

Beschouwend artikel

# Kansengelijkheid in het onderwijs: een social justice perspectief voor de lerarenopleiding

Nina Hosseini, MSc., Hogeschool IPABO en Universiteit van Amsterdam

dr. Monique Leijgraaf, Hogeschool IPABO

dr. Lisa Gaikhorst, Universiteit van Amsterdam

prof.dr. Monique Volman, Universiteit van Amsterdam

*De afgelopen decennia is er in Nederland en Vlaanderen sprake van toenemende ongelijkheid binnen het onderwijs en binnen de maatschappij als geheel, en worden er veel initiatieven gepresenteerd om te strijden voor gelijke onderwijskansen. Maar om echt te kunnen werken aan gelijke kansen is het belangrijk om helder te hebben wat we hier nu eigenlijk onder verstaan. Want wat door de een wordt gezien als een goede oplossing, is volgens de ander juist onderdeel van het probleem. In dit artikel onderscheiden wij drie benaderingen van kansengelijkheid: een perspectief gebaseerd op gelijke behandeling, een benadering van inspelen op verschillen door compenseren en waarderen, en tot slot een kritische benadering gebaseerd op ‘social justice’. Deze benadering van opleidingsonderwijs richt zich op het ter discussie stellen en doorbreken van structuren van marginalisering en privilege, met expliciet oog voor machtsverhoudingen en het politieke karakter van onderwijs. In het artikel beschrijven we vervolgens, op basis van een internationale literatuurreview vanuit de derde benadering, praktijkenmerken van opleidingsonderwijs gericht op het doorbreken van structurele ongelijkheid. Dit wordt ook wel ‘social justice-oriented teacher education’ genoemd. Deze kenmerken zijn: 1) het kritisch bevragen van onderwijspraktijken; 2) het niet uit de weg gaan van weerstand en ongemak; en 3) het benutten van verschillende vormen van verzet. Hiermee hopen wij bij te dragen aan een kritische doordinking van ons opleidingsonderwijs, en aan gezamenlijk verzet tegen de verschillende verschijningsvormen van ongelijkheid.*

## Inleiding

Zowel binnen als buiten het onderwijs neemt de sociale ongelijkheid in Nederland en Vlaanderen toe. Zo groeit één op de elf kinderen op in armoede, vertoont de vroege selectie voor sommige groepen leerlingen steeds meer kenmerken van een onmogelijke hindernisbaan, en worden studenten van kleur nog steeds gediscrimineerd. Hoewel we lang geloofden dat het onderwijs kan fungeren als emancipatiemotor, wordt steeds duidelijker dat ons onderwijs ook maatschappelijke ongelijkheden in stand houdt, of zelfs versterkt. Afgelopen jaar liet de Nederlandse documentaireserie *Klassen* (Sylbing et al., 2020) zien hoe onderwijs de verschillen tussen kinderen eerder groter dan kleiner maakt. Terwijl het ene kind terecht komt in een wereld van prestatiedruk, persoonlijke ondersteuning en trotse leraren, raakt de ander juist verstrikt in lage verwachtingen, ontoereikende middelen en een gebrek aan perspectief. In de weken na het uitkomen van de serie leek iedereen het eens: het was nu écht tijd om te werken aan kansengelijkheid. Zoeken naar oplossingen is hard nodig nu de ongelijkheid harder oploopt dan onze goedbedoelde acties om het tij te keren. Een gevaar hierbij is echter dat we gaan geloven in quick fixes voor ongelijkheden zonder te kijken naar de oorzaken ervan, of te weten wat we onder (on)gelijke kansen verstaan. Wat vanuit het ene perspectief wordt gezien als een goede oplossing, kan vanuit een ander perspectief namelijk juist worden beschouwd als onderdeel van het probleem.

Binnen de Engelstalige literatuur rondom kansengelijkheid en de lerarenopleiding wordt veelal onderscheid gemaakt tussen de termen equality, equity en justice (zie hiervoor onder meer Calabrese Barton & Tan, 2020; Cochran-Smith et al., 2016; North, 2006). Grof gezegd verwijst equality hierbij vooral naar gelijkheid of gelijke behandeling, terwijl equity kan worden vertaald als gelijkwaardigheid. Binnen benaderingen gericht op justice wordt gelijkwaardigheid beschouwd vanuit rechtvaardigheid en machtsvraagstukken (Cochran-Smith et al., 2016). De Nederlandse taal kent deze nuances niet, waardoor de term ‘kansengelijkheid’ in de praktijk verschillende invullingen kan krijgen. In dit artikel worden, geïnspireerd op het onderscheid tussen equality, equity en justice, drie benaderingen van kansengelijkheid onderscheiden. Vervolgens worden, op basis van een internationale literatuurreview vanuit de derde benadering, kenmerken beschreven van opleidingsonderwijs gericht op het doorbreken van structurele ongelijkheid.

## **Drie benaderingen van kansengelijkheid**

### **Benadering 1: Gelijke kansen vraagt om gelijke behandeling**

Een eerste benadering van kansengelijkheid is gebaseerd op het idee van gelijke behandeling. Dit discours wordt door Tan en Barton (2012) omschreven als een benadering gericht op equality. Vanuit dit perspectief is het belangrijk dat leerlingen met verschillende achtergronden evenveel aandacht, middelen en keuzemogelijkheden krijgen in hun onderwijsloopbaan. Als leerlingen gelijk worden behandeld, weerspiegelen onderwijsuitkomsten de intelligentie en inzet van leerlingen, is de gedachte. Interventies om kansengelijkheid te bevorderen richten zich binnen deze benadering op het corrigeren van zaken waardoor leerlingen geen gelijke behandeling krijgen, of op zaken waarvan gedacht wordt dat iedereen er baat bij heeft. Denk bijvoorbeeld aan de aanpak van het lerarentekort, verdere professionalisering van leerkrachten of een pleidooi voor een bepaalde didactische benadering om de onderwijskwaliteit en daarmee kansen te vergroten. Ook het vergroten van de toegankelijkheid van onderwijs zou vanuit deze benadering een logische stap kunnen zijn om kansengelijkheid te stimuleren: uitsluiting van onderwijsactiviteiten is immers een vorm van ongelijke behandeling.

### **Benadering 2: Gelijke kansen vraagt om compenseren en waarderen**

Een nadeel aan de eerste benadering is dat niet erkend wordt dat leerlingen in de praktijk niet starten met gelijke uitgangspunten. Thuisituaties en ondersteuningsmogelijkheden van leerlingen zijn enorm verschillend, zelfs binnen eenzelfde wijk. Daarom spreken Van den Bergh et al. (2020) zich uit tegen het idee dat je als leraar gelijke kansen creëert door leerlingen gelijk te behandelen. Door ervan uit te gaan dat leerlingen een gelijke startpositie hebben terwijl dit in feite niet het geval is, krijgen leerlingen namelijk niet wat ze nodig hebben. Een gelijke behandeling in ongelijke situaties zal juist leiden tot ongelijke uitkomsten. De boodschap binnen de tweede benadering is daarom: willen we gelijke kansen, dan moeten we leerlingen *júíst* ongelijk behandelen. Door beter aan te sluiten bij de behoeften en ervaringen van leerlingen met verschillende achtergronden geven we ze een eerlijke kans.

In de praktijk kan deze benadering worden ingevuld door actief te compenseren voor die dingen die leerlingen thuis niet meekrijgen, bijvoorbeeld door het ondersteunen van ouders bij het bieden van begeleiding, en door het introduceren van activiteiten waar leerlingen thuis minder snel mee in aanraking komen. Onder andere extra financiering, zomerscholen, verlengde schooldagen en bijlesinterventies worden ingezet om te zorgen dat leerlingen met een risico op achterstand kunnen voldoen aan de gangbare normen. Een risico van een dergelijke aanpak van ongelijkheid, is dat hierbij snel sprake kan zijn van een zogenoemde deficit benadering, waarbij leerlingen uit gemarginaliseerde groepen (of hun ouders) zelf verantwoordelijk worden gehouden voor de ongelijkheid die zij ervaren; ongelijkheid wordt dan verklaard vanuit het idee dat zij iets tekortkomen dat moet worden aangepakt. Als alternatief voor deze deficit benadering wordt daarom ook wel ingezet op meer waardering voor leerlingen met diverse achtergronden, bijvoorbeeld door middel van vormen van onderwijs die beter aansluiten bij de thuistaal, culturele achtergrond en (verborgen) kennisbronnen van leerlingen uit gemarginaliseerde groepen (Moll et al., 1992; Gorski & Dalton, 2020; Severiens et al., 2014).

Zoals Van den Bergh et al. (2020) beschrijven, profiteren leerlingen die niet uit rijke, witte en hoogopgeleide milieus komen namelijk minder van onderwijs, onder andere doordat leraren over het algemeen lagere verwachtingen van hen hebben en doordat het taalgebruik dat op school wordt verwacht niet altijd aansluit bij de taal die zij thuis spreken. Investeren in onderwijs dat beter aansluit bij hun talenten, zou volgens deze benadering kunnen bijdragen aan het vergroten van gelijke onderwijskansen.

### **Benadering 3: Gelijke kansen vraagt om kritisch (opleidings)onderwijs**

Hoewel de eerste twee benaderingen gericht zijn op het vergroten van kansen van leerlingen in gemarginaliseerde posities, kennen ze ook een belangrijke valkuil. Het ‘compenseren’ van wat leerlingen niet van thuis meekrijgen kan, zoals we al zagen, gepaard gaan met een deficit benadering. Maar werken met onderwijsvormen die beter aansluiten bij talenten en behoeften van leerlingen uit gemarginaliseerde groepen, zonder dat de onderwaardering van deze kennisbronnen in het onderwijs en de samenleving als geheel ter discussie wordt gesteld, laat de structuren van ongelijkheid die dit veroorzaken overeind. De derde benadering van kansengelijkheid die we hier presenteren, die wij het *social justice*-perspectief noemen, wil nadrukkelijk de structurele invloed van macht, marginalisatie en ongelijkheid op de samenleving en op het (opleidings) onderwijs aan de orde stellen. Deze benadering heeft oog voor de manieren waarop het onderwijs zelf structurele ongelijkheden in stand houdt en daarmee kansenongelijkheid versterkt. Want zoals Hutak (2020) beschreef, kan een kans in een ongelijkwaardige maatschappij “je in het beste geval verheffen tot een eeuwige uitzondering”, maar zorgt het niet voor een meer gelijkwaardige inrichting van het systeem.

De wijze waarop dit derde perspectief zich onderscheidt van de eerdere twee perspectieven, komt overeen met de kritische benadering van multicultureel onderwijs die Gorski en Dalton (2020) beschrijven. In deze kritische benadering kunnen vraagstukken met betrekking tot diversiteit en kansengelijkheid enkel aan de orde worden gesteld in relatie tot vragen rondom machtsstructuren. Deze benadering onderscheidt zich daarmee van andere benaderingen van multicultureel onderwijs, waarin van leraren wordt verwacht dat zij leerlingen begeleiden bij het invoegen in de gangbare cultuur of leren omgaan met culturele verschillen. Gorski en Dalton (2020) benadrukken dat op *social justice* georiënteerde lerarenopleiders kritisch staan tegenover deze andere benaderingen. Zij pleiten niet tegen het belang van bewustwording van verschillen en persoonlijke vooroordelen van aanstaande leraren, of het erkennen en waarderen van kennisbronnen en perspectieven van leerlingen uit gemarginaliseerde posities, maar wel tegen de afwezigheid van een kritische benadering hierbij, waardoor structurele ongelijkheid, die sommigen bevoordeelt en anderen benadeelt, onbelicht blijft. Hiermee verhullen deze benaderingen – wellicht onbedoeld en ongewild – machtsverhoudingen rond bijvoorbeeld ras, etniciteit, gender en klasse die inherent zijn aan de samenleving, en de structurele ongelijkheid die daaruit voortkomt. Wanneer de strijd voor kansengelijkheid geen aandacht heeft voor structurele aspecten van ongelijkheid en de macht van in de samenleving dominante groepen en hun opvattingen, zal altijd van leerlingen worden verwacht dat zij zich aanpassen aan de norm van de groep die wél meekomt, de dominante groep. Door de strijd voor gelijkwaardigheid te reduceren tot het bieden van kansen om mee te komen met de dominante groep, wordt het systeem van oneerlijke verdeling van erkenning, waardering, bestaanszekerheid en ontwikkelingsmogelijkheden niet fundamenteel ter discussie gesteld en daarmee in stand gehouden. Binnen een kritische benadering van gelijke kansen in zowel onderwijs als maatschappij is ongelijk behandelen nog steeds nodig, maar vanuit een andere intentie: niet omdat leerlingen van huis uit iets tekortkomen, maar omdat de maatschappij hen tekortdóét. Equity en justice zijn binnen deze benadering onlosmakelijk verbonden (Cochran-Smith et al., 2016), waarbij kansengelijkheid wordt geherformuleerd van liefdadigheid (“*helping those who just happen to be less fortunate*”) naar het meer kritische justice (“*a vertical fight against a system of oppression*”) (Picower, 2021, p. 97).

### **Kritisch opleidingsonderwijs met het oog op social justice**

Opleidingsonderwijs vanuit de derde benadering van kansengelijkheid wordt in de internationale literatuur veelal aangeduid met de term ‘social justice-oriented teacher education’ (hierna ook SJTE genoemd). SJTE kent geen eenduidige definitie, en wordt door verschillende auteurs verschillend ingevuld. In onze

internationale literatuurreview naar concepten en praktijken van SJTE hebben we gekozen voor een afbakening waarbij we ons hebben gericht op literatuur waarin structurele aspecten van social justice (zoals macht, privilege, marginalisering) expliciet aan bod komen en individuen die deel uitmaken van het onderwijsproces bezien worden vanuit het systeem waarvan zij onderdeel zijn.

In het werk van onder anderen Cochran-Smith (2004) worden grofweg drie met elkaar samenhangende doelen van SJTE onderscheiden: 1) het voorbereiden van aanstaande leraren om les te kunnen geven vanuit een perspectief van gelijkwaardigheid en daarmee talenten en behoeften van leerlingen uit gemarginaliseerde groepen beter tot hun recht te laten komen; 2) het vergroten van kritisch bewustzijn van systemische oorzaken van ongelijkheid binnen én buiten het klaslokaal van leraren, om verschijningsvormen te leren herkennen en begrijpen; en 3) het ondersteunen van aanstaande leraren bij het bestrijden van deze ongelijkheden in de eigen onderwijscontext. Uiteraard gelden deze doelen ook voor de opleidingspraktijk van de lerarenopleider zelf.

SJTE krijgt de afgelopen decennia veel aandacht in onder andere de Verenigde Staten, Nieuw-Zeeland, het Verenigd Koninkrijk, Zuid-Afrika en Canada. Het vindt zijn wortels in de Amerikaanse burgerrechtenbeweging en is sindsdien verder ontwikkeld in verschillende contexten. Vergeleken met het Nederlandse en Vlaamse onderwijsdiscours kan de internationale SJTE-literatuur radicaal klinken. Zo wordt binnen de SJTE-literatuur expliciet gesteld dat deze benadering verder gaat dan aansluiting zoeken bij studenten uit gemarginaliseerde groepen, maar ook oog heeft voor het zogenoemde politieke karakter van onderwijs (Cochran-Smith, 2004; Kitts, 2020). Met het politieke karakter wordt niet bedoeld dat er met lesgeven een bepaalde politieke voorkeur moet worden overgebracht op studenten, maar dat (opleidings)onderwijs niet neutraal is. De normen waarmee we onderwijssucces bepalen, de vormen van kennis die we waarderen en de keuzes die leraren maken, vertegenwoordigen de perspectieven van een bepaalde, dominante groep in de samenleving. Daarmee kan onderwijs ongelijkheden onbedoeld reproduceren. Met het benoemen van het politieke karakter van (opleidings)onderwijs wordt ook uitgedrukt dat het denken en handelen van leraren(opleiders) altijd bijdraagt aan het handhaven of juist uitdagen van de status quo en dus nooit neutraal is. Zo is het aanleren van specifiek perspectief als algemene kennis net zo politiek als het ter discussie stellen ervan. Vanuit de erkenning dat (opleidings)onderwijs een politiek karakter heeft, stelt Cochran-Smith (2004) dat leraren(opleiders) met een social justice-oriëntatie zowel een onderwijzende als een activistische rol innemen, waarmee zij zich vanuit hun professionele identiteit inzetten om ongelijkheden binnen en buiten het onderwijs ter discussie te stellen en actief te bestrijden, ook wanneer dit ingaat tegen vanzelfsprekende normen binnen het werk van leraren(opleiders).

Hoewel onder lerarenopleiders de aandacht voor structurele ongelijkheid zoals racisme toeneemt (Deunk et al., 2020; Leijgraaf & Reeves, submitted; Soeterik et al., 2019), laat onderzoek zien dat thema's als ongelijkheid, sociale en culturele verschillen, racisme, machtsrelaties en stereotypering over het algemeen nog weinig aandacht krijgen binnen Nederlandse lerarenopleidingen (Gaikhorst et al., 2020). Om het gesprek in Nederland en Vlaanderen over kansengelijkheid en opleidingsonderwijs een nieuwe impuls te geven, presenteren we hier vanuit internationale literatuur praktijkkenmerken van kritisch opleidingsonderwijs gericht op social justice. Hoewel wij ons realiseren dat de gebruikte termen in dit artikel als 'anders' en wellicht radicaal gelezen kunnen worden, hopen wij dat de hier gepresenteerde inzichten bijdragen aan een open en kritische doordenking van ons opleidingsonderwijs.

## **Kenmerken van social justice-oriented teacher education in de praktijk**

### **Praktijkkenmerk 1: Maak ruimte voor het kritisch bevragen van (onderwijs)praktijken**

Een centraal idee binnen SJTE is dat onderwijs, vaak onbedoeld en onbewust, diepgewortelde structurele ongelijkheden kan reproduceren of zelfs versterken. Om hier als leraar tegen in verzet te kunnen komen en iets te kunnen veranderen, is het belangrijk eerst bewustzijn te ontwikkelen van deze structurele ongelijkheden en hoe deze doorwerken in alledaagse praktijken. Hoewel het vergroten van dit bewustzijn bij (aanstaande) leraren niet automatisch betekent dat dit in nieuw handelen kan worden omgezet, is het wel een eerste stap

om te komen tot nieuw handelen (Cochran-Smith, 2004). Zoals Baldwin (2017, p. 103) stelt: “*Not everything that is faced can be changed; but nothing can be changed until it is faced.*”

Binnen SJTE wordt daarom veel ingezet op het ontwikkelen van een kritisch bewustzijn van de doorwerking van structuren en ideologieën in onder andere curricula, toetsing en interacties in het klaslokaal (Freire, 2000). De literatuur laat zien dat binnen veel lerarenopleidingen de introductie tot thema's als onderdrukking, racisme, macht, meritocratie en privileges plaatsvindt aan de hand van theorie. Door kennis te maken met deze theoretische inzichten kunnen studenten worden ondersteund bij het ontwikkelen van nieuwe handelingsmogelijkheden om kansen te vergroten waarin niet liefdadigheid, maar justice centraal staat (Tinkler et al., 2015; Pollock et al., 2010; Picower, 2021).

SJTE maakt bovendien veel gebruik van reflectie, waarbij studenten hun eigen ideeën en praktijken kritisch bevragen aan de hand van deze vergaarde inzichten over complexe structurele ongelijkheden in de maatschappij. In reflectieopdrachten met een kritisch perspectief wordt ook van studenten verwacht dat ze analyseren hoe macht doorwerkt in de dagelijkse gebeurtenissen die ze meemaken, en zich bewust worden van hoe hun eigen positie en ervaringen met privilege of marginalisering hun perspectief en belevingen beïnvloeden (Gorski & Dalton, 2020). Een praktijkvoorbeeld hiervan wordt gegeven door Lemley (2014). Zij beschrijft hoe lerarenopleiders studenten eerst teksten laten lezen over complexe thema's als onderdrukking, privilege en racisme. Daarna gaan de opleiders met hen in gesprek over gebeurtenissen waarin discriminatie duidelijk of juist erg subtiel een rol speelde. Samen proberen ze in deze incidenten de onderliggende systemische componenten te herkennen, en na te gaan op welke manier zij hier als leraar invloed op zouden kunnen uitoefenen. Hiermee hopen zij studenten te stimuleren om met dit bewustzijn ook in toekomstige situaties uitingen van discriminatie of ongelijkheid te herkennen en ernaar te handelen.

Voorbeelden van uitingen van ongelijkheid waarover leraren(opleiders) met een social justice-oriëntatie in gesprek gaan, worden beschreven door Kavanagh en Danielson (2020). Zij analyseerden video-opnames van lessen van lerarenopleiders en geschreven reflectieopdrachten door studenten. Hierin zagen ze dat een aantal vormen van justice werden benoemd, waaronder het belang van erkenning van groepen die door de samenleving gemarginaliseerd worden. Erkenning uit zich bijvoorbeeld in de mate waarin mensen zichzelf gerepresenteerd zien in boeken of andere lesmiddelen, de mate waarin de verschillende kennisbronnen uit hun gemeenschappen worden erkend als kennis, en de mate waarin hun behoeften en ambities serieus genomen worden. In de lessen werd soms ook gesproken over onderdrukking op het interpersoonlijke niveau, ook wel micro-agressies genoemd, zoals het regelmatig verkeerd uitspreken van namen. Maar ook vormen van ongelijkheid buiten de directe invloedssfeer van de leraar, zoals de wijze waarop scholen niet altijd toegang krijgen tot dezelfde middelen, werden door de lerarenopleiders aangekaart om studenten zich bewust te laten worden van de structurele aspecten van kansenongelijkheid (Kavanagh & Danielson, 2020).

Het kunnen reflecteren op structurele ongelijkheden in alledaagse praktijken vraagt om een onderzoekende houding die Cochran-Smith en Lytle (2009) beschrijven als “*inquiry as stance*”, waarbij lerarenopleiders en studenten hun eigen praktijken (inclusief eigen vooroordelen en biases) ook vanuit structurele elementen kritisch durven bevragen en evalueren. Het werken vanuit inquiry as stance brengt met zich mee dat er weinig praktische handvatten worden geboden om opleidingsonderwijs vorm te geven, aangezien studenten worden uitgenodigd om grotere ideeën en concepten te verbinden aan hun eigen specifieke onderwijscontexten (Cochran-Smith & Lytle, 2009). Binnen deze werkwijze wordt niet gebouwd op van tevoren volledig vastgestelde programma's, kennisbases, nauwkeurig omschreven taken en opdrachten, gestandaardiseerde toetsen en ‘scripted’ curricula. In plaats daarvan wordt van lerarenopleiders eenzelfde onderzoekende houding en kritische bevraging van hun eigen praktijken verwacht als van de studenten aan wie zij lesgeven (Leijgraaf, 2019). Daarom is er binnen de SJTE-literatuur veel aandacht voor *practitioner research*, waarin docent-onderzoekers hun eigen positie, privileges en perspectief bevragen, en de machtsverhoudingen en mogelijke zogenoemde ‘blinde’ vlekken die er in hun eigen lespraktijken spelen (Cochran-Smith & Lytle, 2009).

Een voorbeeld hiervan is het onderzoek van Galman et al. (2010), waarin drie witte lerarenopleiders reflecteren op hun eigen praktijken. Door focusgroepen met studenten van kleur ontdekten deze opleiders hoe zij onbedoeld het bespreken en doorbreken van racisme zelf belemmerden, door gesprekken hierover af te

kappen om gevoelens van ongemak onder henzelf en hun witte studenten te voorkomen. Zij gebruiken de verbinding tussen hun praktijkbevindingen en antiracistische literatuur als basis om hun praktijken verder te verbeteren. Zij laten zo zien hoe het opleiden voor social justice nooit 'af' is, maar een voortdurend proces van zowel kritisch zijn op eigen vooronderstellingen en structurele ongelijkheid in onderwijs en samenleving, als het ondersteunen van studenten hierbij (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Pollock et al., 2010). Vanuit deze houding wordt voortdurende kritiek, ook op goedbedoelde gedachten en handelingen, niet beschouwd als een aanval maar als een noodzakelijke aanleiding om iets te veranderen en verbeteren.

### **Praktijkenmerk 2: Ga weerstand niet uit de weg**

Een tweede praktijkenmerk uit de internationale SJTE-literatuur is dat lerarenopleiders die thema's als macht, racisme en onderdrukking aankaarten, veelal te maken krijgen met weerstand vanuit hun studenten of collega's. Het bespreken van privileges kan bij studenten bijvoorbeeld boosheid oproepen, of het gevoel dat zij ergens van beschuldigd worden. Dit wordt door veel lerarenopleiders met een social justice-oriëntatie gezien als inherent aan het ter discussie stellen van vanzelfsprekende normen en ongelijkheden (Galman et al., 2010; Mthethwa-Sommers, 2012). Sommige lerarenopleiders die gericht zijn op social justice, proberen te voorkomen dat studenten volledig dichtklappen (Trout & Basford, 2016). Maar ook wordt onderstreept dat het voorkomen van weerstand niet altijd mogelijk is. Mthethwa-Sommers (2012) beschrijft bijvoorbeeld hoe zij, als zwarte lerarenopleider geboren in Afrika die naar eigen zeggen spreekt met een accent, altijd te maken kreeg met veel weerstand vanuit studenten, wat zich bijvoorbeeld ook uitte in negatieve studentevaluaties. In haar onderzoek probeerde zij deze weerstand te verminderen door co-teaching met een witte mannelijke Amerikaanse collega in te zetten als interventiemethode. In haar resultaten beschrijft ze een aantal gebeurtenissen waaruit blijkt dat studenten haar witte mannelijke co-docent meer autoriteit toedichten terwijl ze tegenover haarzelf weerstand tonen. Zij kreeg bijvoorbeeld kritiek op haar nakijkwerk, terwijl de papers in kwestie juist waren nagekeken door haar co-docent. Mthethwa-Sommers (2012) concludeert dat een deel van de weerstand die zij ervaart geen betrekking heeft op haar capaciteiten als docent, maar op haar persoonlijke achtergrond. Dit geeft reden om na te denken welke rol de positie van lerarenopleiders uit gemarginaliseerde of juist dominante groepen speelt in de weerstand die zij al dan niet ervaren.

Naast dat weerstand voorkomen niet altijd mogelijk is, wordt het door veel op social justice gerichte lerarenopleiders ook niet als wenselijk geacht. Ohito (2016) en Lazar en Sharma (2016) beschrijven hoe het gebruiken van confronterende beelden, termen en activiteiten die emotionele en lichamelijke reacties oproepen, kan bijdragen aan het erkennen van structurele ongelijkheid door deze gevoelens van spanning en ongemak te gaan verkennen. Juist door thema's te bespreken die deze gevoelens oproepen proberen zij met hun studenten te ontdekken hoe systemische ongelijkheden en structureel onrecht doorwerken in de eigen realiteit, in plaats van deze gevoelens van ongemak te vermijden en slechts in theoretische termen te blijven spreken over iets als racisme. Ook Galman et al. (2010) kwamen tot de conclusie dat het soms beter is om gevoelens van ongemak te creëren bij het bespreken van onderwerpen zoals racisme, dan om deze onderwerpen te vermijden of oppervlakkig te houden.

Omdat je als op social justice gerichte lerarenopleider niet alleen continu kritisch bent op je eigen praktijken, maar je ook vanuit anderen niet altijd positieve reacties zult krijgen, kan SJTE soms ontmoedigend of eenzaam voelen (Cochran-Smith, 2004). Daarom is het belangrijk om dit niet alleen te doen, en mensen om je heen te hebben met wie je dit kunt delen en van wie je verder kunt leren. Luisteren naar elkaars perspectieven en *community-based* werken krijgt dan ook veel ruimte binnen SJTE. Hierbij wordt zowel gepleit voor verbinding zoeken met de *communities* van studenten en de lokale omgeving als voor verbinding zoeken met communities van andere mensen die vechten voor rechtvaardigheid, binnen en buiten het onderwijs (Farnsworth, 2010). Solic en Riley (2019) beschrijven hoe zij hun studenten lieten kennismaken met thema's als racisme door hen naast de lessen aan de lerarenopleiding een conferentie te laten bezoeken waar zij leraren van kleur ontmoetten die social justice in hun werk integreerden. Deze ontmoetingen brachten de studenten nieuwe perspectieven, die gebaseerd zijn op geleefde ervaringen. De onderzoekers zagen dat de studenten meer 'tools' ontwikkelden om over ras en racisme te kunnen praten, wat onder andere tot uiting kwam in de

taal die zij gebruikten om hierover te spreken en in de vragen die zij stelden. Op basis van deze onderzoeksuitkomsten bevelen de auteurs aan om met deze thema's te werken binnen een *community of practice*-setting met veel aandacht voor collectief mentorschap tussen (aankomende) leerkrachten in verschillende fasen van hun leerproces. Het maken van verbinding met andere leerkrachten, organisaties en gemeenschappen die zich inzetten voor social justice, kan zo gunstig uitpakken voor zowel het leerproces als de ervaringen van studenten.

### **Praktijkenmerk 3: Benut de vele vormen van verzet**

Een derde praktijkenmerk uit de SJTE-literatuur heeft betrekking op de oproep aan lerarenopleiders om de vele vormen die verzet kan hebben, te benutten in hun opleidingsonderwijs. Wellicht klinkt de term 'verzet' wat radicaal en activistisch in de oren, maar de internationale literatuur laat zien hoe verzet vorm kan krijgen in concrete daden die zich bevinden binnen de invloedssfeer van lerarenopleiders.

Zo kunnen lerarenopleiders actief op zoek gaan naar *counternarratives*, verhalen van mensen wier ervaringen niet vaak gehoord worden, waarmee de dominantie van de veelgehoorde stemmen onderbroken wordt. Gachago et al. (2014) rapporteren over een project in Zuid-Afrika waarbij aanstaande leraren werden uitgenodigd om aan de hand van *digital storytelling* te komen tot in het opleidingsonderwijs veelal ongehoorde counternarratives die sociale en raciale onrechtvaardigheid uitdagen. De studenten bleken verschillende aspecten van macht en machtsrelaties aan de orde te stellen in hun verhalen, die persoonlijke ervaringen met verschillende vormen van onder meer racisme, machtsmisbruik en seksisme weerspiegelden. Hiermee stelden ze dominante verhalen, die de status quo rechtvaardigen, stevig onder kritiek. Bovendien bood dit project een veilige haven ('*safe space*') om verhalen te vertellen die niet eerder verteld werden, vanwege onzekerheid of angst voor mogelijke gevolgen. Behalve een platform waar studenten hun stem durfden te laten horen, creëerde het *counterstorytelling* ook een community tussen gemarginaliseerde studenten. Voor studenten uit dominante groepen boden de verhalen een nieuw perspectief op de wereld, anders dan hoe die voor hen tot dan toe bekend en vertrouwd was.

Counternarratives kunnen ook een rol spelen in een andere belangrijke vorm van verzet tegen structuren van ongelijkheid in het (opleidings)onderwijs: het uitdagen van studenten om een kritische houding te ontwikkelen ten aanzien van zogenoemde schoolse kennis. In haar overzicht van kritisch opleidingsonderwijs beklemtoont Kitts (2020) in navolging van Giroux dat aanstaande leraren door opleiders aangespoord moeten worden om te ontdekken hoe bepaalde vormen van kennis machtsverhoudingen legitimeren. Het verkennen van de relatie tussen kennis en macht kan aanstaande leraren helpen om de officiële canon te bevragen en het belang in te zien van kennis van bijvoorbeeld gemarginaliseerde gemeenschappen.

Counternarratives kunnen ook worden geïntegreerd in leesbevordering, zo beschrijft Nash (2013). In menig kinderboek staat het witte perspectief centraal, soms vergezeld door 'kleurenblinde' of stereotyperende perspectieven op gemarginaliseerde groepen. Om hier binnen de lerarenopleiding counternarratives tegenover te laten ontstaan, suggereert Nash onder andere een boekenclub waarin minder gehoorde stemmen aan het woord komen.

Dat deze uitdaging om kennis en macht te verbinden ook een opdracht voor lerarenopleiders kan zijn, benadrukken de Nieuw-Zeelandse lerarenopleiders Fickel et al. (2018), die het belang van de culturele kennis van de Maori voor het opleidingsonderwijs centraal stellen. Aangezien reguliere, westers georiënteerde scholen en opleidingen over het algemeen weinig ruimte bieden aan *indigenous* wereldbeelden, kennis en pedagogische opvattingen, hebben deze auteurs hun eigen lerarenopleiding samen met de plaatselijke Maori-gemeenschap vormgegeven. Hiermee hebben ze het dominante verhaal dat schoolse kennis bepaalt, bewust en actief doorbroken.

### **Conclusie**

In dit artikel hebben wij drie benaderingen van kansengelijkheid gepresenteerd: 1) gelijke behandeling; 2) inspelen op verschillen door compenseren en waarderen; en 3) een kritische benadering gebaseerd op social justice. Hoewel de eerste twee perspectieven veel weerklank vinden in het Nederlandse publieke debat (zie

onder meer SER, 2021), hebben wij op basis van een internationale literatuurstudie dit derde perspectief geïntroduceerd in de vorm van social justice-oriented teacher education, waarin wordt gesteld dat leraren(opleiders) zich voor het bestrijden van structurele ongelijkheden niet (slechts) dienen te richten op het individu, maar op systemen van onderdrukking en privilege. In de verschillende voorbeelden komt naar voren dat SJTE weinig vaste voorschriften kent en dat de context een belangrijke rol speelt in mogelijke invullingen. Omdat Nederland en Vlaanderen andere sociale en koloniale contexten kennen dan de voorbeelden uit de literatuur, zullen lerarenopleiders hier zelf manieren moeten vinden om de drie praktijkkenmerken te kunnen toespitsen op de Nederlandse of Vlaamse context, bijvoorbeeld via nieuwe counternarratives.

Dit vraagt van lerarenopleiders zelf ook om een kritisch bewustzijn te ontwikkelen van de structuren van onderdrukking en privilege die in hun eigen contexten een rol spelen. Omdat de internationale literatuur laat zien dat werken aan social justice weerstand kan oproepen en niet gemakkelijk is, is het belangrijk dat lerarenopleiders ook de ruimte krijgen en nemen om hun opleidingsonderwijs kritisch te bevragen en herzien, om eventuele weerstand niet te hoeven vermijden, en om communities te bouwen om de strijd tegen ongelijkheid gezamenlijk (en dus ook met mensen uit gemarginaliseerde groepen) te voeren.

Een social justice-perspectief vraagt van leraren(opleiders) om constant kritisch te reflecteren op de wijzen waarop hun praktijken en interacties soms onbedoeld hun eigen doelen kunnen tegenwerken. Dat kan ingewikkeld zijn, maar biedt ook kansen. Want in dit proces van bewustwording blijven leraren(opleiders) ook altijd leren, door te reflecteren en hun ogen te openen voor nieuwe perspectieven en kennis. Bewustwording is namelijk nooit 'af', maar een permanente staat van jezelf (laten) bevragen en je handelen daar vervolgens ook op aanpassen om in verzet te komen tegen de verschillende verschijningsvormen van ongelijkheid. Want zoals Freire (2000, p. 66) stelt: *"Reflection – true reflection – leads to action."*

### **Nina Hosseini**

Nina Hosseini is promovendus aan de Hogeschool IPABO en het Research Institute of Child Development and Education aan de Universiteit van Amsterdam. Haar onderzoek richt zich op hoe social justice-oriented teacher education kan bijdragen aan het bestrijden van structurele ongelijkheid.

n.hosseini@ipabo.nl

### **Monique Leijgraaf**

Dr. Monique Leijgraaf is senior onderzoeker aan de Hogeschool IPABO. Binnen de afstudeerspecialisatie Diversiteit en Kritisch Burgerschap doet zij met studenten onderzoek naar privileges, social justice en machtsrelaties.

m.leygraaf@ipabo.nl

### **Lisa Gaikhorst**

Dr. Lisa Gaikhorst is universitair docent bij Onderwijswetenschappen, de Universitaire Pabo en het Research Institute of Child Development and Education van de Universiteit van Amsterdam. Centrale thema's in haar onderzoek zijn de voorbereiding en professionalisering van (beginnende) leraren voor een grootstedelijke onderwijscontext en gelijke onderwijskansen.

l.gaikhorst@uva.nl

### **Monique Volman**

Prof. dr. Monique Volman is hoogleraar Onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam en lid van de Onderwijsraad. In haar onderzoek staat de vraag centraal hoe scholen kunnen bijdragen aan betekenisvol leren voor een diverse groep leerlingen.

m.l.l.volman@uva.nl



## Referenties

- Baldwin, J. (2017). *I am not your N\*\*\*\**. (R. Peck, Red.). Vintage International.
- Calabrese Barton, A., & Tan, E. (2020). Beyond equity as inclusion: A framework of “rightful presence” for guiding justice-oriented studies in teaching and learning. *Educational Researcher*, 49(6), 433-440.
- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road. Race, diversity and social justice in teacher education*. Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., Ell, F., Grudnoff, L., Haigh, M., Hill, M., & Ludlow, L. (2016). Initial teacher education: What does it take to put equity at the center? *Teaching and Teacher Education*, 57, 67-78.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Deunk, M., Korpershoek, H., Hingstman, M., & Langeloo, A. (2020). *Bewust van je eigen blik: Het gebruik van Visual Thinking Strategies ter bevordering van interculturele sensitiviteit bij studenten van de Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs*. GION onderwijs/onderzoek.
- Farnsworth, V. (2010). Conceptualizing identity, learning and social justice in community-based learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1481-1489.
- Fickel, L., Abbiss, J., Brown (Kaiarahi Maori), L., & Astall, C. (2018). The importance of community knowledge in learning to teach: Foregrounding Maori cultural knowledge to support preservice teachers’ development of culturally responsive practice. *Journal of Education*, 93(3), 285-294.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Gachago, D., Cronje, F., Ivala, E., Condy, J., & Chigona, A. (2014). Using digital counterstories as multimodal pedagogy among South African pre-service student educators to produce stories of resistance. *Electronic Journal of e-learning*, 12(1), 29-42.
- Gaikhurst, L., Post, J., März, V., & Soeterik, I. (2020). Teacher preparation for urban teaching: A multiple case study of three primary teacher education programmes. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 301-317.
- Galman, S., Pica-Smith, C., & Rosenberger, C. (2010). Aggressive and tender navigations: Teacher educators confront whiteness in their practice. *Journal of Teacher Education*, 61(3), 225-236.
- Gorski, P.C., & Dalton, K. (2020). Striving for critical reflection in multicultural and social justice teacher education: Introducing a typology of reflection approaches. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 357-368.
- Hutak, M. (2020, 26 november). Termen als hoogopgeleid en laagopgeleid kunnen niet meer. *Het Parool*. <https://www.parool.nl/columns-opinie/termen-als-hoogopgeleid-en-laagopgeleid-kunnen-niet-meer~bo7182f7/>
- Kavanagh, S.S., & Danielson, K.A. (2020). Practicing justice, justifying practice: Toward critical practice teacher education. *American Educational Research Journal*, 57(1), 69-105.

- Kitts, H. (2020). Critical possibilities for teacher education. *Research in Education*.
- Lazar, A., & Sharma, S. (2016). 'Now I look at all the kids differently': Cracking teacher candidates' assumptions about school achievement in urban communities. *Action in Teacher Education*, 38(2), 120-136.
- Leijgraaf, M. (2019). On earlier positivistic approaches versus current social justice orientations. In M.A. Peters (Red.), *Encyclopedia of Teacher Education*. Springer.
- Leijgraaf, M., & Reeves, J. (submitted). This is not America! Attempts to foster Dutch teacher candidates' critical consciousness of racial inequity. In C. Montecillo, C. L. Dobbs, & E. Nerlino (Red.), *Antiracist Professionals in Education: Pedagogies, Practices, and Policies*.
- Lemley, C.K. (2014). Social justice in teacher education: Naming discrimination to promote transformative action. *Critical Questions in Education*, 5(1), 26-51.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.
- Mthethwa-Sommers, S. (2012). In search of permeable boundaries: A case study of teacher background, student resistance, and learning. *Journal on Excellence in College Teaching*.
- Nash, K.T. (2013). Everyone sees color: Toward a transformative critical race framework of early literacy teacher education. *Journal of Transformative Education*, 11(3), 151-169.
- North, C. E. (2006). More than words? Delving into the substantive meaning (s) of "social justice" in education. *Review of Educational Research*, 76(4), 507-535.
- Ohito, E.O. (2016). Making the emperor's new clothes visible in anti-racist teacher education: Enacting a pedagogy of discomfort with white preservice teachers. *Equity & Excellence in Education*, 49(4), 454-467.
- Picower, B. (2021). *Reading, writing and racism. Disrupting whiteness in teacher education and in the classroom*. Beacon Press.
- Pollock, M., Deckman, S., Mira, M., & Shalaby, C. (2010). 'But what can I do?': Three necessary tensions in teaching teachers about race. *Journal of Teacher Education*, 61(3), 211-224.
- SER (2021). *Gelijke kansen in het onderwijs. Structureel investeren in kansengelijkheid voor iedereen*. Sociaal-Economische Raad.
- Severiens, S., Wolff, R., & Van Herpen, S. (2014). Teaching for diversity: A literature overview and an analysis of the curriculum of a teacher training college. *European Journal of Teacher Education*, 37(3), 295-311.
- Soeterik, I., Hanna, F., & Öztemir, T. (2019). *Expliciete scholing rondom racisme. Een onderzoek naar emotionele en cognitieve ontwikkeling van toekomstige leerkrachten*. Zorg Primair.
- Solic, K., & Riley, K. (2019). Teacher candidates' experiences taking up issues of race and racism in an urban education fellowship program. *Action in Teacher Education*, 41(2), 99-116.
- Sylbing, S., Gould, E., & Bol, D. (2020). *Klassen [documentaire]*. Human.

Tan, E., & Barton, A.C. (2012). *Empowering science and mathematics education in urban schools*. University of Chicago Press.

Tinkler, B., Hannah, c.l., Tinkler, A., & Miller, E. (2015). The impact of a social justice service-learning field experience in a social foundations course. *Critical Questions in Education*, 6(1), 16-29.

Trout, M., & Basford, L. (2016). Preventing the shut-down: Embodied critical care in a teacher educator's practice. *Action in Teacher Education*, 38(4), 358-370.

Van den Bergh, L., Denessen, E., & Volman, M.L.L. (eds.) (2020). *Werk maken van gelijke kansen. Praktische inzichten uit onderzoek voor leraren basisonderwijs*. Didactief Onderzoek.