



© De Haagse Hogeschool

Het opleiden van wereldburgers in het hoger onderwijs: een maatschappelijke opdracht voor álle spelers binnen de leeromgeving

door Marjolein Moonen en Carien Verhoeff

Het hoger beroepsonderwijs (hbo) kent een diverse studentpopulatie met verschillende onderwijsbehoeften, soms botsende waarden en wisselend studiesucces. Hogescholen hebben de ambitie om alle studenten tijdig voor te bereiden op de uitoefening van een beroep in een liberaal democratische samenleving. De Haagse Hogeschool formuleert dit bondig: 'Elke afgestudeerde verlaat De Haagse Hogeschool als wereldburger'.

Wij benaderen diversiteit in een inclusieve leeromgeving als motor voor een lerende en ontwikkelende hogeschool. Van docenten en onderwijsmanagers mag immers worden verwacht dat zij over de grenzen van de eigen professie heen kijken en zich actief bemoeien met hoe de hogeschool, als mini-samenleving,

maatschappelijke vraagstukken beantwoordt. Zij dienen wereldburgerschap collectief en actief uit te dragen. De voorbeeldrol die zij op dit gebied binnen de leeromgeving vervullen, is hierbij cruciaal. Anders blijft het bij beleid en mooie woorden. Voor de realisatie van een inclusieve leeromgeving binnen het hoger onderwijs zijn inclusieve waarden, morele moed en gedeeld leiderschap dan ook een vereiste!

De maatschappelijk opdracht van het hbo

Elke hogeschool dient een essentiële bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van de samenleving. Dit doen hogescholen door onderwijs te verzorgen, praktijkgericht onderzoek te verrichten en opgedane kennis aan de maatschappij beschikbaar te stellen. Door ontwikkelingen zoals digitalisering en robotisering vervagen grenzen en neemt individualisering toe. Hiermee heeft het hbo de

aanvullende opdracht gekregen om professionals op te leiden die succesvol kunnen zijn in een globaliserende wereld.

Dit wordt in de strategische visie HBO 2025 *Wendbaar en Weerbaar* van de Vereniging Hogescholen expliciet aan de orde gesteld: ‘Globalisering, interculturele en soms ook interreligieuze verschillen zijn kenmerkend voor de huidige wereld en studenten moeten leren niet alleen als hoogwaardig professional maar ook als verantwoordelijke burger in de wereld te functioneren’ (Vereniging Hogescholen 2015, 18).

Voor een hogeschool in de Randstad is diversiteit tegenwoordig een gegeven: de samenleving is in de afgelopen decennia sterk veranderd als het gaat om de culturele achtergrond van de bevolking. Steeds meer hebben hbo’ers verschillende sociaaleconomische, culturele, religieuze en etnische achtergronden. Studenten moeten bewust leren omgaan met deze diversiteit. Dit is niet alleen nodig om later als verantwoordelijke burger en hoogwaardige professional te kunnen functioneren, maar ook om de hogeschool een gemeenschap te laten blijven die gestoeld is op respect, verdraagzaamheid en de wil om van elkaar te leren. Studenten moeten zich thuis voelen op een hogeschool, zich gekend weten en bij een gemeenschap horen (Vereniging Hogescholen 2015, 14).

Uit onderzoek blijkt dat vraagstukken die in de samenleving spelen rond diversiteit ook in het Nederlandse onderwijs zichtbaar zijn. Het onderwijs kan immers worden beschouwd als een mini-samenleving (vgl. De Jong 2017; De Winter 2018). Alle studenten worden geacht in een liberale democratie samen te leven, individueel en collectief te leren, zich te ontwikkelen en maatschappelijk meerwaarde te creëren. Juist hier ligt misschien wel de belangrijkste opdracht voor het hoger onderwijs.

“...studenten worden geacht in een liberale democratie samen te leven, individueel en collectief te leren, zich te ontwikkelen en maatschappelijk meerwaarde te creëren. Juist hier ligt misschien wel de belangrijkste opdracht voor het hoger onderwijs ...”

Een diverse studentenpopulatie kan binnen hogescholen namelijk leiden tot gescheiden werelden waarin eigen opvattingen en vooroordelen bevestigd worden en polarisatie kan blijven bestaan (Kleijwegt 2016). Integratie is geen vanzelfsprekendheid. Zo komt het voor dat verschillende studenten met dezelfde achtergrond subgroepen vormen. Als dat gebeurt, lopen we een kans mis. In onze optiek kan diversiteit de leeromgeving juist versterken. Het op constructieve wijze leren omgaan met diversiteit binnen het hoger onderwijs kan namelijk van grote betekenis zijn voor het leren participeren in een democratische samenleving.

Wereldburgerschap staat al geruime tijd hoog op de onderwijsagenda. In 2005 formuleerde de Onderwijsraad dat het onderwijs onder meer als doel moet hebben ‘het ontwikkelen van kennis en vaardigheden bij studenten, leerlingen en docenten waardoor ze bereid en in staat zijn tot samenwerken en samenleven met personen en instellingen van buitenlandse komaf en situering, in Nederland of in een ander land’ (Onderwijsraad 2005, 16). Een veel gebruikte definitie van wereldburgerschap die hier naadloos op aansluit is die van Carabain, Van Gent en Droogstoppel. Zij definiëren wereldburgerschap als een uiting van ‘gedrag dat recht doet aan de principes van wederzijdse afhankelijkheid in de wereld, de gelijkwaardigheid van mensen en de gedeelde verantwoordelijkheid voor het oplossen van mondiale vraagstukken’ (Carabain, Van Gent en Droogstoppel 2012, 30).

Wat ons betreft raakt de diversiteitsopgave dan ook het waarderen en benutten van verschillen van alle studenten. Niets doen is geen optie. Het hbo heeft een maatschappelijke opdracht die ze met beide handen dient op te pakken.

De benadering van de Haagse Hogeschool: *let's change*

De Vereniging Hogescholen benadrukt dat afgestudeerde hbo'ers vakbekwaam moeten zijn, op de hoogte zijn van de nieuwste kennis en ontwikkelingen en over de juiste vaardigheden beschikken. Ze voelen zich betrokken bij de samenleving en de mensen om hen heen, waarbij ze hun plek vinden in allerlei sociale verbanden en, bovenal, de democratische samenleving. Tegelijkertijd zijn ze zelfbewust en onafhankelijk in doen en denken.

De Haagse Hogeschool heeft in lijn met de ambities van de Vereniging Hogescholen in 2017 een nieuw onderwijskader vastgesteld. Hierin staan drie principes centraal: elke afgestudeerde verlaat De Haagse Hogeschool als wereldburger, het onderwijs wordt gekenmerkt door inclusiviteit en is activerend, uitdagend en studeerbaar (De Haagse Hogeschool 2017). Iedere opleiding wordt geacht dit nieuwe onderwijskader in 2020 te hebben gerealiseerd binnen de leeromgeving en het curriculum. De ambitieuze titel van het visiedocument is: *let's change. you. us. the world.*

De hogeschool beschouwt de diversiteit van haar studenten als een uitdaging die waarde toevoegt aan het onderwijs. Deze toegevoegde waarde ontstaat als er omstandigheden worden gecreëerd waarin studenten en docenten elkaar werkelijk ontmoeten. Dit vraagt om een inclusieve onderwijsbenadering die diversiteit erkent, participatie van elke student mogelijk maakt, fysieke belemmeringen zoveel mogelijk

wegneemt en aansluit op leerbehoeften en voorkeuren (De Haagse Hogeschool 2017).

Het visiedocument *let's change* kan rekenen op breed draagvlak. Studenten, medewerkers en vertegenwoordigers uit het werkveld zijn door het College van Bestuur van De Haagse Hogeschool uitgenodigd een bijdrage te leveren aan de totstandkoming van de visie. Het document is inspirerend, richtinggevend en laat tegelijkertijd aan opleidingen genoeg ruimte hieraan zelf kleur en betekenis te geven. Ook de ondersteunende condities en enthousiasmerende steun vanuit de top zijn aanwezig. Een inspirerende hogeschool in een bruisende stad!

Wie goed kijkt ziet binnen de leeromgeving echter wel verschillen tussen opleidingen. Wat maakt dat de ene opleiding zich in lijn met deze nieuwe visie in rap tempo ontwikkelt terwijl aandacht voor wereldburgerschap in andere opleidingen lastiger van de grond komt? En wat is de rol van de diverse spelers in deze ontwikkeling – docenten en onderwijsmanagers?

Onderwijsontwikkeling en -innovatie zijn onder meer afhankelijk van individuele- en collectieve leerprocessen binnen docententeams en het onderwijsmanagement. Vernieuwen gaat om meer dan het op papier stellen van vernieuwingsvoorstellen. Die voorstellen moeten ook worden ingepast in de zich ontwikkelende praktijkkennis (Bolhuis 2001). Het doel van onderwijsprofessionals is om binnen de school op duurzame wijze individueel en samen te leren om het onderwijs aan studenten en de resultaten van studenten te verbeteren (Verbiest 2008). Dit perspectief op onderwijsinnovatie toont dat niet zozeer de objectieve onderwijsstructuur bepalend is voor het omgaan met veranderingen, maar dat met name de betekenisgeving van leerkrachten en managers hier belangrijk zijn. Naast aandacht

voor individuele betekenisgeving van docenten moet er ook belangstelling zijn voor de ondersteunende culturele aspecten van de professionele leergemeenschap. Die belangstelling komt vooral tot stand door interacties in de school tussen alle betrokken spelers in de onderwijsomgeving en het creëren van condities die leerkrachten ondersteunen (Vandenberghe 2002).

Inclusiviteit binnen de leeromgeving

Een inclusieve onderwijsbenadering is mede afhankelijk van de mate waarin er sprake is van een inclusieve cultuur binnen opleidingen. De opleidingen zijn immers de leeromgeving voor docenten en studenten. Vanuit de cultuur binnen die leeromgeving zal een inclusieve onderwijsbenadering vorm moeten krijgen. Veel docenten herkennen zich echter vanwege de toegenomen diversiteit niet (meer) in de studenten die zij binnen hun opleiding ontmoeten. Zo stelt socioloog Iliass el Hadioui dat de meeste docenten een witte middenklasse-achtergrond hebben op basis waarvan ze zich moeilijk kunnen inleven in de vraagstukken van in de Randstad veelal door straatcultuur gesocialiseerde jongeren (Hadioui 2017).

“...Groepen zijn zo divers dat het moeilijk is er les aan te geven, hoe ga je daarmee om zodat iedereen goed kan meekomen? We moeten zelf het goede voorbeeld geven, inclusiviteit verwerken in didactische vaardigheden en verschillen meer waarderen en benutten ...” (Moonen 2018)

Als gevolg kan er handelingsverlegenheid bij docenten ontstaan. Studenten zijn immers geen onbeschreven blad en nemen hun eigen ervaringen mee naar de klas. Docenten weten niet waar ze rekening mee moeten houden bij het verschaffen van onderwijs. Het uitwisselen van de

diverse ervaringen van studenten versterkt daarom de leeromgeving.



© De Haagse Hogeschool

Bij hogescholen waar sprake is van een inclusieve pedagogiek staat de eigen inbreng van studenten centraal. Interactie, het delen van kennis, een persoonlijke benadering, studenten de ruimte bieden om op hun eigen manier te leren en hen hierin te faciliteren, zijn belangrijke kenmerken (Smeets 2017). Frank Tuit (2012), rector van de universiteit van Denver, pleit ervoor dat leren het beste in dialoog vorm kan krijgen. Een klaslokaal werkt als een democratie waarin leerlingen ideeën onderzoeken, uitwisselen en samen leren. Ook de Utrechtse pedagoog Micha de Winter (2018) benadrukt het belang van een maatschappelijke opvoeding en sociale verbondenheid. Hij stelt dat er sprake is van een pedagogische *civil society* waarin volwassenen zoals ouders en professionals verantwoordelijk zijn voor de opvoeding. Kernwaarden als solidariteit, gelijkwaardigheid en tolerantie, evenals vrijheid, verantwoordelijkheid en respect voor verschillen spelen hierbij een belangrijke rol. Als kinderen ervaren dat ze deel uitmaken van een groep, worden gezien en ergens terecht kunnen, leren ze dat het belangrijk is om rekening te houden met anderen en dat iedereen gehoord moet worden. Volgens De Winter ervaren kinderen op deze manier al heel vroeg wat het betekent om in een democratie te leven. Hij benadrukt het belang van hoop en

optimisme en niet alleen voor hun individuele ontwikkeling: ook de samenleving zit te springen om hoopvolle en optimistische burgers die met elkaar wat van het leven en de wereld willen maken. Leerlingen vormen volgens De Winter de motor van maatschappelijke ontwikkeling (De Winter 2017).

Inclusief onderwijs gaat dus uit van ‘de erkenning van verschillen tussen studenten. De ontwikkeling van een inclusieve leeromgeving gaat dan ook gepaard met het verminderen van uitsluitingsmechanismen die volledige participatie van alle studenten, docenten en andere medewerkers in de weg staan. Deze uitsluitingsmechanismen kunnen het gevolg zijn van verstoorde relaties, de inhoud van het onderwijs of het gevoel niet te worden gewaardeerd’ (Moonen 2018, 13).

De voorbeeldrol van docenten en managers

Het delen van kennis en het aangaan van een dialoog lukt alleen als de onderwijscontext een veilige omgeving is, waar mensen elkaar vragen durven te stellen en waar ruimte is voor twijfel (De Jong 2017). De docent is echter niet neutraal: net als studenten is hij gekleurd door eigen waarden, overtuigingen en aannames en geneigd daarnaar te handelen (Smeets 2017).



© De Haagse Hogeschool

Het hbo vraagt dan ook veel van docenten. Werken met een diverse studentenpopulatie vereist immers een professionele houding en veel flexibiliteit. Daarnaast is het bewustzijn van het eigen referentiekader, ervaringen en (voor)oordelen en daarover op een open en constructieve wijze met elkaar kunnen praten een voorwaarde voor het opbouwen van contacten met alle studenten (De Ranitz 2017). De leeromgeving dient een ondersteunende en stimulerende plek te zijn voor zowel studenten als medewerkers van een onderwijsinstelling. Ijkpunt voor het principe dat inclusiviteit in het onderwijs van De Haagse Hogeschool kenmerkt is dat docenten voor studenten een veilige leeromgeving creëren en ruimte bieden om de dialoog aan te gaan vanuit verschillende perspectieven. Hierbij is expliciet benoemd dat docenten op dit gebied voor studenten als rolmodel fungeren.

In de pedagogische literatuur wordt veel aandacht besteed aan de kracht van deze voorbeeldfunctie: ‘Virtually all schools involved in character education recognize that the good character consistently modelled by school personnel is among the most powerful means of developing good character in students’, is de visie van The Character Education Partnership, een Amerikaanse coalitie van organisaties die zich inzetten voor onderwijs dat zich richt op karaktervorming (Klaassen 2012).

“...Ik voel mij niet veilig als een docent geen geduld en inlevingsvermogen toont of grapjes maakt over onze namen en afkomst...” (Moonen 2018)

De docent is echter niet de enige met een voorbeeldfunctie als het gaat om het creëren van een inclusieve leeromgeving. Ook managers zijn belangrijke cultuurdragers: in veel organisaties bepaalt het gedrag van leidinggevendenden de norm. Managers leven als het ware in een glazen huis en

hun gedrag wordt door medewerkers met een vergrootglas gevolgd (Kaptein 2002). Wat een leidinggevende doet biedt in zichzelf een rechtvaardiging voor medewerkers om hetzelfde te doen. Het gedrag van managers kan daardoor een sneeuwbaaleffect hebben: een goed voorbeeld doet immers goed volgen. Dit betekent dat onderwijsmanagers ten aanzien van inclusiviteit binnen de leeromgeving eveneens een veilig klimaat moeten creëren. Dit kunnen zij doen door uitsluitingsmechanismen in teams te traceren en adequaat op te pakken. Bovendien dienen zij (net als docenten richting studenten) alle medewerkers de ruimte te bieden om onbevooroordeeld de dialoog aan te gaan vanuit verschillende perspectieven.

De HBO docent als wereldburger

Hoogwaardige professionals nemen verantwoordelijkheid in een complexe samenleving, zij beschikken over de nieuwste kennis en verbinden hun expertise aan de behoeften van deze samenleving. De Vereniging Hogescholen (2015) stelt dat, bovenal, het beschikken over een moreel kompas van belang is om overeind te blijven in de samenleving en verantwoordelijkheid te kunnen dragen. De onderzoekende houding van de hbo-docent lijkt een sleutelbegrip om vorm te geven aan zo'n moreel kompas. Pedagogen Marjon Bruggink en Frits Harinck (2012) formuleren negen generieke kenmerken van de onderzoekende houding van leraren: nieuwsgierig zijn, kritisch zijn, willen begrijpen, bereid zijn tot perspectiefwisseling, analytische afstand nemen van routines, aandacht voor bronnen, aandacht voor het zeker weten en willen delen met anderen.

Het ontwikkelen van empathisch vermogen maakt nadrukkelijk deel uit van dit onderzoekend vermogen. Het is de wil en het vermogen om je in te leven in andermans belangen en mogelijkheden en deze te

verbinden aan gemeenschappelijke nieuwe opgaven. In een rapport uit 2012 stelde de TeldersStichting dat empathie de derde dimensie van onderwijs is (naast kennis en vaardigheden). Zonder empathie kan er geen sprake zijn van een door waarden gedreven organisatie. 'Een organisatie die vanuit een heldere set waarden werkt, die doorleefd zijn, van betekenis voorzien en levend worden gehouden, functioneert beter, effectiever en efficiënter dan organisaties die dat niet doen. [...] De sleutel van het succes ligt onder andere in het verbinden van kernwaarden met die van alle belanghebbenden: klanten, relaties en personeel. Wie werkt vanuit waarden heeft weinig regels nodig' (Bouwmeester en Luyer 2017, 115).

Wanneer voor iedereen helder is waartoe de organisatie op aarde is en welke waarde zij wil toevoegen aan haar omgeving, is er een helder richtsnoer voor alle betrokkenen. De leiding hoeft dan volgens Bouwmeester en Luyer niet meer vanuit beheersing en controle te sturen, maar focust op het kanaliseren van vrijgemaakte energie en commitment.

“...De onveiligheid dat je denkt: ik wil niet naar mijn werk want stel dat ik ze tegenkom. Die club die maakte de rest klein, waar ik ook onderdeel van was. Er was een enorm machtsverschil en dat konden ze gewoon doen...” (Moonen 2018)

De docent die zich als wereldburger gedraagt, verbindt zijn persoonlijke waarden aan die van de organisatie, steekt zijn nek uit, stelt bestaande disfunctionele en ondoelmatige patronen ter discussie, gaat uit van wat kan en niet van wat is. Juist dan worden botsende waardenpatronen zichtbaar, alwaar teams en leidinggevenden zich ongemakkelijk bij kunnen voelen. Wanneer diversiteit – een veelheid van meningen, overtuigingen en opvattingen – zichtbaar wordt in de bovenstroom van organisaties, kan deze

worden gewaardeerd en worden benoemd of ten gunste van de missie van de organisatie worden benut.

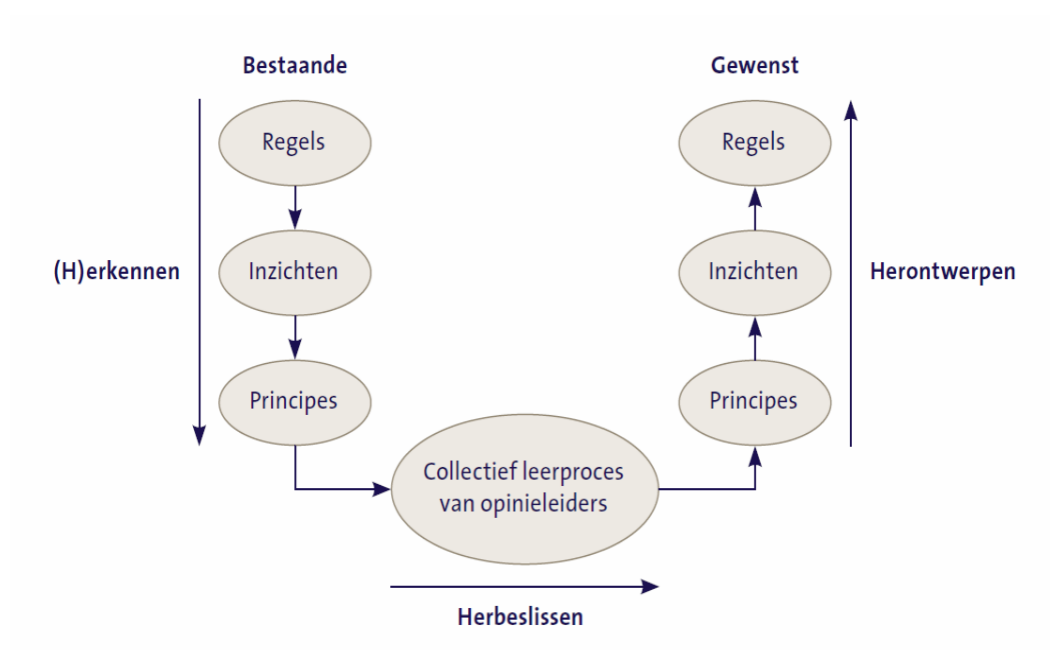
Het omgaan met conflicterende waardensystemen luistert nauw om het gewenste effect van onderwijs (leren en ontwikkelen) te realiseren. De vraag is of we bereid zijn om ons eigen regelsysteem met onderliggende waarden ter discussie te stellen en in gesprek met anderen tot nieuwe inzichten en collectieve betekenisgeving te komen.

De plek der moeite

Betekenisgeving in een pluriforme omgeving komt via dialoog tot stand: 'De kwaliteit van een sociaal systeem is vooral te toetsen door te kijken naar wat mensen doen als ze worden geconfronteerd met een meervoudige werkelijkheid en een diversiteit aan reacties daarop, terwijl ze, om met elkaar aan de slag te kunnen, juist grote behoefte hebben aan een eenduidige betekenis.

Het gebied of de periode waarin deze spanning hoorbaar en zichtbaar (en meestal ook voelbaar) is, is door Kooistra [1988] zo mooi "de plek der moeite" genoemd. Het is de spanning die optreedt in een situatie, die ambivalent is, terwijl er de wens is deze eenduidig te interpreteren' (Wierdsma en Swieringa 2011, 161).

Deze spanning ontstaat doordat er sprake is van een ordeningsbehoefte: men wil eenduidig een meervoudige werkelijkheid interpreteren. Hoe groter de spanning, hoe groter de kans op verstoringen in het interactieproces, en een verstoord interactieproces is een bodem voor disciplineren en uitsluiting door docenten of managers. Bij disciplineren gaat het dan om begrenzing door middel van geaccepteerde kaders: gedrag binnen het bestaande kader wordt beloond en ingezetenen anticiperen op het sociaal gewenste. Bij uitsluiting mag men niet meer meedoen aan het proces van betekenisgeving, er is geen toegang meer tot de interactie. Wie zich niet conformeert wordt onsympathiek gevonden en uiteindelijk buitengesloten.



Figuur 1. De U-bocht van collectief leren (Wierdsma 1999, 462).

Dit kan op verschillende manieren zichtbaar worden: diskwalificeren, negeren, coalitievorming, groepsvorming, kleineren en publiekelijk voor gek zetten (vgl. Martijn & de Vries 2007; Van den Berg 2009).

Uitsluitingsprocessen, als reactie op het ongemak van diversiteit in teams, vragen om (persoonlijk) leiderschap: het uitnodigen om de plek der moeite te betreden.

Een voorbeeld: een islamitische studente op de Pabo wil en kan vanwege haar geloofs-overtuiging, geen kleurpotloden uitreiken aan leerlingen op een christelijke basisschool voor het inkleuren van een kerstprent. Zij geeft aan alleen op Islamitische basisscholen stage te willen lopen. De algemeen-bijzondere Pabo staat voor een dilemma: moet de Pabo aan de wens van de student tegemoetkomen of ook van deze student vragen om haar opvattingen in gesprek in te brengen en interesse te tonen in de mening en achtergronden van andersdenkenden?

Een discussie over waarden in relatie tot beroepsvereisten ligt hier voor de hand, maar kan vermeden worden door ‘disciplineren’ of ‘uitsluiting’. Kan de student de toegang tot de het onderwijs op juridische gronden worden geweigerd? Zo niet, kunnen de docenten verplicht worden haar te begeleiden onder haar condities, ook als deze botsen met hun eigen of collectieve waardenpatronen (op straffe van veroordeling vanwege ‘werkweigering’ of ‘discriminatie’)? Waarvoor kiest de opleiding?

De plek der moeite wordt meer uitnodigend als we weten welke spelregels we met elkaar hanteren bij het aangaan van de dialoog. Een open samenleving vernieuwt en ontwikkelt zich door conflict. We kunnen dus niet zonder. Om dit conflict vreedzaam te laten verlopen, tot collectieve betekenisgeving te kunnen komen en

de individuele vrijheid en verantwoordelijkheid van ieder individu te respecteren, zijn er algemeen verbindende ideeën, minimale spelregels. In een NRC-column noemde rechtsfilosoof Afshin Ellian die ideeën ook wel de basisgrammatica van het Nederlandse burgerschap: ‘De Nederlandse grondwet vormt een soort omheining van onze samenleving. De grondwet van een burgerlijke samenleving is de minimale grammatica van de politieke orde, waarbinnen wetten en rechtspraak maatschappelijke conflicten en belangen beslechten’ (Ellian 2002). Deze basisgrammatica van het Nederlands burgerschap omvat een minimale set van regels die van burgers vragen om pluraliteit van ideeën, belangen en wereldbeelden te accepteren en deze zonder vooroordelen te onderzoeken, het vermogen en het lef om zich te uiten en samen te reflecteren op de eigen en andermans inbreng, het beschikken over minimale kennis van grondwet en democratie en het associëren van democratie met vreedzame politieke strijd en hiervoor op te komen.

In Trouw wijst Afshin Ellian recent nog op de kwetsbaarheid van de democratie: ‘De democratie politiseert, polariseert en institutionaliseert tenslotte maatschappelijke conflicten. Zij loopt vaak langs de afgrond. Wie bang is in een democratie te leven, moet uitkijken dat die niet door een despoot omhelsd wordt. Geen democratie zonder het principiële vertrouwen in een collectieve vorm van *common sense*. De democratie wordt ook bedreigd wanneer de niet-gewelddadige partijen worden uitgesloten van bestuursdeelname [...] Hen uitsluiten zonder politieke onderhandelingen getuigt van wantrouwen in de collectieve *common sense*. Dat schaadt de democratie’ (Ellian 2018).

In de mini-samenleving van de hogeschool is het niet anders. In een team van docenten en

managers en binnen leergemeenschappen van studenten, komt ontwikkeling tot stand door conflict. Het is dan van belang dat deze basisgrammatica van burgerschap expliciet wordt benoemd en bewaakt. Hbo-docenten zijn niet alleen de dragers, maar ook de hoeders van deze basisgrammatica in de school. Datzelfde geldt voor leidinggevend en bestuurders.

Leiderschap binnen de professionele leeromgeving

Collectief leren vraagt volgens Wierdsma en Swieringa (2011) dan ook om het regelmatig

betreden van de plek der moeite. Dat kan leiden tot een confrontatie met het (geaccepteerde) zelfbeeld en de (mogelijk vastgelopen) onderlinge relaties. Herbezinning op collectieve gedragspatronen gaat hand in hand met collectief leren. Dit vraagt met name van de leidinggevende dat hij de moed toont bestaande patronen ter discussie te stellen, tegenspraak te organiseren, werkelijke interesse te hebben in de overtuigingen van anderen en daarbij alle betrokkenen actief te vragen hun bijdrage te leveren.

Het ongemak van 'diversiteit': hoe gaan we er mee om?		
Leidend principe	<ul style="list-style-type: none"> • Denken voor de ander • Normerend • Disciplineren of uitsluiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Denken met de ander • Onderzoekend • Leren en ontwikkelen
Waarden	<ul style="list-style-type: none"> • Gehoorzaamheid en loyaliteit (macht) • Ongelijkwaardigheid in relaties, low trust (onmacht) • Overtuigen en opleggen van eigen waarden en opvattingen 	<ul style="list-style-type: none"> • Publieke waarde creatie (optimisme) • Gelijkwaardigheid in relaties, high trust (hoop) • Eigen waarden en opvattingen ter discussie (laten) stellen
Docent	<ul style="list-style-type: none"> • Boven positie • Overdracht van kennis (onderwijzen) • Onderwijzen bestaande kennis, summatief toetsen • Gericht op individuele talentontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> • Drager van de basisgrammatica • Leren (naast onderwijzen) • Leren en creëren, formatief toetsen • Gericht op samenwerken in diverse groepen
Student-benadering	<ul style="list-style-type: none"> • Onderzoeksvaardigheden aanleren • Studenten 'verheffen' tot wereldburgers • Toelaten tot een gesloten kennis circuit en beroepsgroep (slagen of zakken) 	<ul style="list-style-type: none"> • Onderzoekende houding ontwikkelen • Studenten aanspreken als wereldburgers • Samen op onderzoeksexpeditie met de beroepsgroep, kenniscreatie
Bestuur en management	<ul style="list-style-type: none"> • Heldenparadigma leiderschap • Hiërarchisch gestuurd • Belerend (denken voor de ander) • Vermijden van de plek der moeite: 'wegmanagen van problemen' met formele structuren, plannings- en regelsystemen 	<ul style="list-style-type: none"> • Gedeeld leiderschap • Waarden gedreven • Dienend (denken met de ander) • Plek der moeite bewust opzoeken: 'de waardendiscussie aangaan' met direct betrokkenen in dialoog en in directie ontmoeting van de ander

Figuur 2. Perspectieven op diversiteit en inclusie binnen de leeromgeving.

Onderwijsbestuurders met een heldere visie kunnen medewerkers intellectueel stimuleren bij te dragen aan de ontwikkeling en vernieuwing van onderwijs. Inclusieve leiders omarmen diversiteit, zijn flexibel, hebben een open houding, kunnen goed luisteren, zijn bereid om te reflecteren op de opvattingen, drijfveren en de rol van leider zelf en zijn bereid deze te veranderen en zich aan te passen aan de omgeving als dat nodig is. Zij luisteren bovendien naar studenten en nemen hen serieus (Angelides 2012).

Van Dijk (2018) benadrukt daarbij het belang van reflectie door leiders: ‘Goede leiders weten met complexiteit, tegenstrijdigheden en paradoxen om te gaan en onder druk uit hun reflex te blijven. Reflectie helpt hen zich steeds opnieuw te realiseren dat ze zelf het belangrijkste leiderschapsinstrument zijn. Dan gaat het om de innerlijke gesteldheid van de leider als de bron waaruit alle activiteiten ontspringen [...] Dat kun je nooit alleen, reflectie doe je in dialoog, in relatie met anderen’.

Het realiseren van een inclusieve leeromgeving betekent niet alleen een heroriëntatie op de inrichting van het onderwijs, de definitie van studiesucces, het curriculum, de pedagogisch-didactische aanpak en de toetsing (Glastra en Van Middelkoop 2018; Sluijsmans en Segers 2018), maar bovenal een herwaardering van onderwijsrelaties gekenmerkt door participatie, dialoog, rechtvaardigheid en reflectie (Berding 2018).

Burgerschapsonderwijs vereist morele moed

Het hbo staat voor de opgave wereldburgerschap vorm te geven en publieke waarde te creëren in de samenleving. Een inclusieve leeromgeving lijkt de sleutel tot succes. In dit artikel hebben we verkend hoe alle spelers binnen de professionele leeromgeving van hogescholen diversiteit vanuit

een inclusieve benadering kunnen vormgeven om aan deze maatschappelijke opgave te voldoen. Daarbij trekken we een aantal conclusies. *Allereerst* is voor de ontwikkeling van student, onderwijs en samenleving het publiekelijk betreden van ‘de plek der moeite’ essentieel, zodat voor iedereen zichtbaar wordt wat onderliggende waarden en principes zijn. Deze transparantie creëert veiligheid doordat betekenisgeving gezamenlijk tot stand komt en iedereen zich daar persoonlijk toe kan verhouden. Dit wordt gevraagd van studenten, docenten, maar zeker ook van hun leidinggevenden en bestuurders. Het vooronderstelt dat de professionals in het hoger onderwijs zelf ‘wereldburgers’ zijn die de plek der moeite als vanzelfsprekend betreden als de (publieke) opgave waarvoor zij staan hierom vraagt.

Ten tweede, om op ‘de plek der moeite’ tot zinvolle collectieve betekenisgeving te komen, moeten professionals in het hbo zich er bewust van zijn dat zij een rol hebben als dragers en hoeders van wat wij met Afshin Ellian de basisgrammatica van burgerschap noemen. Deze grammatica kennen, expliciet kunnen benoemen, herkennen als deze wordt genegeerd en de moed hebben dit onder de aandacht te brengen, is de kern van de professionaliteit van de toekomstbestendige docenten en leiders in het hoger onderwijs.

Ten derde: de ontwikkeling van de onderzoekende houding van docenten en onderwijsmanagers, waarbij een empathisch vermogen past, is voorwaarde voor het zich profileren als wereldburgers. Daarnaast vraagt zo’n houding van onderwijsprofessionals om zich uit te spreken over wat hen drijft en hoe zij hun persoonlijke waarden willen verbinden aan de kernwaarden van hun onderwijsinstelling. Op die manier kunnen zij een inspirerend voorbeeld zijn voor de studenten.

Ten vierde zal het bestuur op systeemniveau alert moeten zijn – en ook blijven – op signalen die erop wijzen dat de gewenste inclusieve leeromgeving (nog) niet overal van de grond komt. Het toedekken van signalen over onveiligheid binnen de leeromgeving en uitsluiting binnen opleidingen (door studenten, docenten en leidinggevend), maakt het onderwijs kwetsbaar. We realiseren dan ook immers het omgekeerde van wat we beogen: disciplineren, aanpassing en segregatie in plaats van inclusie en ontwikkeling. Het opvangen van signalen, deze benoemen en bespreken in direct contact met betrokkenen zelf, maakt het onderwijs sterk, zeker als bestuur en management bereid zijn ook zelf hun overtuigingen en waarden in bespreking te brengen. Hiermee kan een bestuur een krachtig voorbeeld neerzetten door de plek der moeite te betreden en confronterende en ongemakkelijke situaties lerend te maken.

Van toezichthouders mag, *ten vijfde*, worden verwacht dat zij zich actief informeren over de realisatie van de burgerschapsopdracht en over de daarvoor noodzakelijke inclusieve leeromgeving van de instelling waarop zij toezicht houden, omdat dit immers de kern van ons onderwijs raakt. Waarden gedreven toezicht vraagt ook van toezichthouders de morele moed om de plek der moeite te betreden.

drs. M.C. Moonen MBA heeft een bedrijfskundige achtergrond, is werkzaam als manager in het hoger onderwijs en verricht gelieerd aan het lectoraat Inclusive Education onderzoek naar inclusief leiderschap.

Beide auteurs zijn verbonden aan De Haagse Hogeschool.

Tot slot: waar conflicterende meningen en belangen niet genoemd mogen worden en deze met macht worden weggedrukt voordat de discussie daarover heeft plaatsgevonden, moet dit worden herkend als een ernstige aanval op de kern van ons hoger onderwijs en op onze democratie. Publieke leiders – zeker in het onderwijs – zouden niet (meer) mogen handelen op basis van positiemacht. Publieke leiders in het onderwijs – *waar leren en ontwikkelen centraal staan* – zijn per definitie dienende leiders. Zij werken vanuit kernwaarden, benoemen de publieke waarden waarvoor zij staan, nodigen actief alle teamleden uit hun inbreng te geven en omarmen tegenspraak teneinde individueel en collectief leren mogelijk te maken.

Het hoger onderwijs staat voor de maatschappelijke opdracht alle studenten tijdig voor te bereiden op de uitoefening van een beroep in een liberaal-democratische samenleving. Studenten zullen hierbij vooral geïnspireerd worden door hun docenten, en de docenten door hun studenten, collega's, leidinggevend en bestuurders. Goed voorbeeld, doet goed volgen. Wat ons betreft is er geen weg terug: *let's change. you. us. the world!*

dr. C.C. Verhoeff heeft een onderwijskundige achtergrond, is zelfstandig adviseur, en werkzaam als onderzoeker en docent in het hoger onderwijs. Zij is lid van de werkgroep 'burgerschap' van de TeldersStichting o.v.v. Afshin Ellian.

Eerste uitgave Liberale Reflecties juli 2018.

Literatuurlijst

- Angelides, P., *'Forms of Leadership that promote inclusive education in Cypriot Schools'*, Educational Management Administration and Leadership, 2012, vol. 40, nr. 1, pp. 21-36.
- Berdink, J., *Ik ben ook een mens. Opvoeding en onderwijs aan de hand van Korszak, Dewey en Arendt*, Culemborg, 2018.
- Van den Berg, B., *Net het echte leven: belangen, macht en illusies in professionele teams*, Leiden, 2009.
- Bolhuis, S., *Learning in the workplace: new theory and practice in teacher education*, Enschede, 2001.
- Bouwmeester, J., Luyer, M., *Waarden gedreven leiderschap. Dansen met licht en duisternis*, Soesterberg, 2017.
- Bruijn, J.A., Buijs-Glaudemans, W., Dupuis, H., Hendricks, F., Jansen, A., Moerman van Heel, Y., Van Schie, P., De Vries, S., Van Wieringen, F., *Onderwijs de derde dimensie*, Den Haag, 2012.
- Bruggink, M., Harinck, F., *'De onderzoekende houding van leraren: wat wordt daaronder verstaan?'* Tijdschrift voor lerarenopleiders, 2012, vol. 33, nr. 3, pp. 46-53.
- Carabain, C., Van Gent, M., Droogstoppel, M., *Nederlanders & Mondiaal burgerschap*, Amsterdam, 2012.
- Van Dijk, G.M., *Game of Thrones, regels en bedoelingen*. Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar Publiek Leiderschap, aan de School of Business and Economics van de Vrije Universiteit, Amsterdam, 2018.
- De Haagse Hogeschool, *Onderwijsvisie & -kader voor ons voltijd bacheloronderwijs*, Den Haag, 2017.
- De Jong, M., *Goed onderwijs heeft veilige omgeving nodig*, URL: <http://www.scienceguide.nl/201705/goed-onderwijs-heeft-veilige-omgeving-nodig.aspx>, geraadpleegd op 26 juni 2018.
- De Ranitz, J., *Diversiteit als perspectief op de toekomst. Streven naar verbinding in een superdiverse onderwijsomgeving*, Den Haag, 2017.
- De Winter, M., *Over het cultiveren van democratisch burgerschap*, URL: <http://hetkind.org/2018/01/02/micha-winter-cultiveren-democratisch-burgerschap/>, geraadpleegd op 26 juni 2018.
- De Winter, M., *Pedagogiek Over Hoop. Het onmiskenbare belang van optimisme in opvoeding en onderwijs*. Rede ter gelegenheid van het afscheid als Faculteitshoogleraar Maatschappelijke Opvoedingsvraagstukken aan de Universiteit van Utrecht, Utrecht, 2017.
- El Hadioui, I., *Hoe de straat de school binnendringt. Denken vanuit de pedagogische driehoek van de thuiscultuur, de schoolcultuur en de straatcultuur*, Amsterdam, 2017.

-
- Ellian, A., *'Leve de monoculturele rechtsstaat'*, NRC, 30 november 2002, URL: <https://www.nrc.nl/nieuws/2002/11/30/leve-de-monoculturele-rechtsstaat-7616565-a1296730>, geraadpleegd op 26 juni 2018.
 - Ellian, A., *'Zo houdt de democratie stand'*, Trouw, 5 mei 2018, URL: <https://www.trouw.nl/democratie/zo-houdt-de-democratie-stand~aef5af0/>, geraadpleegd op 26 juni 2018.
 - Glastra, F. & van Middelkoop, D., *Studiesucces in het hoger onderwijs. Van rendement naar maatschappelijke relevantie*, Delft, 2018.
 - Kaptein, M., *De integere manager. Over de top, dilemma's en de diamant*, Assen, 2002.
 - Klaassen, C., *De pedagogische voorbeeldfunctie van de leerkracht*, Nijmegen, 2012.
 - Kleijwegt, M., *2 werelden, 2 werkelijkheden: hoe ga je daar als docent mee om?* Den Haag, 2016.
 - Martijn, C., De Vries, N., *'Beïnvloeding'*, in: Vonk, R. (red.), *Sociale Psychologie*, Groningen, 2007, pp. 429-470.
 - Moonen, M.C., *Perspectieven op inclusief leiderschap. Niets is wat het lijkt...* master thesis Tilburg, Den Haag, 2018.
 - Onderwijsraad, *Internationaliseringsagenda voor het onderwijs 2006-2011*, Den Haag, 2015.
 - Sluijsmans, D., Segers, M., *Toetsrevolutie. Naar een feedbackcultuur in het hoger onderwijs*, Culemborg, 2018.
 - Smeets, S., *Gewoon goed lesgeven*, 2017, URL: <https://www.scienceguide.nl/2017/05/gewoon-goed-lesgeven/>, geraadpleegd op 26 juni 2018.
 - Tuitt, F., *New Urban Collective*, 2012, URL: <http://nucnet.nl/dialogoog-met-dr-frank-tuitt-access-and-excellence-from-a-students-perspective>, geraadpleegd op 26 juni 2018.
 - Vandenberghe, R., *'Leraren die leren om professioneel te blijven leren: kanttekeningen over context'*, Pedagogische studiën, 2002, vol. 79, pp. 339-351.
 - Verbiest, E., *Scholen duurzaam ontwikkelen. Bouwen aan professionele leergemeenschappen*, Antwerpen, 2008.
 - Vereniging Hogescholen, *HBO 2025 Wendbaar en Weerbaar*, Den Haag, 2015.
 - Wierdsma, A., Swieringa, J., *Lerend organiseren en veranderen*, Groningen, 2011.
-