische afwegingen. Ze weten gewoonweg niet hoe ze moeten handelen als ze bijvoorbeeld geconfronteerd worden met een gedragsprobleem dat door de ouders niet als zodanig herkend wordt. Om zich goed te kunnen oriënteren op de lastige vragen en moeilijke afwegingen waarvoor de leraren zich gesteld zien, kunnen ze niet zomaar en louter intuïtief terugvallen op hun eigen ervaringen tijdens hun eigen schooltijd en het daaraan verbonden omgangspatroon van hun eigen leefmilieu. Dit laatste is iets wat de leerkrachten in geval van pedagogische afwegingen doorgaans wel doen: terugvallen op de eigen kindertijd. Complicerende factor van een outsider zijn van een cultureel thuismilieu, is niet het gebrek aan grondige kennis, c.q. interesse in de buitenschoolse leefwereld van de kinderen. Die elementen vormen tegenwoordig een substantieel onderdeel van het opleidingscurriculum. Het probleem zit in het interpretatief vermogen en een pluriforme grondhouding die nodig is om een helder beeld te krijgen van de ogenschijnlijk simpele, alledaagse vragen. Wat is een uitweg hier? Op welke dimensie van sensitiviteit als pedagogische kwaliteit moeten leerkrachten dan terug kunnen vallen om nieuwe perspectieven te genereren voor het omgaan met de dilemma's? Ontwikkeling van culturele sensitiviteit impliceert in dit verband niet alleen een intuïtief handelen (navoelen als mens vanuit je eigen ervaringen) maar ook het ontwikkelen van een *contra-intuïtieve instelling*. Dit is een soort professionele excentriciteit, in de zin van het leren afstand nemen van jezelf en van de openheid en de normatieve reflexiviteit, om te kunnen omgaan met *onvoorspelbare* en *'onvoorstelbare'*, dat wil zeggen 'onzekere' situaties.

Verwondering en verbeelding dienen hierbij als bron voor de ontwikkeling van een noodzakelijk pedagogisch ethos, om met de dilemma's om te gaan en antwoorden te zoeken op de moeilijke vragen. Antwoorden die de aanstaande leerkrachten niet rechtstreeks uit hun eigen socialisatiegeschiedenis, uit hun subjectieve concepten kunnen afleiden. Ervaring opdoen met relevante situaties – wat Sikes et al. (1985) 'counter incidents' noemen – helpt aanstaande leerkrachten om een dergelijke contra-intuïtieve pedagogische instelling te ontwikkelen. Het gaat daarbij om het leren omgaan met onvoorziene, onvoorspelbare, kritische momenten door succesvolle (sleutel) ervaringen op te doen. Het gaat ook om de ontwikkeling van als eyeopener aan te merken mentale gereedschappen, die een bijstelling in hun referentiekaders en morele maatstaven veroorzaken en daarmee verandering in hun denken en handelen te weeg kunnen brengen. Men kan in dit verband

denken aan 'onzekere' momenten en kritische en betekenisvolle ervaringen, bijvoorbeeld opgedaan tijdens een stage in een pluriforme schoolomgeving of zelfs tijdens de vakanties in het buitenland wanneer men in aanraking is geweest met moeilijk te plaatsen culturele contrasten. De rapportage van zulke ervaringen beginnen immers met de pregnante openingen als "ik kon mijn ogen niet geloven..." of "het was onvoorstelbaar om te geloven hoe de kinderen iedere dag tien kilometer moesten lopen om naar de school te komen...", etc.

Een voorwaarde om een dergelijke kwaliteit te ontwikkelen, is dat de (aanstaande) leraar zich bewust is van eigen waarden of in ieder geval op zoek is naar de verheldering van eigen levensbeschouwelijke en maatschappelijke waardeoriëntaties. Ook dit vraagt de vaardigheid en de morele houding om je eigen culturele referentiekader en waardeoriëntatie tijdelijk op te schorten, om vanuit een ander perspectief naar de pluriforme, soms superdiverse werkelijkheid van de klas te kunnen kijken. Een in deze termen omschreven pedagogische kwaliteit is volgens Zeichner (1996) tevens een noodzakelijke stap voor het ontwikkelen van een (maatschappij)kritische beroepsidentiteit en inzicht in maatschappelijke ongelijkheid, die mede door de reproductieve mechanismen in het onderwijs in stand wordt gehouden.

Culturele sensitiviteit opgevat als multiperspectiviteit

Een derde kenmerk betreft de rol van de leerkracht als *culturele mediator* in het proces van 'cultuuroverdracht' in brede zin. Banks (1993) wijst – aansluitend bij kritische kennistheoretische inzichten (zie o.a. Habermas, 1971; Rorty, 1989; Gergen, 1985) – op het sociaal geconstrueerde karakter van academische kennis en op de doorvertaling daarvan in schoolse kennis, zoals in de constructie van de canon (zie in dit verband het essay van Loek Schoenmakers in deze bundel). Schoolse kennis weerspiegelt immers "...the values, normative assumptions and interests of its creators, heavily influenced by their interpretations of their experiences and their positions within particular social, economic and political systems and structures of a society" (Banks 1993, p.5). Uit deze beschouwing kan eveneens het belang afgeleid worden van de ontwikkeling van multiperspectiviteit als een pedagogische kwaliteit bij de aanstaande leraren in termen van een kritische doordenking en (her)interpretatie en herkadering van de schoolse kennis. Multiperspectiviteit als een constitutief kenmerk van culturele sensitiviteit, betekent dat de leerkracht het sociaal geconstrueerde en daardoor feilbare en mogelijk vertekende karakter van de schoolse kennis inzielt, en vanuit een kritische interpretatie

meerdere, dat wil zeggen gender-, religieuze, etnisch-culturele perspectieven betreft bij het gesprek in de klas over actuele maatschappelijke en historische onderwerpen. Een belangrijk domein waarin deze kwaliteit letterlijk tot uitdrukking wordt gebracht, is het taalgebruik van de leerkracht. Het betrekken van meerdere perspectieven in de klas vraagt per definitie ook om het hanteren van een *inclusief taalgebruik* waarbij de leraar de semantische valkuilen vermijdt om leerlingen die hier geboren zijn, als groep apart te zetten door politiek beladen termen als 'buitenlanders' te gebruiken (zie in dit verband het essay van Bert van Veldhoven in deze bundel).

Het is duidelijk dat dit essentiële kenmerken zijn, waaraan in het curriculum van de lerarenopleidingen aandacht besteed moet worden. Het curriculum van de lerarenopleidingen wordt echter al enkele decennia gekenmerkt door zijn overmatige accent op de basics en de gerichtheid op het leren bijbrengen van meetbare kennis en vaardigheden die uiteindelijk de leerresultaten van de leerlingen op scholen moeten bevorderen. Vaardigheid om te leren meerdere perspectieven in te nemen, is hooguit iets wat bij het vak drama uitgeoefend wordt. Morele en interlevensbeschouwelijke vorming en dialoog op scholen en op opleidingen zijn, al zijn ze weinig meetbaar, net zo belangrijk als het leren rekenen en correct leren spellen, omdat kennis van Pythagoras, Petrarca en Parmenides of Avicenna, Averroës en Maymonides in essentie alles te maken heeft met de ontwikkeling van het vermogen tot perspectiefwisseling, dus tot burgerschapsvorming; hoe je jezelf en de wereld door de ogen van de anderen leert zien en andere perspectieven leert innemen, staat echt niet los van taal- en rekenvaardigheden. Ook de Amerikaanse filosoof Nussbaum (1997) onderkent het belang van non-utilitaire, geesteswetenschappelijke en vormingsgerichte onderdelen in het curriculum van de lerarenopleidingen. Zij legt vooral het accent op multiperspectiviteit van de leraar, waarbij ze dat begrip invult als maatschappijkritische, kritisch-democratische en kritisch-emancipatorische kwaliteiten die volgens haar de basis vormen van een adequaat pedagogisch handelen van leraren die op cultureel pluriforme scholen werken.

Culturele sensitiviteit opgevat als omgaan met de complexe wisselwerking tussen individuele verschillen (3 T's) en groepsgebonden verschillen (3 C's)

Een belangrijke voorwaarde bij het omgaan met verschillen op pluriforme scholen, is dat leerkrachten ten aanzien van diversiteit het niet als een didactische kwaliteit beoordelen wanneer ze zich alleen maar afvragen: hoe

kan ik het beste omgaan met de T3 (Individuele verschillen in Talent, Tempo en Temperament)? Want de praktijk leert dat leerkrachten op pluriforme scholen vanuit goede, maar vaak als 'essentialistisch' te typeren bedoelingen, onmiddellijk en uitsluitend aan het verminderen van onderwijsachterstanden gaan werken. Hun perceptie is vaak: Ik heb te maken met buitenlandse leerlingen. Ze hebben achterstanden en hun ouders hebben niet de intellectuele bagage om daar een positieve bijdrage aan te leveren. Dus ben ik de enige die deze kinderen kan c.q. moet helpen. Al klinkt deze opstelling op het eerste gezicht erg sympathiek, het getuigt niet van een echte pluriforme grondhouding en een cultureel sensitieve instelling. Het is een vorm van *deficit* denken, waarbij het leerling-zijn uitsluitend gedefinieerd wordt in termen van cultureel bepaalde achterstanden in het onderwijs. Vaak wordt nagelaten om de vermeende achterstanden mede te verklaren vanuit de eigen tekorten van de scholen in het tegemoetkomen aan de cultureel bepaalde en door de communicatie gemedieerde basisbehoeften van leerlingen voor wie het Nederlands niet de moedertaal is. Bijgevolg wordt ook vergeten het pedagogisch handelen (zeg maar de T3) af te stemmen op de gevolgen van de al of niet zichtbare culturele diversiteit op school. Kortom, op de vraag op welke manieren al die verschillen in Talent, Tempo en Temperament (3 T's) samenhangen met de aanwezige en even relevante groepsgebonden kenmerken van de leerlingen in de klas: met Cultuur, Cognitie en Communicatie (of de context), kortweg de C3. Het is evident dat het tempo (T1) waarmee een leerling de leerstof zelfstandig verwerkt, niet alleen met zijn temperament (T2) te maken heeft (met zijn teruggetrokken gedrag of juist erg opvallende, impulsieve aanwezigheid), maar ook met zijn talenten (T3) ('bij rekenen ben ik beter dan bij taal'). Deze verschijningsvormen van individuele verschillen in de klas, hebben op de achtergrond alles te maken met, c.q. zijn mede het gevolg van de manier waarop de leerkracht met de leerling (of diens ouders) in gesprek treedt (C van communicatie). Hierbij gaat de leerkracht nooit uit van vaste waarheden, maar altijd van de specifieke situatie. De leerkracht betreft er dus de context bij en waardeert en beoordeelt dit alles in het licht van de (C van) cultuur. Cultuur bezien we hier zowel in brede antropologische betekenis als in enge pedagogische betekenis. De cultuur met een kleine c staat voor de cultuur van thuis in enge, pedagogische betekenis. Cultuur met een grote C staat voor de etnische cultuur (van Turken, IJslanders, Friezen, etc.) en articuleert de brede antropologische betekenis. Kort samengevat kunnen we het sensitief omgaan met de samenhang tussen individuele verschillen (dus T3) en groepsgebonden leerlingkenmerken (dus C3) in wiskundige termen ook als volgt weergeven: culturele sensitiviteit = $(T1 + T2 + T3) \times (C1 + C2 + C3)$.

Culturele sensitiviteit als omgaan met meervoudige loyaliteiten en identiteiten

Tenslotte vertel ik iets over het omgaan met de *meervoudige loyaliteiten* als de vierde basale pedagogische kwaliteit die bij een cultureel sensitieve leraar verondersteld wordt. Leerlingen met een migratieachtergrond hebben te maken met meervoudige loyaliteiten die met elkaar kunnen conflicteren. Ze hebben niet alleen binding met de school en loyaliteit aan hun meesters en juffen (lees: hun schoolse identiteit), maar ook loyaliteit aan hun ouders en aan hun primaire culturele omgeving (leefwereld thuis en culturele identiteit). De genoemde pluriforme grondhouding en culturele sensitiviteit van de leraar kan niet louter worden opgevat als het vertonen van een overmatige interesse in, of zeer sympathiek staan tegenover, of opkomen voor (de belangen van) individuele allochtone leerlingen of een ongegronde sympathie uitstralen voor de cultuur of religie van het kind. Het betekent eerder het beschikken over het vermogen om te gaan en de leerlingen te helpen omgaan met morele, maatschappelijke en levensbeschouwelijke dilemma's die inherent zijn aan het opgroeien in een pluriforme (school) omgeving. Belangrijk daarbij is dat de leraar zich bewust is van eigen waarden of in ieder geval op zoek is naar de verheldering van eigen levensbeschouwelijke en maatschappelijke waardeoriëntaties.

Het belang van verduurzaming: terug naar corona, onzekerheden en kwetsbaarheden

In dit artikel heb ik geprobeerd inzichtelijk te maken dat burgerschap in het algemeen en burgerschapsvorming op scholen in het bijzonder in een moderne pluriforme samenleving als de Nederlandse, geen vanzelfsprekendheid is en vele morele, maatschappelijke en levensbeschouwelijke dilemma's in zich herbergt. Onderwijs heeft hierin een belangrijke opdracht: een pedagogische opdracht tot vorming van (aanstaande) leraren als cultureel sensitieve professionals. Professionals die op een adequate dus sensitieve manier met deze dilemma's en uitdagingen kunnen omgaan en hun leerlingen daarmee leren omgaan. Bestudering van enkele constitutieve kenmerken van het concept *culturele sensitiviteit* in termen van de pedagogische kwaliteiten van leraren in een pluriforme samenleving, heeft laten zien dat het beschikken hierover voorwaardelijk is voor duurzame vernieuwingen op pluriforme scholen. Verduurzaming van vernieuwingen in het onderwijs staat echter niet los van actuele omstandigheden en globale ontwikkelingen. Pedagogische sensitiviteit over het algemeen en culturele sensitiviteit in het bijzonder, zijn in de eerste plaats op te vatten in termen van ontvankelijkheid

voor de onvolmaaktheid van de wereld waarin we leven en de risicovolle samenleving waar we deel van uitmaken. Corona heeft nu onomstotelijk laten zien dat de mens en de menselijke samenleving met een fundamentele kwetsbaarheid en onzekerheid te maken heeft, hoe hoog de medisch-technologische ontwikkeling ook gevorderd mag zijn om ons te kunnen beschermen tegen de manifeste en latente bedreigingen die de natuur in petto heeft. Globalisering, die in de kern gericht is op ongebreidelde economische groei met als gevolg de sluimerende vernietiging van de natuur, is niet weg als straks het vaccin de verwachte effecten sorteert en corona weg lijkt te zijn. Pedagogische sensitiviteit en culturele sensitiviteit krijgen hiermee een extra lading: leerlingen hiervan bewust maken en hun leren omgaan met de onzekerheden die inherent zijn aan het leven in een risicovolle wereld.

1. twee vormen van burgerschap: corporatief pluralisme versus liberaal pluralisme:

In de discussie over de verhouding tussen het individu en de gemeenschap in liberale samenlevingen met een cultureel pluriforme karakter wordt in de literatuur, op basis van de denkbeelden van Isaiah Berlin en John Rawls, doorgaans een onderscheid gemaakt tussen het *verlichtingsliberalisme* (of 'autonomieliberalisme') enerzijds, met een accent op de persoonlijke autonomie, en *politiek liberalisme* (of 'rechtenliberalisme') anderzijds, dat de persoonlijke autonomie en het vrijheidsbegrip mede in het licht plaatst van de politieke gemeenschap en daarmee grenzen stelt aan de uitoefening van liberale rechten als vrije meningsuiting.

2. De theoretisch beladen begrippen als objectiviteit, subjectiviteit of intersubjectiviteit

zoals ik ze hier in een ander verband gebruik, kennen natuurlijk ook bepaalde methodologische invulling zoals ik deze in mijn onderzoek hanteer. Objectiviteit, zoals ik dat begrip in dit essay maar ook in mijn lectorale deelonderzoek gebruik, staat, gezien vanuit mijn cultuurhistorische oriëntatie op de sociale werkelijkheid, voor de *geobjectiveerde* wereld. Objectiveren, dat hier als werkwoord iets anders uitdrukt dan het verabsoluteerde dus natuurwetenschappelijke begrip objectiviteit, dat op wetmatigheden berust, verwijst in dit verband naar de historische achtergrond van de menselijke cultuur. Het verwijst naar de exteriorisatie van collectieve culturele betekenissystemen (*meaning*), die is ontstaan als cultuurhistorische erfenis van menselijke activiteit en dus al aanwezig is, en daarmee voor en buiten mij als het interpreterende subject staat. De cultuur en de fysieke omgeving waaraan subjectieve betekenissen worden ontleend, bestaan immers eerder dan ik als het individu. Het gaat in mijn onderzoek bijgevolg dan ook niet om een verabsoluteerde connotatie van het begrip *subjectiviteit* en om de purificatie van de *subjectieve interpretaties* van respondenten en om hoe respondenten als interpreterende subjecten zich tot de diverse contexten (beroepsbeleving, samenleving, onderwijs etc.) verhouden, maar om de vraag hoe ze de in die contexten al aanwezige (geobjectiveerde, culturele) betekenissen subjectiveren, dat wil zeggen naar hun eigen betekenissysteem (*sense*) transformeren, waardoor ze die betekenissen als zinvol gaan ervaren en tot eigendom van hun persoonlijke en professionele denk- en handelingskader maken.

Literatuur

- Arendt, H. (1994a). Tussen verleden en toekomst. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Banks, J. A. (1993). The canon debate, knowledge construction, and multicultural education. *Educational Researcher*, 22 (5), 4-14.
- Berlin, I. (1958). Two concepts of liberty. In I. Berlin, *Four essays on liberty* (pp. 118-172). Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, J., & Haste, H. (1990). Introduction (p.22) In J. Bruner & H. Haste (eds.) *Makingsense: The child's constructions of the world*. London: Routledge.
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40 (3), 266-275.
- Etzioni, A. (2001). *The Monochrome Society*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Kymlicka, W. (1996). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Oxford: Clarendon Press.
- Leeman, Y., & Wardekker, W. (2004). *Onderwijs met pedagogische kwaliteit*. Zwolle: Hogeschool Windesheim.
- Leont'ev, A.N. (1978). Activity, consciousness, and personality. NJ: Prentice Hall.
- Merleau-Ponty, M. (1945/2009). *Phénoménologie de la perception*. Vertaald, ingeleid en geannoteerd door Douwe Tiemersma en Rens Vlasblom. Amsterdam: Boom.
- Mill, J. S. (1859/1975). *On Liberty*. Bewerkt door David Spitz. Toronto: W. W. Norton.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2004). *Onderwijs, Integratie en Burgerschap*. Brief aan de Tweede Kamer der Staten-Generaal d.d. 23-04-2004.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Quammen, D. (2012). *Spillover: Animal Infections and the Next Human Pandemic*. New York, NY: W. W. Norton & Company, Ltd.
- Procee, H. (1991). Over de grenzen van culturen. Voorbij universalisme en relativisme. Meppel/ Amsterdam: Boom.
- Rawls, J. (1993). *Political liberalism*. New York, NY: Columbia University Press.
- RIVM (2020). Gevonden op: <https://www.rivm.nl/coronavirus-covid-19/verspreiding>
- Sikes, P., Measor, L., & Woods, P. (1985). *Teacher Careers: Crisis and*

Continuities. London-Philadelphia: Falmer.

- Van Staveren, A. (2007). *Zonder wrijving geen glans: Leren samenwerken bij veranderen en innoveren*. Assen: Van Gorcum.
- Van Staveren, A. (2019). *Van innovatie naar duurzame verandering*. Lectorale rede. Utrecht: Marnix Academie Press.
- Susam, H. (2002). *Pluriforme grondhouding als voorwaarde voor goed onderwijs in de leer- en leefomgeving van multiculturele scholen*. Utrecht: SBL.
- Taylor, C. (1994). The politics of recognition. In A. Gutman (red.), *Multiculturalism* (pp. 25-73). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Zeichner, K., & Hoefft, K. (1996). Teacher socialisation for cultural diversity. In J. Sikula, T. Buttery, & E. Guyton (eds.) *Handbook of research on teacher education* (2nd ed.) (pp. 525-547). New York NY: Mc Millan.

Hüseyin Susam

Ik ben sinds 1993 als docent pedagogiek en onderzoeker verbonden aan de Hogeschool IPABO en de afgelopen twee jaar bij het lectoraat Leren en innoveren als onderzoeker. Ik ben van oorsprong taal- en letterkundige. Ik werkte tussen 1978 en 1980, naast mijn studie, op verschillende lagere scholen in de volkswijken van Ankara als (hoofd)onderwijzer. Een tijd van politieke omwentelingen in Turkije, aanhoudende studentenprotesten, stakingen en lokale opstanden, kortom een tijd van onzekerheid en met veel vormende ervaringen voor mij als jonge leerkracht en student, een tijd waarop ik nu met gemengde gevoelens terugkijk. In 1992, na mijn komst naar Nederland, heb ik mijn studie onderwijspedagogiek aan de Vrije Universiteit in Amsterdam afgerond. Ik promoveerde in 2015 op *Cultureel sensitief leraarschap. Ontwikkeling van beroepskwaliteiten van aanstaande leraren voor pluriforme scholen*. Over deze en aanverwante onderwerpen op opvoedings- filosofische en onderwijspedagogische objectdomeinen heb ik enkele boeken en artikelen gepubliceerd. Rode draad in die publicaties is steeds de vraag hoe de verhoudingen in een moderne, pluriforme samenleving als de Nederlandse in elkaar zitten; enerzijds tussen de overheid en de burgers, anderzijds tussen de burgers onderling. Een van de lastige vraagstukken daarin wordt gevormd door een ingewikkelde co-existentie; de twee naast elkaar bestaande vormen waarmee de burgers aan die pluriforme samenleving deelnemen: als *individu*, maar gelijktijdig ook als *lid van een groep*. In de kern gaat het hier om de twee grondvormen van burgerschap; beide historisch verankerd binnen de twee westerse tradities (*liberaal pluralisme* en *corporatief pluralisme*) die ogenschijnlijk met elkaar een historische *modus vivendi* hebben gevonden maar, actueel maatschappelijke voorbeelden indachtig, elkaar ook categoriaal kunnen uitsluiten. Dat is precies het vraagstuk waarop ik in mijn essay in deze bundel inga.

Colofon

Tekst: Hüseyin Susam

Uit: Staveren A. van, en H. Susam (2021) *Borgen van innovaties of blijvend vernieuwen? verkenningen naar duurzaam veranderen in het onderwijs en daarbuiten*. Marnix Academie

Correcties: Jolette van Eijden

Vormgeving: Het Firmament, communicatie vormgeving, Amsterdam

Uitgave: Lectoraat Leren Innoveren, Marnix Innovatiecentrum

© 2021, Marnix Academie

Burgerschapsvorming is leren omgaan met onzekerheden

Hüseyin Susam

Dit essay maakt deel uit van de essaybundel:
Borgen van innovaties of blijvend vernieuwen?

De essays uit deze bundel gaan allen over de vraag wat er nodig is om ervoor te zorgen dat innovaties beklijven en onderdeel gaan worden van de dagelijkse praktijk. Het uitgangspunt daarbij is dat termen als borgen, verankeren, bestendigen en al die woorden die gebruikt worden om een antwoord te zoeken op de vraag: *Hoe maken we een innovatie duurzaam* al vroeg deel uit maken van het proces van duurzaam innoveren. Het zijn geen losse activiteiten die achter de innovatie aan komen. Zij maken intrinsiek deel uit van het werken aan vernieuwing, ze zijn verbonden met leerprocessen en met de organisatie. Wat en wie daarbij nodig en helpend zijn, en wat duurzaam innoveren vraagt van organisaties.

De essaybundel is gemaakt door leden van de onderzoeksgroep van het lectoraat Leren Innoveren (Marnixacademie/ Radiant) dat zich bezighoudt met innoveren in het onderwijs.

marnix academie

HOGESCHOOL
!pabo



DE KEMPEL
hogeschool voor leraren

Hogeschool
KPZ