

Nieuwe methodiek

Leren lesgeven in de grote stad.

De nieuwe Educatieve Master Primair Onderwijs aan de Erasmus Universiteit Rotterdam

Sabine Severiens (Erasmus Universiteit Rotterdam)

In deze bijdrage wordt een beschrijving gegeven van de rationale en het curriculum van de nieuwe Educatieve Master voor het Primair Onderwijs aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Deze tweejarige masteropleiding bereidt specifiek voor op het lesgeven in grootstedelijke context. De complexiteit van de superdiverse Rotterdamse context, in combinatie met de hardnekkig voortdurende kansenongelijkheid en het oplopende lerarentekort, maken deze opleiding hard nodig. Het doel van de opleiding is om een bijdrage te leveren aan het verminderen van de kansenongelijkheid door leraren op te leiden die de superdiverse context goed kennen en de relevante theoretische inzichten kunnen vertalen naar die specifieke context. Maar ook door pedagogisch sterke leraren op te leiden die zich thuis in voelen in de superdiverse context, verbinding kunnen aangaan met leerlingen en hun ouders om een optimale leeromgeving te creëren.

Inzichten uit recente onderzoeksliteratuur op het gebied van het opleiden van leraren voor divers samengestelde leerlingenpopulaties liggen aan de basis van het ontwerp van de nieuwe opleiding. In de huidige bijdrage worden deze inzichten beschreven en vertaald naar het curriculum van de nieuwe lerarenopleiding.

Inleiding

In september 2022 startte de Erasmus Universiteit Rotterdam met een nieuwe lerarenopleiding: De Educatieve Master voor het Primair Onderwijs (EMPO). De EUR werkt in deze opleiding samen met het NIVOZ. De opleiding is gericht op het lesgeven in de grootstedelijke superdiverse context. Superdiversiteit verwijst naar een situatie waarin de oude meerderheid inmiddels in de minderheid is, en de diversiteit in achtergronden zelf ook steeds diverser is geworden. De leerlingenpopulatie kenmerkt zich onder andere door verschillen in thuistaal, religie, migratieachtergrond, opleidingsniveau van de ouders en verblijfstatus van de ouders (Vertovec, 2007). In superdiverse klassen interacteren deze verschillende dimensies met elkaar. Superdiversiteit gaat dus niet alleen over etnisch/culturele achtergronden maar in superdiverse klassen gaat het om alle mogelijke dimensies van verschillen.

Tegelijkertijd is er sprake van ongelijke kansen in deze klassen. De Onderwijsinspectie liet zien dat, ondanks eenzelfde CITO score, het daadwerkelijke advies

voor het voortgezet onderwijs van kinderen met laagopgeleide ouders beduidend lager is dan van kinderen met hoogopgeleide ouders (Onderwijsinspectie, 2018). Ook in de meest recente Staat van het Onderwijs (Onderwijsinspectie, 2022) wordt geconcludeerd dat *"Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, nieuwkomers en leerlingen met lageropgeleide ouders, ouders met lagere inkomens of met een niet-westerse migratieachtergrond zijn groepen die een structureel minder gunstige schoolloopbaan hebben dan andere."* (p. 13).

De superdiversiteit als gegeven in combinatie met kansenongelijkheid vragen om specifieke competenties van leraren. Veel leraren voelen zich nu echter onvoldoende voorbereid op het werken in deze superdiverse klassen: Het TALIS onderzoek van de OESO liet zien dat maar liefst 83% van de Nederlandse PO leraren zich onvoldoende voorbereid voelt op het lesgeven in divers samengestelde klassen (Severiens et al., 2020). De superdiverse leerlingenpopulatie, de kansenongelijkheid, de onvoldoende voorbereiding, en tel daar het oplopende lerarentekort nog bij op, maakte een lerarenopleiding voor de grootstedelijke context heel hard nodig. Deze nieuwe lerarenopleiding in Rotterdam beoogt een positieve bijdrage te leveren aan het verminderen van de kansenongelijkheid door leraren op te leiden die de superdiverse context goed kennen en de relevante theoretische inzichten kunnen vertalen naar die specifieke context. Maar ook door pedagogische sterke leraren op te leiden die zich thuis in voelen in de superdiverse context, verbinding kunnen aangaan met leerlingen en hun ouders om een optimale leeromgeving te creëren. De nieuwe opleiding in Rotterdam is ontworpen op basis van onderzoeksliteratuur op het gebied van het opleiden van leraren voor divers samengestelde leerlingenpopulaties. Zeer recentelijk is een systematische overzichtsstudie verschenen van onderzoek naar de manier waarop lerarenopleidingen hun leraren voorbereiden op diverse leerlingenpopulaties (Rowan et al., 2021). In de huidige bijdrage worden de inzichten uit deze overzichtsstudie met de literatuur op de relevante onderdelen verdiept en vervolgens worden deze inzichten vertaald in het curriculum van de nieuwe Rotterdamse tweejarige masteropleiding.

Perspectieven op diversiteit en het opleiden van leraren

Als het gaat om diversiteit en ongelijkheid in het onderwijs wordt in de Engelstalige literatuur vaak onderscheid gemaakt tussen de termen *equality* en *equity* (zie ook Hosseini et al., 2021). Kort gezegd verwijst *equality* naar gelijkheid en gelijke behandeling. *Equity* daarentegen verwijst naar gelijkwaardigheid en wordt vaak in een adem genoemd met een *social justice* perspectief. Vanuit dit perspectief wordt de doorwerking van maatschappelijke ongelijkheid en macht ter discussie gesteld. Omdat we de termen *equality* en *equity* niet kennen in de

Nederlandse taal blijft vaak impliciet wat wordt bedoeld met het werken aan gelijke kansen. Terwijl het wel van belang is om hier duidelijkheid te scheppen: onderliggende opvattingen over diversiteit en ongelijkheid bepalen namelijk de manier waarop we werken aan gelijke kansen en de interventies waarvoor wordt gekozen.

Rowan et al. (2021) analyseren de perspectieven op het gebied van het opleiden van leraren voor het werken met diverse leerlingenpopulaties. Ze maken een onderscheid tussen *teaching about diversity*, *teaching to diversity* en *teaching for diversity* wat vertaald kan worden als lesgeven over diversiteit, lesgeven in diverse klassen en lesgeven met als doel het bereiken van gelijke kansen. Bij het lesgeven over diversiteit gaat het om het vormen van een kennisbasis over verschillende soorten diversiteit. In het curriculum van de lerarenopleidingen gaat het dan vooral om de feiten en cijfers over verschillende groepen leerlingen, verschillen in toegang tot het onderwijs, schoolloopbanen en onderwijsresultaten. Lesgeven in diverse klassen betreft de verbinding tussen wat we weten over diverse leerlingen, hun vaardigheden en manieren van kennen en leren in relatie tot de manier van lesgeven. Lesgeven met als doel gelijke kansen, ten slotte, includeert de eerste twee perspectieven, maar gaat verder: het erkent de lerarenopleiding als een plek voor maatschappelijke verandering. Deze derde benadering claimt dat het van belang is om diversiteit te normaliseren en te waarderen, en essentialistische visies op leerlingen ter discussie te stellen. Dit betekent bijvoorbeeld dat het organiseren van een avond met multicultureel eten niet voldoende is (dit wordt wel eens beschreven als 'couscous pedagogiek'). Lesgeven met als doel gelijke kansen vraagt om een integrale benadering, in de visie en in de uitwerking, op alle niveaus en op elk moment. En het vraagt om het betrekken van alle dimensies van diversiteit, met andere woorden het toepassen van de zogenaamde intersectionele benadering (Crenshaw, 2017), die past bij superdiversiteit. Door verschillende dimensies van diversiteit mee te nemen in de manier waarop je leerlingen benadert en lesgeeft, en op die dimensies ook overeenkomsten laat zien, voorkom je een essentialistische benadering. Voor het curriculum van lerarenopleidingen betekent dit dat er expliciete aandacht voor maatschappelijke ongelijkheid is. Het betekent dat kritische sociologische en pedagogische theorieën worden behandeld, zoals de theorie over intersectionaliteit, en dat er wordt gereflecteerd op posities van macht in systemen van ongelijkheid.

Het lesgeven met als doel gelijke kansen is vergelijkbaar met een benadering die Hosseini et al. (2021) onlangs in dit tijdschrift beschreven. Zij maakten onderscheid in drie benaderingen van diversiteit in het onderwijs in algemene zin. In hun derde benadering 'gelijke kansen vraagt om kritisch (opleidings)onderwijs' kwam ook het 'social justice' perspectief aan bod en worden kansen in de context van maatschappelijk ongelijkheid geplaatst. De oneerlijke verdeling van onderwijsmiddelen wordt kritisch benaderd, werken aan

kansen is geen liefdadigheid, maar een kwestie van 'justice', aldus Hosseini et al. (2021). Vanuit dit perspectief wordt erkend dat lerarenopleidingen een rol spelen in het bestendigen, vergroten of verkleinen van maatschappelijke ongelijkheid en daarmee dus ook een verantwoordelijkheid dragen.

Vertaling naar een curriculum voor een lerarenopleiding

De vraag die vervolgens gesteld moet worden, is hoe een social justice lerarenopleiding er dan uit zou moeten zien. Stel je vindt dat je als lerarenopleiding bij zou moeten dragen aan gelijke kansen en het verkleinen van de maatschappelijke ongelijkheid, hoe zou je curriculum er dan uit moeten zien? Dit was de centrale vraag die ten grondslag lag aan het curriculumontwerp voor de EMPO in Rotterdam. De review van Rowan et al. (2021) geeft richting aan het beantwoorden van deze vraag, maar ook andere literatuur die dieper ingaat op onderdelen zoals de pedagogische component van het curriculum is relevant. In 2014 is een overzicht gegeven van expertises die van belang zijn in het lesgeven in divers samengestelde klassen (Severiens et al., 2014). Hierin werden expertises onderscheiden op het gebied van: taaldiversiteit, didactiek en differentiëren, sociaal psychologische fenomenen en sociale identiteit (zoals stereotypen en in- en uitsluitingsprocessen), en expertise op het gebied van de relatie tussen de school, de wijk en ouders, met andere woorden de leefwerelden (zie ook Severiens, 2014). Gaikhorst en collega's (2015) gaven een vergelijkbare opsomming: Lesgeven in grote steden vraagt om expertise in het omgaan met culturele diversiteit en taalachterstanden, om vaardigheden om samen te werken en effectieve relaties op te bouwen met mensen binnen en buiten de school (waaronder de ouders) en, tot slot, om vaardigheden in het omgaan met geweld en onveilige situaties. Deze expertises en inhouden zouden in ieder geval aan bod moeten komen in het curriculum.

Het pedagogisch/didactische expertisegebied heeft recentelijk in Nederland en Vlaanderen meer aandacht gekregen met een focus op cultureel responsief lesgeven (zie bijvoorbeeld Abacioglu et al. (2020), Alhanachi et al. (2021) en Dursun et al. (2021)). Brown-Jeffy en Cooper (2011) gaven een theoretisch overzicht van de literatuur op het gebied van cultureel responsief lesgeven. Zij onderscheidden vijf thema's:

- identiteit en prestaties (het belang van het kennen van de thuiscultuur van kinderen voor de identiteit en identiteitsontwikkeling en het inzetten van die kennis in het lesgeven);
- equity en excellentie (heeft betrekking op het lesgeven en hoge verwachtingen, het afstemmen op de behoeften van kinderen met gedifferentieerde instructie, het inzetten van multiculturele inhoud op een betekenisvolle wijze);

- afstemming op de ontwikkelingsfase (wat hebben leerlingen in welke fase nodig en welke impact heeft 'cultuur' op wat ze nodig hebben in welke fase?);
- lesgeven gericht op de *whole child* (dit vraagt om een gevoeligheid en responsiviteit naar wat het 'gehele' kind nodig heeft en hoe cultuur en alle relevante dimensies binnen cultuur invloed hebben op cognitieve, sociale, emotionele en psychische ontwikkeling);
- leerling-docent relaties (het gaat om de kwaliteit van de interacties, om de betrokkenheid van leraren bij hun leerlingen en om het klasklimaat. Een divers samengestelde klas vraagt om bewustzijn van verschillende (non)verbale communicatiestijlen om een brug te kunnen slaan tussen thuis en school).

Het belang van dit vijfde kenmerk op het gebied van kwaliteitsvolle relaties komt ook in veel andere literatuur terug. In feite is de leerkracht-leerling relatie cruciaal, een goede relatie houdt verband met prestaties, motivatie en betrokkenheid van leerlingen (zie bijvoorbeeld Roorda et al., 2011 en 2021). Vaak laat onderzoek echter ook zien dat de relaties met leerlingen met een migratieachtergrond minder positief zijn, dat leerkrachten het opbouwen van die relatie als een grotere uitdaging zien (Thijs & Fleischmann, 2015; Severiens et al., 2020; Saft & Pianta, 2001; Wubbels et al., 2006) en dat het verband tussen de kwaliteit van de relatie en prestaties groter is voor leerlingen met een migratieachtergrond (Den Brok et al., 2010; Roorda et al., 2021).

In het kader van het opleiden van leraren, geeft literatuur over de pedagogische opdracht en de pedagogische relatie nadere invulling aan de leerkracht-leerling relatie (zie bijvoorbeeld Biesta, 2018 en Stevens, 2004). Een pedagogische relatie kenmerkt zich door een sensitieve en responsieve houding ten opzichte van leerlingen. Het gaat ook om uitdaging en ondersteuning in pedagogische en didactische zin kunnen bieden, in aansluiting op de leefwerelden van leerlingen en, als leraar een voorbeeld of een rolmodel kunnen zijn. Stevens vult de pedagogische relatie in aan de hand van het werk van Ryan en Deci en hun zelfdeterminatie theorie; een goede pedagogische relatie betekent het aanbod van verbondenheid, van uitdaging en ruimte en van respect voor het kind als autonome actor (Stevens, 2004). Het is van belang om in de pedagogische relatie het doel van de persoonsvorming voor ogen te houden. Biesta schrijft hierover *"Het gaat er hier dus niet om de persoon van de leerling naar een bepaald beeld of naar bepaalde principes of waarden te vormen, maar om hen aan te moedigen de uitdaging van hun persoon-zijn op zich te nemen en om hulp te bieden bij het ontdekken en uitproberen van wat daarbij allemaal komt kijken."* (2018, p.21).

Brown-Jeffy en Cooper (2011) beargumenteren tot slot dat het lesgeven in divers samengestelde klassen vraagt om reflectieve leraren. Dat standpunt komt ook in

veel literatuur terug, niet alleen in literatuur over diversiteit en ongelijkheid (zie bijvoorbeeld Korthagen en Vasalos, 2005). In een artikel over wat een focus op equity vraagt van een lerarenopleiding van Cochran-Smith en haar collega's (2016) schrijven ze *"teaching for equity is unforgivingly complex"* (p.71). Het gaat niet alleen om wat leraren doen, maar om hoe ze erover nadenken wat ze doen, de waarden, de houdingen, en de manier waarop ze gebeurtenissen interpreteren. Cochran-Smith et al. benadrukken in dat kader het belang van *inquiry as stance*. Studenten zouden continu moeten worden uitgenodigd om de vraag te stellen: waarom gebeurt dit, wat is mijn rol hier, en om inzichten uit theorie en onderzoek daarbij te gebruiken. Als voorbeeld geven ze een lerarenopleiding in Nieuw Zeeland (het MTch Program). Tijdens die opleiding doen studenten gedurende het hele programma onderzoek in relatie tot dat wat ze leren en ervaren in hun stages. Het belang van kritische reflectie en het inzetten van wetenschappelijke inzichten wordt in veel literatuur onderstreept, maar als het gaat om diversiteit en ongelijkheid lijkt het belang nog groter en ook dat de reflectie een stap verder moet gaan. Het reflecteren op je eigen rol in een systeem van maatschappelijke ongelijkheid, en de gevoeligheid rondom begrippen zoals wit privilege en kleurenblindheid, vraagt om een diepgaandere persoonlijke reflectie. De gesprekken hierover kunnen ongemakkelijk zijn, of niet gezellig zoals Aminata Cairo het verwoordde en vragen om een veilige omgeving en een basis van respect voor verschillende perspectieven.

Samenvattend, op basis van bovenstaande literatuur zijn een aantal uitgangspunten gedestilleerd. Deze drie uitgangspunten hebben specifiek betrekking op de grootstedelijke context waarvoor we willen opleiden. Behalve deze drie zijn ook andere richtlijnen gehanteerd (zoals congruent opleiden), maar die staan in de huidige paper niet centraal.

1. Lesgeven over diversiteit, in divers samengestelde klassen, met als doel gelijke kansen
2. De pedagogische relatie
3. De reflectieve leraar

Deze drie uitgangspunten zijn vertaald in het curriculum van onze nieuwe lerarenopleiding. In de volgende paragraaf wordt het curriculum beschreven en hoe de uitgangspunten zijn verwerkt.

Curriculum van de EMPO aan de Erasmus Universiteit Rotterdam

De Rotterdamse EMPO is een tweejarig programma dat toe leidt naar een MSc diploma en een lesbevoegdheid voor het basisonderwijs. Studenten met een afgeronde universitaire bacheloropleiding in de sociale en gedragswetenschappen zijn toelaatbaar en daarmee betreft de EMPO een andere doelgroep dan de (universitaire) Pabo's. De opleiding is tot stand

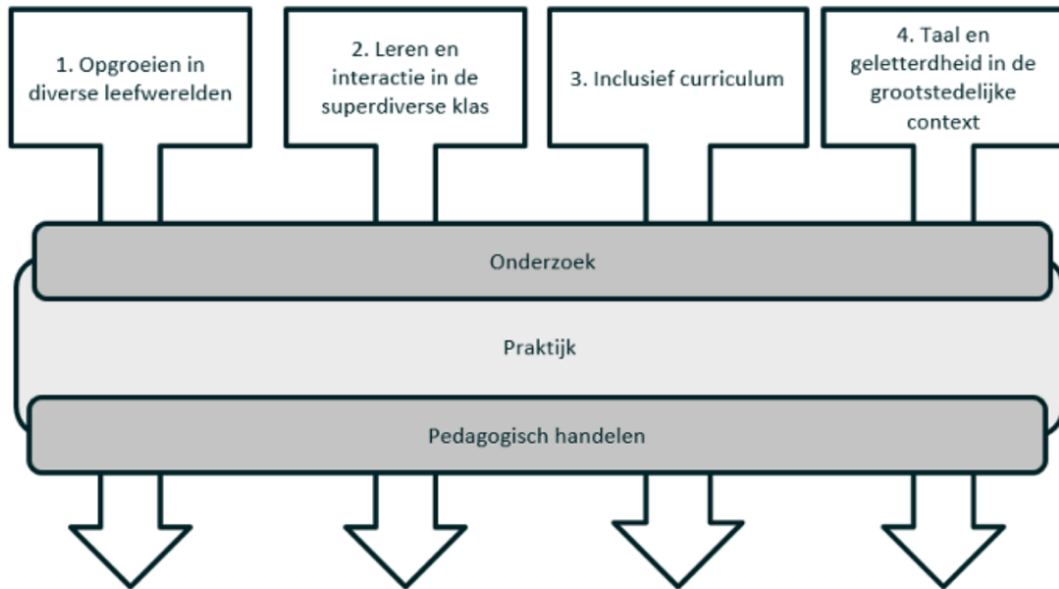
gekomen in een serie bijeenkomsten met een klankbordgroep van lerarenopleiders, leraren, schoolleiders, schoolbestuurders, onderwijswetenschappers en studenten. In deze bijeenkomsten zijn de doelen voor de opleiding geformuleerd. Behalve het doel om pedagogisch sterke leraren op te leiden voor het lesgeven in de grote stad, is het doel om een bijdrage te leveren aan het lerarentekort door het aanboren van een nieuwe doelgroep, en het doel is om een bijdrage te leveren aan diversiteit in schoolteams. Het werkveld sprak de behoefte uit aan divers samengestelde teams van leraren die verschillende competenties inbrengen om optimaal onderwijs te verzorgen in een veranderende, complexe onderwijspraktijk.

Na een aantal verkennende bijeenkomsten van deze klankbordgroep over de theoretische inzichten, de visie en de uitgangspunten, is de kern ontwerpgroep (bestaande uit leraren, lerarenopleiders en onderwijswetenschappers) aan de slag gegaan. In een gezamenlijk proces is de visie uitgewerkt, zijn de eindtermen opgesteld en op basis daarvan zijn alle onderdelen uit het curriculum ontworpen.

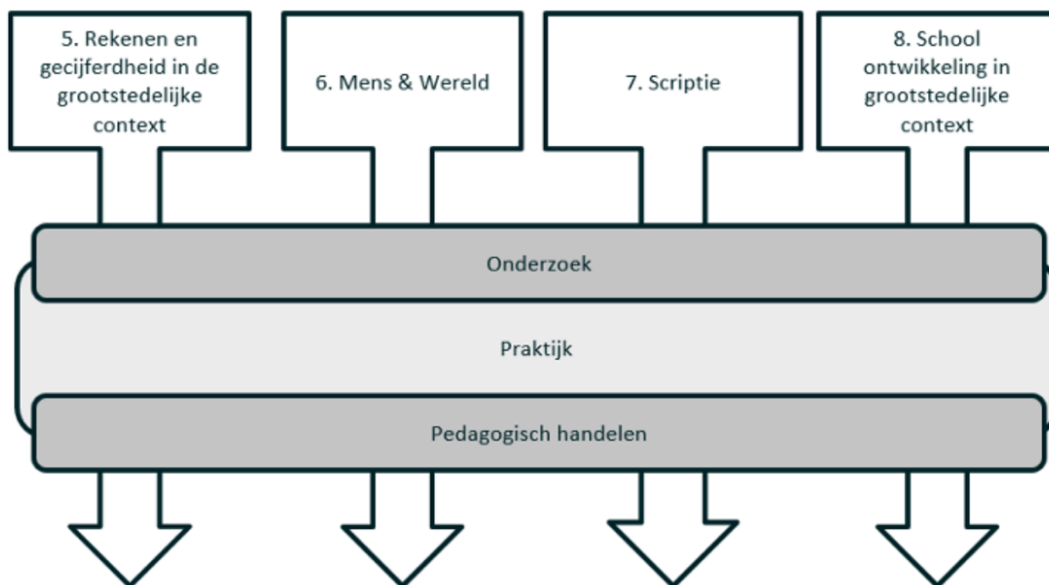
In figuur 1 is het curriculum afgebeeld. De opleiding kent vier periodes per jaar, waarin telkens een andere inhoud aan bod komt. De inhouden worden verbonden met de activiteiten in de zogenaamde praktijklijn (studenten lopen gedurende het hele programma twee dagen per week stage) en de onderzoekslijn, waarin studenten leren over een specifieke methode van docentonderzoek. Tot slot, in de pedagogisch handelen lijn worden de inhoud, de praktijk en het onderzoek expliciet bij elkaar gebracht door reflectie op het eigen handelen in de klas en hierin werken de studenten aan het ontwikkelen van hun pedagogische opdracht, hun bedoeling of intentie van hun onderwijs.

Het curriculum start met een module over de leefwerelden van leerlingen in superdiverse klassen. Vervolgens zoomt de tweede periode in op processen in de klas: hierin komen leren, motivatie en sociale processen aan bod. In de derde module leren studenten over verschillende betekenissen van het concept curriculum en inclusieve onderwijsmodellen en didactiek. Vanaf periode 4 komen drie domeinen aan bod: periode 4 zal gaan over taal en geletterdheid, periode 5 over rekenen en gecijferdheid en periode 6 over mens & wereld. Daarna starten de studenten met hun scriptie, om de EMPO af te sluiten met module 8 over schoolontwikkeling. In de onderzoekslijn wordt in elk van de periodes een specifieke methode voor onderzoek door leraren behandeld, in de praktijklijn worden activiteiten gedaan die passen bij de inhoud van de betreffende module, en in de pedagogisch handelen lijn vindt de reflectie plaats op de ervaringen in de praktijk en de verbanden met onderzoek en de inhoudelijke inzichten.

Jaar 1



Jaar 2



Figuur 1. Het curriculum van de EMPO aan de EUR

Het vernieuwende van de opleiding is enerzijds de relatief grote inhoudelijke aandacht die we besteden aan grootstedelijke vraagstukken, en anderzijds de integratie tussen dit thema en de aandacht voor de pedagogische relatie en de reflectie in de pedagogisch handelen lijn. Hieronder wordt beschreven hoe de uitgangspunten zijn toegepast op elk van de periodes en worden voorbeelden gegeven.

Uitgangspunt 1: Lesgeven over diversiteit, in divers samengestelde klassen, met als doel gelijke kansen

Zoals in Rowan et al. (2021) wordt aangegeven betreft *teaching for diversity* niet alleen het doel gelijke kansen, maar ook het lesgeven over diversiteit en het lesgeven in divers samengestelde klassen.

In de eerste periode van de EMPO focussen we vooral op het lesgeven over diversiteit. Het eerste blok behandelt de bredere leefwereld waarin het kind opgroeit (gezin, school, wijk), en de interactie tussen die leefwerelden. De superdiverse context wordt beschreven en er komen pedagogische en sociologische mechanismen aan bod die verweven zijn met kansengelijkheid. In de onderzoeklijn in die periode maken de studenten kennis met de biografische en narratieve methode van onderzoek die ze gaan toepassen in de praktijklijn. De studenten maken daardoor kennis met hun leerlingen en hun diverse leefwerelden.

Het lesgeven in diverse klassen komt aan bod in diverse periodes. Periode 2 behandelt de theorieën op het gebied van leren en interactie en ontwikkeling. Inzichten uit psychologisch en pedagogisch onderzoek naar verschillen en ongelijkheid, zoals stereotypen en impliciete bias, komen hier aan bod. Periode 3 zoomt in op curriculumtheorie: wat zijn inclusieve onderwijsmodellen en wat is inclusieve didactiek? De theorieën en recente inzichten over cultureel responsief lesgeven worden in deze periode behandeld. In de praktijk lijn gaan studenten cultureel responsieve lessen ontwerpen en verzorgen, in de onderzoekslijn leren ze een actie-onderzoek uit te voeren naar die les, en in de pedagogisch handelen lijn reflecteren de studenten op hun eerste ervaringen met het verzorgen van een les en hun rol in het creëren van een inclusief klimaat. Taaldiversiteit, een van de belangrijkste expertisegebieden voor het lesgeven in grote steden, komt aan bod in de vierde periode. Deze periode behandelt de invloed op de lees- en schrijfontwikkeling van de talige en culturele variatie in superdiverse klassen. Ook in periode 5 over gecijferdheid en 6 over Mens en wereld wordt aandacht besteed aan de superdiverse context. Een vraag zoals 'hoe verwerk ik de kennisbronnen van de leerlingen in een 'rekenen' lesontwerp, of in een geïntegreerd lesontwerp' is een voorbeeld van een vraag die in deze periodes aan bod zal komen.

Tot slot, het lesgeven met als doel gelijke kansen is op diverse manieren in het curriculum verwerkt. Wellicht in de meest directe zin in periode 6 over Mens en wereld, waarin de functie van het onderwijs centraal staat. In deze periode stellen we de 'waartoe' vraag: we nodigen studenten uit om kritisch na te denken over de functie van het onderwijs. Ook hier komt de pedagogische opdracht aan bod: hoe zien de studenten hun eigen rol als het gaat om kansen in superdiverse klas? Maar los van deze directe verwerking, in elke periode staat een kritische reflectie op diversiteit en ongelijkheid centraal. Vanaf het begin van de opleiding, als studenten kennismaken met leerlingen, onderzoek doen naar hun leefwerelden bespreken we deze thema's. En ook welke rol zij als leraar hier zelf spelen, of willen spelen. Dit vraagt om diepgaande kritische reflectie (zie ook de derde richtlijn over de reflectieve leraar).

Uitgangspunt 2. De pedagogische relatie

De literatuur is eenduidig als het gaat om het belang van de kwaliteit van de leerkracht-leerling relatie in superdiverse klassen. We hebben deze richtlijn op verschillende manieren verwerkt in het curriculum, maar de richtlijn komt het meest naar voren in eerste twee periodes over leefwerelden en leren en interactie, en daarnaast doorlopend in de pedagogisch handelen lijn. Het vormen van een relatie start met het leren kennen van de leerlingen en hun leefwerelden in de eerste periode. Hiermee beogen we begrip en het kunnen verplaatsen in het perspectief van de leerling (zie bijvoorbeeld Stevens & Borst, 2013). In het tweede blok gaat het specifiek over de leerkracht-leerling relatie, en de rol van de leraar in het opbouwen van de pedagogische relatie (evenals de relatie tussen leerlingen onderling). In de pedagogisch handelen lijn staat de relatie centraal.

Het onderstaande leerdoel illustreert dit:

Studenten verbinden zich met leerlingen en hun gezinnen, vanuit zelfkennis

De studenten begrijpen de leefwereld van hun toekomstige leerlingen en hun gezinnen (grootstedelijke context en superdiversiteit) en verbinden zich hieraan vanuit hun pedagogische opdracht en vanuit een persoonlijke betrokkenheid. Ze hebben voldoende zelfkennis om te weten wie ze (willen) zijn in deze context en zijn in staat deze inzichten om te zetten in pedagogisch tactvol handelen.

Het 'teach what your preach' principe is door het hele curriculum doorgevoerd, maar voor dit uitgangspunt lijkt het extra van belang. In de pedagogisch handelen lijn komen studenten wekelijks bijeen om te reflecteren op ervaringen die ze tijdens het stagelopen hebben opgedaan. De verbinding die de docenten met de studenten aangaan is cruciaal voor de kwaliteit van de reflectie.

Daarnaast is een mentoraat ingericht waarin het portfolio van de studenten centraal staat. De EMPO mentoren bespreken de feedback en de voortgang en zorgen voor een constructieve relatie met hun studenten. Deze vormen dienen om een sterke pedagogische relatie op te bouwen met de studenten, en daarmee 'modellen' we het belang van een dergelijke relatie die de toekomstige leraren aangaan met hun leerlingen.

Uitgangspunt 3. De reflectieve leraar

Het derde uitgangspunt komt het sterkst naar voren in de pedagogisch handelen lijn. Vanzelfsprekend maken de studenten in het kader van de inhoudelijke blokken en de onderzoekslijn allerlei verwerkingsopdrachten die om kritische reflectie vragen, maar in de pedagogisch handelen lijn verbinden ze deze met hun praktijkervaringen en hun eigen handelen. Het reflecteren op het eigen handelen in de praktijk, op basis van de wetenschappelijke inhoud en de eigen pedagogische opdracht in de grootstedelijke superdiverse context, is de kern van onze opleiding.

Een voorbeeld betreft het vierde blok over taal in grootstedelijke context. Een van de opdrachten in de praktijklijn zal zijn om een les uit een taalmethode te herontwerpen specifiek voor meertalige leerlingen op basis van de inhoud die aan bod is gekomen. In de onderzoekslijn wordt aandacht besteed aan verschillende taalmethoden, de bedoelingen van die methoden, in relatie tot toetsgegevens die op het gebied van taal worden verzameld op school. Studenten reflecteren kritisch op de bestaande taalmethoden in taaldiverse klassen, de bedoelingen van die methoden en validiteit en betrouwbaarheid van de toetsgegevens in dergelijke klassen. In de pedagogisch handelen lijn wordt vervolgens aandacht besteed aan de ervaringen die studenten hebben opgedaan in de praktijk, de inhoud en onderzoekslijn, en in verband gebracht met de eigen opvattingen over 'taalachterstand', de eigen taalbiografie en het eigen taalgebruik. In de reflectie komen de verschillende onderdelen bij elkaar op een complexe manier. De complexiteit van het leraarsberoep vraagt om deze reflectie op meerdere dimensies, die meestal niet zal leiden tot eenduidige beelden en eenvoudige oplossingen. En daarmee komt we terug op de opmerking van Cochran-Smith et al. (2016) dat het lesgeven in superdiverse klassen met als doel gelijke kansen 'unforgivingly complex' is. Maar door het ondersteunen van studenten met inzichten uit de literatuur, in verbinding met het doen van onderzoek en praktijkervaringen, en tools die ze in de pedagogisch handelen lijn helpen bij diepgaande reflectie, hopen we leraren op te leiden die lerend en innovatief zijn, kritisch zijn en een waardevolle bijdrage leveren aan de kwaliteit van het onderwijs in grootstedelijke omgeving voor alle leerlingen.

Tot slot

In september 2022 startte de EMPO met het eerste cohort. Er is een aantal bijeenkomsten geweest met de stagescholen waarin de eindtermen en het curriculum zijn besproken en gezamenlijk is nagedacht over de beste vorm van werkplekbegeleiding. Een mogelijk risico bij deze begeleiding betreft het 'academische' gehalte van de begeleiding. Het ECBO onderzoek (Coenen et al., 2021) liet bijvoorbeeld zien dat twee van de drie academische leerkrachten vindt dat hun academische vaardigheden onvoldoende worden benut en 60% geeft aan een schoolleider te hebben die geen beeld heeft van hun academische vaardigheden. De rol van wetenschappelijke inzichten en de onderzoeksactiviteiten in de EMPO vragen om heel specifieke expertise van de werkplekbegeleider. De opleiding zoekt, samen met de scholen, naar geschikte vormen van deze begeleiding. In elk geval zal een deel van de training voor werkplekbegeleiders die in de loop van het jaar samen met de scholen wordt ontworpen, betrekking hebben op de begeleiding van de ontwikkeling van academische vaardigheden.

Los van het feit dat de start van een nieuwe opleiding altijd spannend is, is het ook spannend of het Rotterdamse EMPO team erin slaagt om leraren op te leiden die goed kunnen lesgeven in de grote stad. Het plan is daarom om ontwerpgericht onderzoek te gaan doen om te onderzoeken in hoeverre en hoe het curriculum voorbereidt op de complexiteit van de grootstedelijke Rotterdamse context. Hierin worden verschillende perspectieven meegenomen: dat van de student zelf, dat van de werkplekbegeleider en de instituutsopleider. Daarnaast worden enkele momenten in het curriculum gekozen om ook onderzoek te doen onder leerlingen om het bereikte curriculum vanuit hun perspectief te onderzoeken. Met name periode 3, waarin het Inclusief curriculum aan bod komt, leent zich daar goed voor. De studenten ontwerpen hier inclusieve lesactiviteiten die ze uitvoeren en onderzoeken vanuit de onderzoekslijn. Een overzicht van deze kleine kwalitatieve studies, kan laten zien hoe de leerlingen de inclusieve lesactiviteiten hebben ervaren en wat ze ervan op hebben gestoken. Het kan ook laten zien in hoeverre het EMPO curriculum zoals bedoeld, wordt bereikt.

Het doel van deze nieuwe opleiding en het geplande onderzoek, ook in samenwerking met de Rotterdamse hogescholen, is een bijdrage te leveren aan de kennis op het gebied van het opleiden van leraren voor de grote stad en daarmee aan de kansen van kinderen in de superdiverse context.

Ik ben zeer schatplichtig aan het ontwerpteam van de opleiding: Tjitske Bergsma, Iliass el Hadioui, Martijn Galjé, Fadie Hanna, Rob Kickert, Roel van Steensel, Nickel van der Vorm, Janneke Waelen, Merlijn Wentzel en Rian Zijderveld en vele anderen die input hebben geleverd in het ontwikkelproces.

Daarnaast vermeld ik graag dat er tegelijkertijd met de EMPO van de EUR ook een EMPO aan de VU/UvA/UL is gestart als joint master.

Sabine Severiens

Sabine Severiens is hoogleraar Onderwijswetenschappen aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Het belangrijkste thema in haar werk is onderwijsongelijkheid, waarbij ze zich richt op lesgeven in divers samengestelde klassen en het versterken van professionele capaciteit op dat terrein. Ze is directeur van de nieuwe tweejarige Educatieve Master Primair Onderwijs.

sabine.severiens@eur.nl

Referenties

Abacioglu, C. S., Volman, M., & Fischer, A. H. (2020). Teachers' multicultural attitudes and perspective taking abilities as factors in culturally responsive teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 90(3), 736-752.

<https://doi.org/10.1111/bjep.12328>

Alhanachi, S., De Meijer, L., & Severiens, S.E. (2021). Improving culturally responsive teaching through professional learning communities: A qualitative study in Dutch pre-vocational schools. *International Journal of Educational Research*, 105, 101698. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101698>

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

https://www.uvh.nl/uvh.nl/up/ZscxxnwJS_Tijd-voor-pedagogiek-oratie-Gert-Biesta.pdf

Brown-Jeffy, S.Y., & Cooper, J. (2011). Toward a conceptual framework of culturally relevant pedagogy: An overview of the conceptual and theoretical literature. *Teacher Education Quarterly*, 38, 65-84.

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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.006>.

Coenen, J., Ferket, R., Nieuwenhuis, L., Wagemakers, S. & Waijers, N. (2021) *De positie van academische opgeleide leerkrachten in het primair onderwijs: inzet, benutting, waardering en loopbaanmogelijkheden*. 's-Hertogenbosch: ECBO. Via: https://ecbo.nl/wp-content/uploads/sites/3/Eindrapport-academisch-geschoolde-leerkrachten-in-het-PO_ECBO_17621.pdf

Crenshaw, K. (2017). *On Intersectionality: Essential Writings*. The New Press.

Den Brok P., VanTartwijk J., Wubbels T., & Veldman, I. (2010). The differential effect of the teacher-student interpersonal relationship on student outcomes for

students with different ethnic backgrounds. *British Journal of Educational Psychology*, 80(2), 199-221. <https://doi.org/10.1348/000709909X465632>

Dursun, H., Claes, E., & Agirdag, O. (2021). Diversity pedagogical content knowledge: a new conceptual framework and assessment across different teacher education programmes. *Multicultural Education Review*, 13(4), 303-322. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2021.2006118>

Gaikhorst, L., Beishuizen, J., Zijlstra, B., & Volman, M. (2015). Contribution of a professional development programme to the quality and retention of teachers in an urban environment. *European Journal of Teacher Education*, 38(1), 41-57. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.902439>

Hosseini, N., Leijgraaf, M., Gaikhorst, L., & Volman, M. (2021). Kansengelijkheid in het onderwijs: een social justice perspectief voor de lerarenopleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 42(4), 15-25. www.velon.nl.

Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 47-71.

Onderwijsinspectie (2018). *Kansen(on)gelijkheid bij de overgangen PO-VO. Bevindingen en bevorderende en belemmerende factoren*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2018/06/13/onderzoeksverslag-kansenongelijkheid-bij-de-overgangen-po-vo>

Onderwijsinspectie (2022). *Staat van het Onderwijs 2022*. <https://open.overheid.nl/repository/ronl-bd99589327433248047bb3144fdca5c2471a5636/1/pdf/de-staat-van-het-onderwijs-2022.pdf>

Rowan, L., Bourke, T., L'Estrange, L., Lunn Brownlee, J., Ryan, M., Walker, S., & Churchward, P. (2021). How does initial teacher education research frame the challenge of preparing future teachers for student diversity in schools? A Systematic Review of Literature. *Review of Educational Research*, 91(1), 112-158. <https://doi.org/10.3102/0034654320979171>

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102%2F0034654311421793>

Roorda, D. L., Zee, M., & Koomen, H. M. (2021). Don't forget student-teacher dependency! A meta-analysis on associations with students' school adjustment and the moderating role of student and teacher characteristics. *Attachment & Human Development*, 23(5), 490-503. <https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1751987>

- Saft, E. W., & Pianta, R. C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 16(2), 125-141.
<https://doi.org/10.1521/scpq.16.2.125.18698>
- Severiens, S., Wolff, R. & Van Herpen, S. (2014). Teaching for diversity. *European Journal of Teacher Education*, 37(3), 295-311.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2013.845166>
- Severiens, S. (2014). *Professionele capaciteit in de superdiverse school*. (Oratiereeks; No. 497). Vossiuspers UvA.
- Severiens, S., Meeuwisse, M. & Ouwehand, K. (2020). *Diverse klas: bereid leerling beter voor*. Didactief online. <https://didactiefonline.nl/artikel/diverse-klas-bereid-leraar-beter-voor>
- Stevens, L. (2004). *Zin in school*. CPS.
- Stevens, L. & Borst, G. (2013). *Pedagogische tact. Op het goede moment het juiste doen, óók in de ogen van de leerling*. Garant.
- Thijs, J., & Fleischmann, F. (2015). Student-teacher relationships and achievement goal orientations: Examining student perceptions in an ethnically diverse sample. *Learning and Individual Differences*, 42, 53-63.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.014>
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.
- Wubbels, T., Den Brok, P., Veldman I., & Van Tartwijk, J. (2006). Teacher interpersonal competence for Dutch secondary multicultural classrooms. *Teachers and Teaching*, 12(4), 407-433.
<https://doi.org/10.1080/13450600600644269>