

De docent en zijn diversiteits-ID

6 april 2020

Hoe kun je als docent omgaan met diversiteit? Hoe kun je iedereen er in respect en gelijkwaardigheid laten zijn? En hoe help je anderen beter om te gaan met hun eigen diversiteit en die van elkaar? Ilse Speelman verdiepte zich in het thema aan de hand van onder meer de begrippen anders-zijn versus geheel-zijn én ze stelt boeiende reflectievragen.



In deze groep studenten heeft het gesprek over anders-zijn zich meerdere malen voorgedaan. Eén student heeft zich eerder voorgesteld in de groep aan de hand van de minderheidsgroepen waartoe hij behoort. De groep stelde vragen die leidden tot een open en acceptierend gesprek. Deze bijeenkomst voelt de student zich echter ook gekwetst, door altijd maar gezien te worden als diegene die tot de minderheidsgroepen behoort. Ik kom op een punt dat ik als docent niet meer goed weet wat ik er mee aan moet. Hoe betrokken ik me ook voel, deze student voelt zich niet gezien en niet begrepen door de wereld en door mij.

Reageer ik dan niet goed? Heeft hij hulp nodig die ik niet kan bieden? Deze bijeenkomst probeer ik de pijnpunten te vinden, door hem aan het roer te zetten van het groepsgesprek. Want ik wil begrijpen wat er gebeurt: Waar is hij naar op zoek? Wat gebeurt er bij hem en wat gebeurt er bij mij? Het is een moeilijk en emotioneel zwaarbeladen gesprek. We voelen ons betrokken maar ook gekwetst en machteloos. De student omdat hij zich niet gezien voelt, ik omdat ik door hem als schuldige word aangewezen. Met man en macht probeer ik de

student mijn gevoel van erkenning en acceptatie te geven, maar op den duur lijkt het of ik moet kiezen tussen twee kwaden: hem bevestiging geven en mijn gekwettheid voor me houden of mijn gekwettheid uitspreken en zijn gevoel van niet begrepen worden vergroten. Het laatste gebeurt, waarna de student roept: 'Zo gaat het dus altijd, niemand begrijpt mij!'

Hoe kun je als docent omgaan met diversiteit? Hoe kun je iedereen er in respect en gelijkwaardigheid laten zijn? En hoe help je anderen beter om te gaan met hun eigen diversiteit en die van elkaar? Met die vragen raken we in mijn ogen aan de kern van diversiteit: zien en gezien worden over de grenzen van etniciteit, religie, sociaaleconomische status en gender.

In deze column neem ik je mee door drie gebieden van mijn ontwikkeling, omtrent de casus met de student, waarin dit idee van diversiteit ontstaan is. Zie het als een inspiratiebron om die reis, door het landschap van je ontwikkeling als docent, ook zelf te maken. Allereerst nemen we een kijkje in mijn *diversiteits-identiteit*: hoe ik mijn eigen diversiteit ben gaan definiëren, wat ik meegemaakt heb en hoe me dat gevormd heeft als docent. Vervolgens komen we aan bij het gebied van perspectiefontwikkeling – ik heb *diversiteits-ideeën*. De huidige stand van mijn ontwikkeling in deze twee gebieden noem ik tezamen mijn *diversiteits-ID*. Dat 'ID' omvat het landschap van mijn unieke en vormende, aspecten en ideeën, dat richting geeft aan het derde gebied - mijn *diversiteits-handelen*.

Mijn diversiteits-identiteit als docent

Sinds kort houd ik me bewuster bezig met het thema diversiteit. Discussies over diversiteit trokken me nooit echt aan en dat verbaasde me, want ik ben sterk maatschappelijk betrokken. Nou had ik "het geluk" me meestal niet te herkennen in de gangbare diversiteits-discussies, over religie, etniciteit of genderverschillen bijvoorbeeld. Er klopte naar mijn idee echter ook iets niet aan de manier waarop de problematiek vaak werd aangekaart en ik wist niet hoe ik me er wél toe wilde verhouden. Toen ik de situatie met de student ervaarde, besepte ik dat het thema juist raakt aan waar mijn hart ligt: bouwen aan onderwijs waarin we elkaar zien en gezien worden.

Dat besef leidde me terug naar mijn persoonlijke worsteling om mezelf te zijn, me gezien te voelen en mezelf te laten zien. Die strijd heb ik het sterkst ervaren in mijn schoolloopbaan. In het onderwijs ervaarde ik voornamelijk interactie met mijn rol als kind, leerling of student, gegrond op aannames en verwachtingen: "je bent een leerling dus je zult wel geen zin hebben om te leren" of van medestudenten: "jij haalt geen hoge cijfers dus je bent vast niet de slimste". Ik miste aandacht voor mezelf als 'Ilse' en de docent als 'Marijke'. Dat betekent niet dat ik niet ook graag bij groepen wilde horen, maar daarin had ik een sterke behoefte om mezelf te zijn en als mezelf gezien te worden. Thuis kreeg ik daar de vaardigheden en steun voor, maar in het onderwijs ervaarde ik vooral druk en leerde ik me aan te passen. Dat heeft gezorgd voor een intern conflict dat ik nog altijd ervaar en waarmee ik, als docent, niet alleen voor een eigen uitdaging sta, maar me ook verantwoordelijk voel voor het zien en gezien worden van anderen.

Mijn diversiteits-ideeën als docent

Een dergelijke worsteling zag ik terug bij de student uit de casus. Hij was, net als ik, aangekomen bij een fundamentele behoefte: gezien worden als een 'zelf'. De roep om die behoefte was echter bedolven geraakt onder de roep om erkenning voor het anders zijn en dat

is goed te begrijpen. Aan de ene kant behoren we tot groepen, populaties en categorieën, waarmee we ons identificeren en in geaccepteerd willen worden. Ik ben bijvoorbeeld onderdeel van een vriendengroep, jongvolwassen en docent. Daarbinnen zijn we echter ook een uniek geheel, een 'zelf', waarin we herkend en erkend willen worden. Ik wil niet alléén als docent gezien worden maar ook als Ilse. Het is soms een uitdaging die behoeftes met elkaar te rijmen. Deze student zocht naar erkenning als uniek persoon, maar vond het lastig zich als een 'zelf' te laten zien: 'Ik weet niet hoe ik mezelf anders kan voorstellen dan vanuit mijn anders zijn (de minderheidsgroepen), ik ben niet dat wat er van me verwacht werd, maar weet ook nog niet wie ik dan wél ben'.

In omgang met diversiteit zie ik vaak slechts aandacht voor het *deel-zijn*. Zowel vanuit degene die 'anders' is, als degene die zich, met kwade of goede bedoelingen, tot dat anders-zijn verhoudt. Er wordt dan bijvoorbeeld een veilige plek gecreëerd voor studenten met een andere etniciteit of er wordt een extra categorie toegevoegd aan gender-aanduidingen voor mensen die zich in de huidige categorieën niet herkennen. Dat is allemaal van groot belang om van bepaalde stigma's af te komen en steun te bieden, maar daarmee zijn we er nog lang niet. Uiteindelijk gaat diversiteit namelijk altijd ook om erkenning van het *geheel-zijn*, erkenning van jou en mij. Ik bedoel dat niet in individualistische zin, ook een echte ontmoeting met de ander is pas mogelijk vanuit echt contact met ons_'zelf'. Als het individu niet gezien wordt of zich niet laat zien in zijn geheel-zijn, is recht doen aan diversiteit onbegonnen werk, dat moeten we denk ik niet vergeten wanneer we mensen helpen zich te emanciperen.

Mijn diversiteits-handelen als docent

Het is een uitdaging om mijn diversiteits-ID – mijn identiteit en ideeën – in praktijk te brengen. Ik probeer daarin van de ervaring met de student te leren. We zagen eerder dat de student onzichtbaar werd achter zijn deel-zijn. Daaromheen was echter ook een groepsdynamiek ontstaan, die ons allemaal doof maakte voor de daadwerkelijke boodschap, toen die eenmaal op tafel kwam. We zaten namelijk, zoals dat ook wel genoemd wordt, met elkaar in de '[drama-driehoek](#)' en namen afwisselend de rol van 'slachtoffer', 'aanklager' of 'helper' aan. Ik schoot toe in reactie op zijn roep om hulp: "zie mij, begrijp mij en accepteer mij". Ik liet hem een uur lang aan het woord, bevestigde dat het moeilijk is om niet erkend te worden in je anders zijn en gaf tips over wat hij misschien anders kon doen. Toen hij als aanklager concludeerde dat ik als "normaal" mens niet begreep wat voor pijn hij heeft, kon ik het niet laten in hetzelfde bootje te stappen: 'Ik weet als geen ander hoe het voelt om over één kam geschoren te worden en dat is precies wat jij nu doet, door te zeggen dat ik jou, net als alle andere "normale" mensen, niet begrijp'.

Het idee van de [dramadriehoek](#) heeft me geholpen in te zien dat we soms te veel verantwoordelijkheid bij de ander leggen of juist te veel verantwoordelijkheid op ons nemen en daarmee in elkaars greep raken. Natuurlijk kan en wil ik de student "helpen" in zijn diversiteitsontwikkeling, maar ik kan niet zijn verantwoordelijkheid op me nemen, om zich in zijn geheel-zijn te ontwikkelen en zijn 'zelf' te gaan laten zien. Dat is een weg die we, in contact met elkaar, maar toch echt zelf moeten bewandelen. Wat ik wel kan doen is een stimulerende veilige omgeving creëren, waarin de studenten met elkaar dat proces kunnen doormaken. Een omgeving waarin je bij de groep hoort én jezelf kunt zijn. Dat vraagt van mij als docent niet alleen om openheid te creëren voor gevoelige gesprekken, door persoonlijk contact te maken. Het vraagt ook om een volwassen positie in te nemen en ieders autonomie te waarborgen, door de student niet verantwoordelijk te stellen voor mijn gekwetstheid en

mezelf niet voor zijn ontwikkeling. In de gepaste afstand die er dan ontstaat, is er ruimte voor de student om een ‘zelf’ te gaan ontwikkelen.

Vragen ter reflectie

- Welke ervaring in diversiteit, met een leerling of student, is jou het meest bijgebleven?
 - Wat gebeurde er bij de leerling/student en bij jou of in de groep?
- Hoe ziet jouw diversiteits-identiteit eruit?
 - Hoe definieer je jouw eigen diversiteit?
 - Welke ervaringen hebben je hierin gevormd?
 - Hoe ervaar je de omgang met het anders zijn van jezelf en anderen?
- Wat versta je onder diversiteit?
 - Welke visie heb je op inclusief onderwijs?
 - Hoe staan die ideeën in relatie tot hoe je in het leven en docentschap staat?
- Wat leert jouw diversiteits-ID je over je ervaringen in diversiteit met je leerlingen of studenten?
 - Welke invloed hebben je diversiteits-identiteit en diversiteits-ideeën op jouw handelen?

Ilse Speelman is initiatiefnemer en mede-oprichter van Bildung Nijmegen, platform voor persoonlijke vorming. Vanuit haar eigen onderwijservaring en achtergrond in Pedagogische Wetenschappen en Onderwijsinnovatie, geeft ze naast woorden ook handen en voeten aan onderwijs met aandacht voor de persoonsvormende kracht ervan.

Meer lezen?

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Hoffman, E., & Verdooren, A. (2018). *Diversiteitscompetentie. Niet culturen, maar mensen ontmoeten elkaar*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Karpman, S. (2014). *A game free life*. San Fransisco: Drama Triangle Publications.
- Mella, P. (2009). *The holonic revolution*. Pavia: Pavia University Press.
- Vrijland, N. (2014). Bateson: De logische niveaus van denken, leren en veranderen. Geraadpleegd op 3 maart 2020, van: <https://www.coachcenter.nl/bateson-de-logische-niveaus-van-denken-leren-en-veranderen/>
- Verkuyl, H., & Korthagen, F. (1999). Kom je de leerlingen tegen of jezelf? Reflectie op de beroepsidentiteit als essentieel onderdeel van de lerarenopleiding. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 21, 19-28.

Theoretische Onderbouwing

Column - De docent en hun diversiteits-ID

1.1 Het belang van voortdurende persoonlijke ontwikkeling van de docent

Het boek *Diversiteits Competentie: Niet culturen, maar mensen ontmoeten elkaar*, van Hoffman en Verdooren (2018), vormt een belangrijke bron voor het belang van docentontwikkeling met betrekking tot diversiteit. Diversiteit gaat volgens hen niet over incidentiele situaties waarin we ons aanpassen aan andere culturen, maar over het continu afstemmen op elkaars anders zijn. Het idee is gegrond op een brede definitie van *interculturele interacties*: een ontmoeting in vreemdheid of onbekendheid. Cultuur is volgens de schrijvers zo complex, dat we wel moeten concluderen dat ieder mens van de ander verschilt. Iedere interactie is daarmee, in meer of mindere mate, een interactie in vreemdheid. Het ontwikkelen van *diversiteitscompetentie* stelt ons in staat, in het algemeen, beter met die vreemdheid om te gaan en rijkt daarmee ook verder dan *culturele competentie*. Dit basisidee heeft ten minste drie implicaties voor de professionele ontwikkeling van de docent, die terug te zien zijn in mijn column:

Allereerst laten Hoffman en Verdooren (2018) ons inzien dat wat we onder termen zoals *diversiteit* en *cultuur* verstaan van invloed is op hoe we ons tot diversiteit verhouden. Men kan zich wellicht voorstellen dat een docent die voornamelijk op culturele verschillen gericht is, verschillen tussen leerlingen of studenten uit dezelfde cultuur over het hoofd ziet. Ontwikkeling van diversiteitscompetentie vraagt dus om **perspectiefontwikkeling** van de docent, op wat diversiteit is en hoe we ons er toe moeten verhouden. Ik probeer de lezer dan ook te prikkelen om hierover na te denken, door middel van de alternatieve perspectieven en nodig bij de discussievragen uit om hier zelf ideeën over te vormen.

Ten tweede laten Hoffman en Verdooren (2018) zien, dat de complexiteit – van hoe we onze eigen diversiteit definiëren, hoe we denken over verschillen en hoe we handelen – toeneemt met de verschuiving van cultuur-denken naar diversiteit-denken. We erkennen dan bijvoorbeeld dat een persoon niet te reduceren is tot zijn of haar religieuze achtergrond en ook niet tot de optelsom van alle groepen waartoe iemand behoort. Dit impliceert dat de docent nooit “klaar” is. Recht doen aan diversiteit vraagt in iedere situatie opnieuw om afstemming en daarmee om **voortdurende ontwikkeling** van de docent. Door ons in die complexiteit te ontwikkelen, worden we ons volgens Hoffman en Verdooren bewust van wat we niet weten en kunnen we de onvoorspelbaarheid van (interculturele) interacties beter accepteren. Het leidt volgens hen tot een houding van openheid, empathie en reflectie.

Ten derde impliceert het basisidee van Hoffman en Verdooren (2018) dat die ontwikkeling van de docent een **persoonlijke ontwikkeling** betreft. Uit het feit dat ieder mens van de ander verschilt heb ik geconcludeerd dat ook de docent ‘diversiteits-ervaringen’ heeft. Of het nou gaat om docenten die tot verschillende minderheidsgroepen behoren of om docenten waarbij dat vrijwel niet het geval is, ze zijn allemaal gevormd in hun *diversiteits-identiteit*: hoe ze hun eigen anders zijn definiëren, hoe ze de omgang met het anders zijn van zichzelf en anderen ervaren, etc. Juist ook wanneer een docent uit een sterk homogene omgeving komt, heeft hen dat iets geleerd over diversiteit. Interactie tussen docent en leerling/student gaat daarmee niet meer alleen om een leerling of student die afwijkt van het gemiddelde van een groep, maar om twee mensen die van elkaar verschillen. Daarmee komt zowel de leerling/student als de docent als persoon in beeld, als een ‘zelf’.

1.2 De casus en *communities of practice*

Ook het artikel van Ainscow (2005) suggereert dat er zo nu en dan op een praktijkgerichte manier stil moet worden gestaan bij ontwikkeling van de docent in de school. In het artikel zien we dat veel interventies met betrekking tot diversiteit, zoals beleidsstukken en conferenties, weinig impact hebben

op de onderwijspraktijk. Het gaat er volgens Ainscow veel meer om dat inclusie in de school als een onophoudelijk proces wordt gezien en dat men vanzelfsprekendheden ter discussie blijft stellen. Een goede *Community of Practice* – een term die Ainscow leent van Wenger (1998) – kan hierin uitkomst bieden. Door middel van *participatie* (het meedoen in de culturele praktijk van de school) en *reïficatie* (het vormen van representaties van wat er gezamenlijk gedaan wordt, zoals symbolen en visiedocumenten), wordt afwisselend het denken en het handelen van het docententeam gestimuleerd zich te ontwikkelen:

“He suggests that these are complementary processes, in that each has the capacity to repair the ambiguity of meaning the other can engender.” (Ainscow, 2005, p. 114)

De voortdurende persoonlijk professionele ontwikkeling vraagt in mijn ogen dan ook om een omgeving waarin men samen, al doende en bewust leert. Een column is daarvoor een beperkt middel, maar toch kan het er aan bijdragen. Zo stelt Ainscow (2005) dat het inzetten van bijvoorbeeld groepsdiscussies, interviews met leerlingen/studenten, maar ook reflectie op waargebeurde situaties, een bijdrage kunnen leveren aan de ontwikkeling van inclusief onderwijs. Ik heb er dan ook voor gekozen om een ervaringsgerichte column te schrijven, waarin kritisch denken, beleving en handelen bij elkaar komen. Ik hoop dat het artikel daarmee een bijdrage kan leveren aan het professioneel zelf-verstaan, zoals Verkuyl en Korthagen (2000) dat noemen: een ontwikkeling, waarin we bewust worden van onze unieke en vormende aspecten én we die bewust leren hanteren in de praktijk. Volgens de schrijvers is dit van belang, omdat docenten, die slechts (vak)inhoudelijk en (vak)didactisch georiënteerd zijn, tekort schieten in de pedagogische, opvoedende, rol.

Ik heb specifiek voor de casus met de student gekozen, omdat de ervaringen met hem een brede ontwikkeling beslaan. De ervaringen hebben mede gevormd wie ik ben (identiteit), wat ik denk (ideeën) en hoe ik handel. Door in deze opdracht met de casus aan de slag te gaan, merkte ik dan ook dat mijn ontwikkeling nog meer werd uitgediept. Het is daarmee een voorbeeld van een geschikte casus om in een *community of practice*, met elkaar, van te leren. Belangrijk om daarbij te vermelden is dat ik bij de concrete uitwerking van de casus rekening heb moeten houden met de privacy van de desbetreffende student(en). Er is bijvoorbeeld niet verder over uitgeweid tot welke minderheidsgroepen de student behoort, uit welke onderwijssituatie de casus komt en wat er allemaal precies gezegd werd. Dat maakt dat een groot deel van mijn gevolgtrekkingen en overwegingen niet aan bod komt in de column (ik hoop die in dit handboek wat te verhelderen) en dat het voor de lezer gissen kan zijn, wanneer men hier op door wil reflecteren. Reflectie op een eigen situatie heeft in mijn ogen dan ook voorkeur, vanwaar ik bij de reflectievragen de lezer aanspoor zo'n persoonlijke ervaring voor de geest te halen.

1.3 Theorie achter *diversiteits-ID* (identiteit en ideeën)

Niveaus van ontwikkeling

Hoffman en Verdooren (2018), Ainscow (2005) en Verkuyl en Korthagen (2000) wezen al in de richting van persoonlijke ontwikkeling, maar mijn idee, om via diversiteits-identiteit en diversiteits-ideeën naar het handelen te kijken, is nog wat beter te begrijpen vanuit de piramide in Figuur 1. Hoewel er veel kritiek is geweest op de neurologische claims, ontwikkelde Bateson (1972) en later Dilts (1990) dit psychologisch werkbaar model van ‘**logische niveaus**’, dat inzicht geeft in verschillende niveaus van onze ontwikkeling, zoals identiteit, waarden en overtuigingen, en hoe deze zich tot elkaar verhouden (Reice, 2016).

Het model wordt vaak gebruikt in coaching trajecten, met als achterliggend idee dat veranderingen op een hoger niveau leiden tot veranderingen op lager niveau (Reice, 2016). Ofwel, onze identiteit geeft uiteindelijk richting aan ons gedrag, waarmee slechts aandacht besteden aan het gedrag ons niet altijd verder helpt. Waar we voor staan, wie we zijn, wat we geloven en wat we kunnen, speelt dus een belangrijke rol in wat we doen – ons handelen. Dat zagen we ook terug bij Ainscow (2005), die stelde dat we op het niveau van ‘overtuigingen’ onze vanzelfsprekendheden ter discussie moeten blijven

stellen. Aandacht besteden aan de onderliggende niveaus kan dan ook helpen ons verder te ontwikkelen in onze omgang met diversiteit.



Figuur 1 Niveaus van denken, leren en veranderen (Vrijland, 2014)

In mijn column besteed ik voornamelijk aandacht aan de niveaus van identiteit, overtuigingen en een beetje aan vaardigheden (volwassen positie innemen), maar ook het niveau van zingeving is terug te zien. Zo spreken Verkuyl en Korthagen (2000) in hun artikel *Kom je de leerlingen tegen of jezelf?* van de term *beroepsidentiteit*: de motivatie voor beroepskeuze, de wijze waarop het wordt uitgeoefend en de doelen, waarden en normen die het handelen sturen. De beroepsidentiteit raakt nauw aan het niveau van zingeving. Het gaat hier namelijk om de vraag wat voor docent iemand kan en wil zijn, gegeven wie die is en dat is sterk verbonden met waar iemand in het leven voor wil staan. Dit soort existentiële inzichten komen vaak naar voren bij *kritische incidenten*: praktijkervaringen die een sterk vormend karakter hebben. Van hieruit is goed te begrijpen dat ik in mijn column de persoonlijke worsteling aanhaal. Het gevecht van de student worp mij als het ware terug in mijn eigen worsteling en vormde daarmee een kritisch incident, waarin ik veel leerde over mijn omgang met diversiteit en motivatie voor het onderwijs. Het was een worsteling waar ik tot noch toe geen weg in had gevonden, die paste in mijn rol als docent. Grappig genoeg, vormde die worsteling precies ook mijn bron van zingeving – de reden dat ik het onderwijs in ben gegaan – namelijk: bijdragen aan het zien en gezien worden, ofwel, recht doen aan diversiteit.

Mens als holon

Dat ik mezelf ben gaan begrijpen als een mens dat zowel ergens onderdeel van is (en wil zijn), als een mens dat een ‘zelf’ is (en wil zijn), is onder andere geïnspireerd door *The holonic revolution*, van Piero Mella (2009). Door de geschiedenis heen zien we op verschillende vlakken conceptuele verschuivingen tussen deel- en geheel-denken. Tussen individualisme en collectivisme bijvoorbeeld. Zien we onszelf en anderen meer als afhankelijk of als onafhankelijk? In het ene geval kun je je misschien maar beter aanpassen aan de rest, terwijl je in het andere geval meer ruimte hebt om jezelf te zijn. Het kan lastig zijn te zien dat we het allebei tegelijk zijn, maar het holistische wereldbeeld van systeemdenken, dat ik onderschrijf met mijn column, kan ons op dat vlak, sinds zo’n 40 jaar, doen spreken van een conceptuele revolutie - *the holonic revolution*.

De term *holon* komt van Arthur Koestler (1967): een holon is zowel een geheel, als onderdeel van een groter geheel. Dit idee komt voort uit het holistische wereldbeeld en het systeemdenken. Het **holistische wereldbeeld** gaat er vanuit dat het geheel (bijvoorbeeld ‘een molecuul’ of ‘ik’) niet begrepen kan worden door de delen op te sommen (‘de atomen’ of ‘mijn eigenschappen’: blond, vrouw, student, etc.). We kunnen eindeloos bediscussiëren of dit in natuurkundige zin het geval is, maar ik kan in ieder geval onderschrijven dat ik me niet perse gezien of begrepen voel, op het moment dat ik slechts als blonde vrouwelijke student wordt gezien. Het **systeemdenken** gaat er vanuit dat alle delen (bijvoorbeeld ‘de moleculen’ of ‘ik’) en gehelen (bijvoorbeeld ‘het lichaam’ of ‘mijn gezin’, waar ik onderdeel van ben) met elkaar verbonden zijn en niet kunnen bewegen zonder invloed op elkaar te hebben. Ook hier kunnen we een filosofische discussie hebben over de vraag of we een vrije wil hebben en in welke mate bewegingen onafhankelijk en spontaan kunnen zijn. Toch, biedt ook het systeemdenken voor de sociologie en psychologie belangrijke inzichten, omdat we in ieder geval in onze beleving een eigen wil hebben en die proberen af te stemmen op anderen en de wereld om ons heen – het grotere geheel.

Ken Wilber was de eerste die de holon-theorie op het ‘zelf’ betrok (Mella, 2009). Die toepassing heeft verschillende implicaties, waarvan er 2 van belang zijn geweest voor mijn column:

- Allereerst noemt hij het principe van **zelfbehoud**: een holon moet structuur behouden onafhankelijk van waar het uit bestaat en wat er om hem heen gebeurt. Dat wij een identiteit hebben, een ‘zelf’ zijn, impliceert een bepaalde mate van stabiliteit. Als holon, moeten we die stabiele structuur kunnen behouden, ook als er in of om ons heen iets verandert. Voor de student betekent dit, dat hij zélf een ‘zelf’ moet ontwikkelen en waarborgen. Voor mij als docent betekent het, dat ik me ervan bewust moet zijn, dat ik in mijn rol als docent ook altijd mezelf meeneem.
- Het tweede principe is dat van **zelfaanpassing**: toch moeten we als holon ook passen in het grotere geheel van onze vriendengroep, het docentschap, de samenleving, de fysieke wereld, etc. Dat vraagt van ons, te kunnen reageren op veranderingen in het grotere geheel. Voor de student betekent dit, dat zijn ‘zelf’ niet volledig “op zichzelf” staat. Er is beïnvloeding van de mensen en de wereld om ons heen, waartoe we ons moeten verhouden. Daarmee komt de student voor een uitdaging te staan: om het zelf te behouden zal hij soms de keuze moeten maken met een geheel te breken, terwijl hij op andere moment er voor zal moeten kiezen zich aan te passen. Voor mij als docent betekent dit, dat ik ook op persoonlijk vlak soms een ontwikkeling door moet maken, om mijn rol als docent goed te kunnen vervullen. In dit geval moest ik een volwassen positie in leren nemen.

Goedbedoelde stereotypering

De bron die mij specifiek met betrekking tot diversiteit aan het denken zette over deel- en geheel-zijn, is de studie van Isik en anderen (z.d.), waarin er in gesprek wordt gegaan met studenten die tot etnische minderheden behoren. Als raamwerk voor de studie wordt gebruik gemaakt van de Self-Determination Theory (Decy and Ryan, 1985), die sterk aansluit bij het holonistische denken. De theorie gaat er vanuit dat ieder mens drie basisbehoeftes heeft voor intrinsieke motivatie: het gevoel van competentie, verbondenheid en autonomie. De laatste twee zijn nauw verwant aan de behoefte aan deel-zijn (verbondenheid) en geheel-zijn (autonomie) zoals we dat bij Wilber zagen. In de column heb ik de nadruk gelegd op het gevoel van gezien worden, maar Isik laat zien dat aandacht voor deel- en geheel-zijn, via intrinsieke motivatie, ook belangrijk is voor schoolprestaties en plezier in leren.

Isik en anderen (z.d.) benoemen dat stereotypering een bedreiging vormt voor intrinsieke motivatie, door tekortkomingen die daarmee kunnen ontstaan in de drie basisbehoeftes. Er wordt dan bijvoorbeeld niet naar het individu en hun competenties gekeken, maar dit wordt vooronderstelt op basis van vooroordelen met betrekking tot hun achtergrond. De schrijvers adviseren dan ook alle studenten te onderwijzen in etnische verschillen, zodat vooroordelen worden weerlegd, rekening te

houden met verschillen in betekenis van gedrag, een veilige plek te creëren voor deze studenten, etc. In mijn column onderschrijf ik het belang van deze steun, maar het zette me ook aan het denken, want stereotypering kan twee kanten op werken. In een aantal van de oplossingen die Isik aandraagt zien we “stereotypering” als goede bedoeling om de etnische minderheid niet over het hoofd te zien. Men probeert dan bijvoorbeeld rekening te houden met hun achtergrond, door te onderwijzen over verschillen, maar kan daarmee ook weer nieuwe vooroordelen in het leven roepen, die voor een individu niet het geval hoeven te zijn. Terugkomend op Hoffman en Verdooren (2018) gaat het uiteindelijk om bewustwording van en sensitiviteit voor diversiteit tussen ieder mens. Ik heb er daarom voor gekozen in mijn column expliciet te benadrukken dat ook goedbedoelde stereotypering kwaad kan doen, wanneer we vergeten daarbij aandacht te hebben voor het individu. Daarmee wil ik niet zeggen dat we met dergelijke interventies moeten stoppen of dat minderheidsgroepen niet extra aandacht en steun behoeven, maar dat dit altijd gepaard moet gaan met oog voor het individu.

1.4 Handelingstheorie

In de column laat ik zien dat we tijdens de bijeenkomst uit de casus met elkaar in de *drama-driehoek* zaten. Om het beknopt te houden ben ik alleen ingegaan op de interactie tussen mij en de student. Bespreking van de overige interacties is dan ook niet essentieel om de situatie te begrijpen. Verder is belangrijk te benoemen dat er voor de ontwikkeling van dit soort interacties, in mijn ogen, geen handleiding te schrijven valt. Het vraagt om continue ontwikkeling, door veel ervaring op te doen en te reflecteren. In mijn column geef ik de lezer dan ook een kijkje in mijn eigen ervaring en reflectie, om te laten zien hoe die reflectie me verder heeft geholpen. In deze handleiding ga ik daar nog wat verder op in, om ook te laten zien welke theoretische kaders er aan mijn reflectie ten grondslag liggen.

De drama-driehoek

Het idee van de *drama-driehoek* komt van Stephen Karpman en werd voor het eerst beschreven in zijn artikel *Fairy tales and script drama analysis* (Karpman, 1968). Er zijn in drama drie rollen mogelijk: de *aanklager* (“jij doet dit of dat fout”), het *slachtoffer* (“ik kan er niets aan doen”) en de *helper* (“ik help je wel, ik los het wel op”). De rollen hebben gemeen dat ze schuiven met verantwoordelijkheden. De aanklager en het slachtoffer leggen te veel van hun eigen verantwoordelijkheid bij de ander, terwijl de helper te veel verantwoordelijkheid van de ander op zich neemt. Dat schuiven zorgt voor verstrengeling, omdat het aannemen van een rol de ander, via het beroep op verantwoordelijkheid, sterk in een bepaalde richting duwt. Wanneer iemand tegen je zegt “jij doet dit of dat fout”, móet je haast wel reageren. Het nodigt waarschijnlijk uit om het slachtoffer te zijn, dan wel de tegenaanklager in te zetten. Door een dramarol aan te nemen kunnen we dus controle op een ander uitoefenen en trekken we die persoon als het ware in dramadriehoek.

In interactie met de student, zorgde de verschuiving van verantwoordelijkheden voor een afleiding van zijn ontwikkeling en van wat ik verkeerd deed. Allebei moesten we een confrontatie onder ogen komen, maar die verantwoordelijkheid wilden we beide niet nemen. We waren als het ware gegijzeld door het “spel” van drama en dan is het de kunst om uit de dramadriehoek te stappen (Karpman, 2014). In een gelijkwaardige situatie vraagt dat om het terugbrengen van aandacht gericht op de ander, naar aandacht gericht op jezelf; je eigen fouten, grenzen en behoeftes. Dit komt voort uit het besef dat je niet het recht hebt de ander te bewegen (er is acceptatie van de autonomie van de ander) en uit de acceptatie dat de ander jou niet gaat “dragen” (je bent voor jezelf verantwoordelijk). Deze positie wordt ook wel de rol van de *volwassene* genoemd. De volwassene neemt in communicatie verantwoordelijkheid voor eigen fouten, grenzen en behoeftes: “ik zet mijn eigen fouten recht of aanvaard de consequenties”, “jij mag er zijn, tot hier, dit is mijn grens” en “dit zijn mijn behoeftes, maar ik heb geen recht op dat jij ze vervult”.

In de begeleidende rol als docent kan dit best lastig zijn, omdat het erop lijkt dat er iets verandert in de gelijkwaardigheid. In ons huidige onderwijssysteem is dat, in contact met kinderen, zeker het geval.

Zij moeten nou eenmaal naar school en de docent krijgt de autoriteit om het kind te bewegen (hoewel ook een kind recht op eigen grenzen heeft). In mijn contact met de student, ligt het al iets anders, omdat het om een (volwassen) persoon gaat, die vrijwillig voor dit onderwijs kiest. Toch is er in overeenstemming afgesproken dat ik een begeleidende rol vervul, waarin ik de student zal stimuleren in zijn of haar ontwikkeling. Om mij aan die afspraak te houden, zie ik het als mijn verantwoordelijkheid om te waarborgen dat er aandacht is voor de ontwikkeling van de student, zelfs wanneer daar weerstand voor is, maar ook om grenzen van de student te respecteren, te helpen die grenzen aan te geven en mijn fouten onder ogen te komen.

Een veilige basis

Zeker wanneer leerlingen of studenten, maar dus ook docenten, zich “nog” moeten ontwikkelen in het (op een volwassen manier) aangeven van grenzen en behoeftes en het erkennen van eigen verantwoordelijkheden, vraagt dat in mijn ogen om een “veilige basis”. Een basis waarin expliciet aandacht is voor rechten en verantwoordelijkheden, waarmee het deel-zijn (de verbondenheid) en het geheel-zijn (zelfbeschikking) gewaarborgd worden. Ik onderschrijf daarmee het idee van Mischa de Winter (Blankestijn, 2015), dat iedere onderwijsomgeving zou moeten berusten op een grondwet. Die grondwet kan op zichzelf niet van bovenaf opgelegd worden, dat zou tegenstrijdig zijn aan het recht op zelfbeschikking: “Schoolleiders, leraren, ouders en – als het kan – ook kinderen moeten met elkaar in gesprek over wat burgerschap betekent” (Blankestijn, 2015, p.11). De Winter laat zien dat onze samenleving steeds minder hiërarchisch wordt en mensen steeds meer elkaars gelijken worden. Dat vraagt zowel van de docent als van de student of leerling om een persoonlijke ontwikkeling – een groei naar volwassenheid.

Zien en gezien worden: inclusief pluralistisch onderwijs

Met dit alles staan de ideeën in mijn column voor een vorm van *pluralistisch inclusief onderwijs*, wat Göransson & Nilhom (2014) als een *community definitie* van inclusief onderwijs zouden bestempelen. Inclusief onderwijs gaat in mijn ogen niet alleen om extra ondersteuning van hulpbehoevenden of het tegemoetkomen aan academische behoeftes van alle leerlingen en studenten, maar om een samenleven – want dat is een school hoe dan ook – waarin kinderen, studenten en docenten een gezonde relatie ontwikkelen in verhouding tot zichzelf, de ander en de wereld. Een leefgemeenschap waarin we verbonden én autonoom kunnen zijn. Iedere samenleving, iedere onderwijsomgeving, draagt impliciet of expliciet normen en waarden uit en heeft daarmee een vormende invloed op de leerlingen, studenten en docenten. In een gemeenschap zijn die waarden, zoals gelijkwaardigheid, zorg en rechtvaardigheid, volgens Göransson & Nilholm, meer expliciet aanwezig en gericht op het waarborgen van het samenleven in diversiteit.

Het expliciet uitdragen van normen en waarden, maakt gemeenschappen, in mijn ogen, aan de ene kant misschien meer vatbaar voor indoctrinatie, maar aan de andere kant toegankelijker voor reflectie en discussie. In de ethiek kunnen we zo’n gemeenschap, met aandacht voor reflectie en discussie, ook wel een *pluralistische samenleving* noemen: “het pluralisme is een poging om enerzijds de kracht van menselijke diversiteit te waarderen en anderzijds gemeenschappelijkheid en gelijkheid te benadrukken” (Hoffman en Verdooren, 2018, p. 108). Waar universalisme volgens het pluralisme teveel op zoek gaat naar één geldige regel en diversiteit ontkent, maak het relativisme, door ontkenning van enige gemeenschappelijkheid, het gesprek tot overeenstemming onmogelijk. Beide zouden in mijn ogen geen recht doen aan diversiteit. Volgens Hoffman en Verdooren vraagt het pluralisme dan ook om twee ethische minimumnormen: die van respect voor de individuele persoon en bevordering van interactie. Dit komt tot uiting in een communicatievorm die zij de *dialoog* noemen: het gesprek waarin de deelnemers bereid zijn hun eigen aannames en overtuigingen ter discussie te stellen en die van de ander te begrijpen en uit te dagen. Als we zo’n gesprek als docent – onder onze leerlingen, studenten en collega’s – op een volwassen manier kunnen faciliteren, bouwen we aan onderwijs dat, in mijn ogen, écht recht zal doen aan diversiteit.

Literatuur

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124. doi:10.1007/s10833-005-1298-4
- Bateson, M. C. (1972). *Our own metaphor*. New York: Knopf.
- Blankestijn, L. (2015). 'Burgerschap laat zich niet in een lesje vertalen' (interview met Micha de Winter). *Podium*, 5, 10-12.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dilts, R. (1990). *The neurological levels*. Glasgow: Thorsons.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29, 265-280. doi: 10.1080/08856257.2014.933545
- Hoffman, E., & Verdooren, A. (2018). *Diversiteitscompetentie. Niet culturen, maar mensen ontmoeten elkaar*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Isik, I., Wouters, A., Verdonk, P., Croiset, G., & Kusurkar, R. A. (z.d.). "As an ethnic minority student, you just have to work twice as hard. Experiences and motivation of ethnic minority students in medical education". Geraadpleegd op 1 maart 2020, van: <https://canvas.vu.nl/courses/45840/files/1931038/download?wrap=1>
- Karpman, S. (1968). Fairy tales and script drama analysis. *Transactional Analysis Bulletin*, 7, 39 - 43.
- Karpman, S. (2014). *A game free life*. San Fransisco: Drama Triangle Publications.
- Koestler, A. (1967). *The ghost in the machine*. London: Arkana.
- Mella, P. (2009). *The holonic revolution*. Pavia: Pavia University Press
- Peter, L. (2016). Geen man of vrouw? Dan ben je voortaan een 'hen'. Geraadpleegd op 1 maart 2020, van: <https://decorrespondent.nl/4748/geen-man-of-vrouw-dan-ben-je-voortaan-een-hen/1050864703020-d399a42e>
- Reice, K. E. (2016). Neurological levels. Geraadpleegd op 18 maart 2020 van: <https://www.integratedsociopsychology.net/theory/neurological-levels/>
- Stichting NIVOZ (2020a). Platform hetkind. Geraadpleegd op 1 maart 2020 van: <https://nivoz.nl/nl/platform-hetkind>
- Stichting NIVOZ (2020b). Wat is Platform hetkind? Geraadpleegd op 1 maart 2020, van: <https://nivoz.nl/nl/wat-is-platform-hetkind>
- Stichting NIVOZ (2020c). Richtlijnen blogs en artikelen. Geraadpleegd op 1 maart 2020, van: <https://nivoz.nl/nl/richtlijnen-blogs-en-artikelen>
- Verkuyl, H., & Korthagen, F. (1999). Kom je de leerlingen tegen of jezelf? Reflectie op de beroepsidentiteit als essentieel onderdeel van de lerarenopleiding. *VELON*, 21, 19-28.
- Vrijland, N. (2014). Bateson: De logische niveaus van denken, leren en veranderen. Geraadpleegd op 3 maart 2020, van: <https://www.coachcenter.nl/bateson-de-logische-niveaus-van-denken-leren-en-veranderen/>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.