

Leren lesgeven in een nieuwe grootstedelijke schoolomgeving: Ervaringen van leraren-in-opleiding met de ontwikkeling van hun leraarschap

Auteurs: Lina Borsten
Mascha Enthoven

Kernwoorden: lerarenopleiding
schoolomgeving
grootstedelijke context
pabostudenten
omgevingsfactoren

Samenvatting

Lerarenopleidingen beogen studenten toe te rusten voor het werken in uiteenlopende schoolomgevingen, maar studenten kiezen in de praktijk vaak voor stages in of nabij hun woonomgeving, wat de variëteit aan leerervaringen kan beperken. In deze studie onderzoeken wij welke ervaringen derdejaars pabo-studenten opdoen wanneer zij wisselen van een niet-grootstedelijke naar een grootstedelijke schoolomgeving en hoe zij daarin de ontwikkeling van hun leraarschap ervaren. Op basis van dagboeken en interviews blijkt dat studenten hun beeld van het leraarschap in grootstedelijke contexten verdiepen en nuanceren. Zij maken kennis met nieuwe opgroeisituaties en ervaren, vanuit het perspectief van leerlingen, de betekenis van grote verschillen tussen thuis- en schoolsituaties. Daarnaast ontwikkelen studenten een groter bewustzijn van hun eigen wereldbeeld en van de invloed van omgevingsfactoren op leerlinggedrag, evenals een dieper inzicht in de complexiteit van het afstemmen op individuele pedagogische en didactische behoeften. Bovendien geven studenten aan gemotiveerder te zijn om in grootstedelijke schoolomgevingen te werken. De resultaten bieden aanknopingspunten voor het ontwerp van het pabo-curriculum en stagebeleid.

Inleiding

Dagelijks sijnpen de systemen waarin kinderen opgroeien de klas binnen (Enthoven et al., 2021; Van den Bogaart et al., 2025). Deze systemen beïnvloeden de ervaringen, motivatie, kennis en vaardigheden waarmee leerlingen zich op school ontwikkelen. Voor leraren is het daarom van belang dat zij in hun begeleiding kunnen afstemmen op dergelijke omgevingsinvloeden. Veel pabo's in Nederland stellen zich dan ook ten doel leraren op te leiden die in uiteenlopende schoolomgevingen effectief kunnen lesgeven. Met schoolomgevingen doelen wij op scholen die verschillen in zowel hun schoolweging als hun grootstedelijke of niet-grootstedelijke context. De schoolweging is een maat die de Inspectie van het Onderwijs hanteert bij de beoordeling van leerresultaten (Regeling leerresultaten PO, 2020) en wordt door het Centraal Bureau voor de Statistiek berekend op basis van kenmerken zoals het opleidingsniveau van ouders, land van herkomst, verblijfsduur in Nederland en schuldsanering. Deze weging weerspiegelt het gemiddelde van de verwachte onderwijsscores van leerlingen op een school: hoe hoger de schoolweging, hoe groter het aandeel leerlingen met een lage verwachte onderwijsscore. Scholen met een hoge schoolweging kenmerken zich daarmee door een bovengemiddeld aantal leerlingen met complexe achtergronden, zoals taalachterstanden of het opgroeien onder stressvolle omstandigheden als armoede, onveiligheid, vechtscheidingen, mishandeling of verslaving (Van den Bogaart et al., 2025). Opleiden voor het werken in dergelijke schoolomgevingen is des te relevanter omdat lerarentekorten het grootst zijn in contexten waar veel kinderen opgroeien in minder gunstige sociaaleconomische omstandigheden (De Wolf, 2023). Vanuit het perspectief van kansengelijkheid in het onderwijs is het daarom essentieel dat toekomstige leraren niet alleen beschikken over de benodigde handelingsbekwaamheid om aan uiteenlopende leer- en ontwikkelbehoeften tegemoet te komen, maar ook gemotiveerd zijn om te werken in schoolomgevingen met een hoge schoolweging.

Een belangrijke voorwaarde hiervoor is dat leraren-in-opleiding praktijkervaring opdoen op scholen met een hoge schoolweging. Leraren-in-opleiding die ervaring opdoen in wijken met veel gezinnen met een lage sociaaleconomische status, of die zich ook buiten schooltijd in dergelijke wijken begeven, blijken vaker gemotiveerd om op scholen in deze contexten te gaan werken en blijven daar bovendien langer werkzaam (Anderson & Stillman, 2013; Whipp & Geronime, 2017). De stage vormt bij uitstek de context waarin deze ervaringen kunnen worden opgedaan (Soslau, 2012). In welke schoolomgeving leraren-in-opleiding hun praktijkervaring opdoen, wordt veelal bepaald in samenspraak tussen de onderwijspraktijk, de lerarenopleiding en de student, zoals ook binnen De Inholland Pabo (DIPA). Uit verkennende gesprekken met lerarenopleiders blijkt dat veel studenten de voorkeur geven aan een stage in een voor hen vertrouwde, vaak niet-grootstedelijke schoolomgeving met een lage tot gemiddelde schoolweging. Dit sluit aan bij landelijke bevindingen waaruit blijkt dat afgestudeerden van pabo's vaak gaan werken op scholen met een leerlingenpopulatie die overeenkomt met hun eigen achtergrond (Arbeidsmarktplatform PO, 2023). Wanneer scholen en besturen studenten via stageplaatsen aan zich willen binden, al dan niet met uitzicht op een baan, ontstaat voor de lerarenopleiding het dilemma in hoeverre zij studenten kan sturen richting een voor hen nog onbekende grootstedelijke schoolomgeving met een hoge schoolweging. Lerarenopleidingen staan daarmee voor de uitdaging om hierin een weloverwogen keuze te maken en studenten hiervoor te motiveren. Het verkrijgen van inzicht in de waarde van door de opleiding gestuurde kennismaking met lesgeven in een grootstedelijke schoolomgeving met een hoge schoolweging, en in hoe leraren-in-opleiding daarin de ontwikkeling van hun leraarschap ervaren, is daarom van groot belang.

Lesgeven in de grootstedelijke schoolomgeving

Er is ruime literatuur beschikbaar over lesgeven in grootstedelijke schoolomgevingen en over de kwaliteiten die leraren nodig hebben om aan te sluiten bij de uiteenlopende leer- en ontwikkelbehoeften van leerlingen in deze contexten. In definities van de grootstedelijke schoolomgeving wordt naast de geografische ligging van de school doorgaans ook aandacht besteed aan structurele factoren die de onderwijservaring van leerlingen beïnvloeden, zoals de sociaaleconomische positie en culturele diversiteit van gezinnen, evenals beperkte middelen en personeelstekorten (Anderson & Stillman, 2013; Gaikhorst et al., 2020; Matsko et al., 2024). Ook over de expertise die leraren in deze omgevingen nodig hebben bestaat brede consensus. Gaikhorst et al. (2020) onderscheiden op basis van een literatuurreview zeven expertisegebieden die van belang zijn voor lesgeven in grootstedelijke schoolomgevingen: taalontwikkeling, adaptief en cultureel-responsief lesgeven, kritisch omgaan met lesinhoud (zoals het benutten van contextgebonden kennisbronnen), inzicht in sociale processen van ongelijkheid (zoals racisme), ouderbetrokkenheid, interprofessionele samenwerking en kennis van de lokale context van de school. In hoeverre deze expertisegebieden daadwerkelijk aan bod komen binnen lerarenopleidingen blijkt echter te verschillen per opleiding (Gaikhorst et al., 2020).

Opleiden voor de grootstedelijke schoolomgeving

Internationaal worden leraren steeds vaker opgeleid voor specifieke schoolomgevingen, met name voor zogenoemde urban, hierna aangeduid als grootstedelijke, contexten. In deze context-specifieke opleidingen leren leraren-in-opleiding onder meer over de geschiedenis en kenmerken van steden en wijken en over de wijze waarop deze doorwerken in de leefwereld en denkbelden van leerlingen (Matsko & Hammerness, 2014). Matsko et al. (2024) laten zien dat veel opleidingen aandacht besteden aan de verschillende lagen waarop vraagstukken in grootstedelijke scholen spelen, zoals de beleidscontext, regionale verschillen tussen scholen, lokale gemeenschappen en hun geschiedenis (bijv. veiligheid, woonsituatie en ouderbetrokkenheid) en de positie van leerlingen binnen de klas (bijv. taaldiversiteit en culturele verschillen). Deze kennisverwerving leidt echter niet vanzelfsprekend tot toepassing in de onderwijspraktijk. Er blijken aanzienlijke verschillen tussen studenten in de mate waarin zij deze kennis benutten om het leerproces van leerlingen te ondersteunen, hun instructie aanpassen aan culturele en sociaaleconomische achtergronden en omgaan met culturele verschillen.

Minder opleidingen bieden leraren-in-opleiding structurele mogelijkheden om deze kennis in de praktijk te oefenen. Juist dit oefenen, in combinatie met begeleide en kritische reflectie, is van belang om verwachtingen over de grootstedelijke schoolomgeving te verbinden met concrete observaties en ervaringen in de praktijk (Enthoven et al., 2021; Romijn et al., 2021). Reflectie draagt bij aan een verdiept begrip van de eigen positie en overtuigingen van de leraar-in-opleiding in relatie tot de schoolomgeving en kan helpen om de kloof tussen opvattingen en handelen in de klas te overbruggen. Het begrijpen van zowel de schoolomgeving als het eigen leraarschap daarin, en het kunnen toepassen van dit begrip in het dagelijks handelen, vergroot de mogelijkheden van leraren-in-opleiding om bij te dragen aan de ontwikkelingskansen van leerlingen in grootstedelijke contexten (Matsko et al., 2024).

De verwachtingen van leraren-in-opleiding in de grootstedelijke schoolomgeving

De wijze waarop leraren-in-opleiding zichzelf en hun leraarschap positioneren ten opzichte van de grootstedelijke schoolomgeving vormt het vertrekpunt voor het leren lesgeven in deze context (Matsko et al., 2024). Eigen levenservaringen en eerdere kennismakingen met grootstedelijke omgevingen fungeren daarbij als referentiekader voor verwachtingen over de eigen rol en bekwaamheid als leraar (Anderson & Stillman, 2013). Onderzoek laat zien dat leraren-in-opleiding bijvoorbeeld kunnen veronderstellen dat strak klassenmanagement

en orde doorslaggevend zijn in grootstedelijke scholen, wat kan leiden tot een overwegend autoritaire benadering. Dergelijke aannames kunnen het vermogen beperken om flexibel en responsief aan te sluiten bij de individuele leerprocessen van leerlingen. Praktijkervaring in grootstedelijke schoolomgevingen is daarom essentieel, niet alleen voor het vergroten van de ontwikkelingskansen van leerlingen, maar ook voor het herijken van verwachtingen, het versterken van motivatie om in deze contexten te (blijven) werken en het leren inzetten van kennis op een constructieve manier. Tegelijkertijd is er nog weinig bekend over of en hoe leraren-in-opleiding de ontwikkeling van hun leraarschap anders ervaren wanneer zij overstappen naar een voor hen nieuwe grootstedelijke schoolomgeving, vergeleken met een niet-grootstedelijke context. Bovendien is het merendeel van het bestaande onderzoek uitgevoerd in de Verenigde Staten, een context die op sociaal-cultureel, politiek en onderwijskundig vlak verschilt van Nederland. Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag: hoe ervaren leraren-in-opleiding de ontwikkeling van hun leraarschap in een voor hen nieuwe, grootstedelijke schoolomgeving?

Het onderzoek heeft twee samenhangende doelen. Ten eerste beoogt het exploratief inzicht te verkrijgen in de nieuwe ervaringen die leraren-in-opleiding opdoen wanneer zij lesgeven in een voor hen onbekende grootstedelijke schoolomgeving en in hoe zij daarin de ontwikkeling van hun leraarschap ervaren. Ten tweede heeft het onderzoek tot doel een werkwijze te monitoren die studenten op de lerarenopleiding zou kunnen helpen bij het onderzoeken en beschrijven van deze ervaringen. Deze werkwijze betreft een reflectieve en fenomenologische benadering, waarbij leraren-in-opleiding worden gestimuleerd om bewust te reflecteren op hun eigen rol, handelen en positionering binnen de grootstedelijke schoolomgeving. Dit omdat het begrijpen van zowel de schoolomgeving als het eigen leraarschap daarin voor leraren-in-opleiding de mogelijkheden vergroot om bij te dragen aan de ontwikkelingskansen van leerlingen in grootstedelijke contexten (Matsko et al., 2024).

Methode

Onderzoeksgroep

In het kader van Samen Opleiden werken lerarenopleidingen samen met scholen en besturen voor het versterken van de kwaliteit van (aanstaande) leraren. Voor de studenten van DIPA betekent dat dat zij een collectieve stage lopen, met een leerteam van studenten op eenzelfde school of op enkele scholen in eenzelfde wijk. Wij volgen een groep derdejaars studenten van DIPA die stagelopen op scholen met een hoge schoolweging in een binnenstadwijk in Den Haag, terwijl zij eerder stage-ervaring opdeden op scholen buiten de stad en op scholen met gemiddelde tot lage schoolweging.

Het onderzoek volgt gedurende één semester een leerteam van elf derdejaars voltijdstudenten aan DIPA. De studenten lopen stage op drie verschillende scholen. Twee van deze scholen bieden regulier basisonderwijs, de derde school biedt speciaal basisonderwijs. De scholen zijn alle drie gevestigd in een binnenstadwijk in Den Haag, waar veel gezinnen een lage sociaaleconomische status hebben, waar sprake is van een grote diversiteit aan culturele achtergronden en waar de verschillen in beheersing van de Nederlandse taal groot zijn. De studenten hebben eerdere stages uitgevoerd in wijken waar de gezinnen voornamelijk een gemiddelde tot bovengemiddelde sociaaleconomische status hadden en waar sprake was van sterkere homogeniteit in de culturele achtergronden van de bewoners.

Tijdens hun stage worden de studenten dagelijks begeleid door de leraren van hun stageklas. Eens in de twee à drie weken komt het leerteam bijeen voor een onderwijsdag op één van

de stagescholen. Deze onderwijsdagen worden begeleid door schoolopleiders vanuit het schoolbestuur en een studentbegeleider vanuit Inholland. Centraal op deze onderwijsdagen staat het verbinden tussen theorie en vakkennis aan de dagelijkse praktijk op de stagescholen. Er is hierbij expliciet aandacht voor kennismaking met de wijk en de specifieke uitdagingen in deze schoolomgeving. Daarnaast volgen de studenten cursorisch onderwijs op de pabo.

Onderzoeksactiviteiten

Het onderzoek vond plaats gedurende het eerste semester van studiejaar 2024-2025. Dit semester liep van september 2024 tot februari 2025. Het onderzoek bestond per student uit twee interviews en een dagboekanalyse. In totaal zijn 22 interviews en 11 dagboeken geanalyseerd.

Startinterview

Tijdens de eerste of tweede week van de stageperiode vond een semigestructureerd individueel interview plaats met alle deelnemende studenten. Dit interview had als doel zicht te krijgen op de verwachtingen waarmee studenten aan de stage begonnen. De interviewvragen waren onder meer gericht op het in kaart brengen van de verwachtingen, overtuigingen, aannames, wensen, kennis, spanningen, en doelen van studenten ten aanzien van hun nieuwe stageschool, de wijk van deze school, de leerlingen, ouders en hun eigen rol en ontwikkeling. De interviews werden online afgenomen door één van de auteurs aan de hand van een interviewleidraad. De duur van elke interview was ongeveer een uur. Alle interviews werden opgenomen op video en na afloop handmatig getranscribeerd.

Dagboek

Gedurende de gehele stageperiode hield iedere student een reflectief dagboek bij. Dit dagboek was gebaseerd op de vaste prompt: *“Beschrijf een interactie met leerling(en) waarin het effect van jouw handelen anders was dan je op basis van je ervaringen tijdens eerdere stages had verwacht.”* Door expliciet te vragen naar ‘nieuwe’ ervaringen werd beoogd het fenomeen van de overstap naar een voor de student onbekende grootstedelijke schoolomgeving in beeld te brengen. Studenten noteerden wekelijks korte aantekeningen van dergelijke ervaringen die zij opdeden op hun stageschool. Aan het einde van elke week werkten zij één geselecteerde ervaring uitgebreider uit volgens de methodiek van de *Lived Experience Description* (Van Manen, 2016). Deze methodiek richt zich op het gedetailleerd beschrijven van een concreet beleefde situatie, met aandacht voor de aanleiding, het eigen handelen en gevoelsmatige beleving, de gemaakte keuzes en de waargenomen gevolgen daarvan. De dagboeken boden daarmee inzicht in de klassensituaties waarin studenten werden geconfronteerd met kenmerken van de voor hen nieuwe grootstedelijke context, evenals in hun denken en handelen in reactie daarop. Ter illustratie beschreef een student een situatie waarin een leerling boos was en zijn verhaal wilde doen, maar daarvoor de Nederlandse woorden miste, wat bij de student gevoelens van machteloosheid opriep in haar rol als leerkracht.

Eindinterview

In de laatste of voorlaatste week van de stageperiode volgde een individueel eindinterview met elke student. Dit interview bestond uit twee delen. Eén deel was gericht op de ontwikkeling die studenten gedurende hun stageperiode hadden ervaren ten aanzien van de verwachtingen, overtuigingen, aannames, wensen, kennis, spanningen en doelen van studenten ten aanzien van hun nieuwe stageschool, de wijk van deze school, de leerlingen, ouders en hun eigen rol en ontwikkeling. Het andere deel betrof een *journal stimulated recall interview* (Beemsterboer et al., 2024). Hierin fungeerden in het dagboek genoteerde ervaringen als stimulus om bredere pedagogische overtuigingen, perspectieven en competenties te expliciteren en kritisch onder de loep te nemen. Om het tweede onderzoeksdoel van ons onderzoek te bereiken is de studenten

aan het eind van elk eindinterview gevraagd hoe ze de manier van werken met dagboeken en interviews hebben ervaren.

Analyse

De data uit de interviews en dagboeken werden door drie onderzoekers geanalyseerd volgens de fases van de *Interpretative Phenomological Analysis* (IPA) (Smith et al., 2022). Er is gekozen voor IPA om zo dicht mogelijk bij de beleving van de respondenten te blijven en zo het fenomeen van de ervaring van het wisselen naar een grootstedelijke schoolomgeving te kunnen vangen. Om de ervaring van de individuele student volledig te doorgronden, heeft dezelfde onderzoeker de interviews voor en na en het dagboek van een respondent geanalyseerd. In de eerste stap lazen de onderzoekers de interviews en dagboeken van studenten en plaatsten zij intuïtief opmerkingen in de kantlijn bij opvallende citaten. De onderzoekers plaatsten deze citaten vervolgens in een document en bespraken met elkaar wat hen opviel, hier volgden nog geen codes uit. Tijdens de tweede stap gingen de onderzoekers opnieuw door de interviews en gaven zij open codes (ook wel *experiential statements* genoemd) aan kenmerkende stukken tekst. In de formulering van deze lange open codes werd zo dicht mogelijk bij de taal van de respondenten gebleven. In de derde stap is een eerste poging tot het clusteren van de experiential statements per student gedaan. In de vierde stap zijn overkoepelende thema's gedestilleerd (*experiential themes*) op basis van de open codes van alle respondenten. Een voorbeeld hiervan is 'inzien hoe de thuissituatie kan meespelen in de situatie met een leerling'. In een vijfde stap werden vervolgens de experiential themes vergeleken. Deze stap resulteert in een overzicht van alle kenmerkende thema's voor het fenomeen van de wissel naar de grootstedelijke schoolomgeving per individuele student én overkoepelend voor de onderzoeksgroep.

Resultaten

Om de onderzoeksvraag "hoe ervaren leraren-in-opleiding de ontwikkeling van hun leraarschap in een voor hen nieuwe, grootstedelijke schoolomgeving?" te beantwoorden blijven we in de presentatie van de resultaten dicht bij de beleving en verwoording van de studenten. Dit doen we in de beschrijving van zes hoofdthema's die de ervaring van de studenten kenmerken. Ten eerste beschrijven we hoe zij reflecteren op het beeld dat ze van hun professionele rol in deze grootstedelijke schoolomgeving hebben en hoe deze zich verhoudt tot hun beeld van deze rol in andere schoolomgevingen. Ten tweede beschrijven we hoe ze de leefwereld en het gedrag van hun leerlingen beleven vanuit hun leraarschap en, wanneer zij hierover spraken, de verhouding tot hun beleving in andere schoolomgevingen. Ten derde geven we weer hoe zij het opbouwen van relaties met hun leerlingen beleven. Ten vierde gaan we in op de manier waarop studenten hun eigen handelingsvermogen in het omgaan met taalbarrières ervaren. Ten vijfde beschrijven we hoe ze hun eigen handelingsvermogen ervaren in het omgaan met de grote mate van heterogeniteit in de klas. Tot slot gaan we in op de beleving door studenten van de werkwijze in ons onderzoek waarin zij, volgens een reflectieve en fenomenologische benadering, worden gestimuleerd om bewust te reflecteren op hun eigen rol, handelen en positionering binnen de grootstedelijke schoolomgeving.

Taakbeleving in de grootstedelijke schoolomgeving

Studenten beschrijven in de interviews hoe ze hun professionele rol of hun taak zien in deze nieuwe schoolomgeving. Uit de data van de startinterviews blijkt dat studenten hun stagetraject startten met gemengde gevoelens over hun positie in deze nieuwe schoolomgeving. Zij kenden de wijk alleen van verhalen vol vooroordelen en hadden zorgen over de veiligheid van de wijk, de taalvaardigheid van leerlingen en het contact met ouders. Eén student geeft aan: "ik ben daar sowieso wel bang voor dat ik niet word begrepen en serieus word genomen door ouders. Ook

omdat ik uit ... (een welvarende gemeente) kom, een hele andere cultuur, ik ben blond met blauwe ogen en ik ben bang dat ik niet word begrepen".

De studenten bleken al bij aanvang van de stage concrete ideeën te hebben over hun professionele rol in deze schoolomgeving. Zij verwachtten van grotere betekenis te kunnen zijn voor leerlingen, dan op scholen in de omgevingen waar zij eerder stageliepen: *"stel je hebt fulltime je eigen klas, dan denk ik dat je toch wel meer kan betekenen ofzo dan op zo'n dorpsschool. (...) Dat was in de plattelandsomgeving waar ik eerder stageliep namelijk heel veel, daar hadden al 5 van de 21 kinderen in de klas een eigen bedrijf van hun ouders en die zeiden: [ik ga daar gewoon voor werken]"*.

De verwachting die de studenten vooraf aan hun stage in de grootstedelijke omgeving hadden, dat zij van grotere betekenis kunnen zijn dan in eerdere schoolomgevingen, sluit aan bij hun latere ervaring. Zij ervaren dat de school in deze wijk een belangrijke steunplek is voor leerlingen: *"Die kinderen zijn echt wel afhankelijk van school. Wat ze allemaal kunnen doen en hoe ze zich kunnen ontplooien. Dus ik denk dat je taak is om wel je ogen open te houden en alert te zijn"*.

Ze ervaren dat het aangaan van een relatie met individuele leerlingen op deze plek nog belangrijker is dan in andere schoolomgevingen. Deze relatie is voor veel leerlingen noodzakelijk om hen veiligheid te bieden: *"Ik heb het idee dat mijn taak als leraar gewoon volledig ligt op de relatie. Op het veilig laten voelen van leerlingen. Leerlingen laten voelen dat zij het kunnen, hen zelfvertrouwen geven"*.

Studenten zien in hun rol als leraar in deze wijk ook een taak in het compenseren voor elementen uit de thuissituatie van de leerlingen. Ze geven aan veel aandacht te willen hebben voor het zelfvertrouwen en de motivatie van kinderen: *"Ik vind dat belangrijk. Dat ze wat meer zelfvertrouwen krijgen. Omdat ze gewoon echt wel meer kunnen dan ze denken"*.

Ook ervaren studenten de behoefte om in hun ondersteuning van leerlingen te compenseren voor het gegeven dat ouders niet altijd betrokken (kunnen) zijn bij het leerproces van hun kinderen. Studenten zien in hun rol als leraar in deze wijk bovendien een rol weggelegd in het verwijzen naar educatieve buitenschoolse voorzieningen. Ten aanzien van deze compenserende rol ervaren studenten ook enige spanning in het begrenzen van deze taak. Zij willen ondersteunen, maar wel een professionele afstand bewaken en niet de rol van opvoeder of hulpverlener op zich nemen.

Het valt op dat studenten de behoefte ervaren om verschillen tussen de huidige wijk en eerdere stagescholen te nuanceren. Zij voelen de noodzaak om te expliciteren dat veel van het gedrag van leerlingen in deze context helemaal niet zo anders is dan in andere contexten. Deze neiging tot normaliseren blijkt ook wanneer studenten vertellen over problematiek van individuele leerlingen maar daarbij direct benadrukken dat dit niet representatief is voor de gehele leerlingenpopulatie. *"Wat ik wel moet zeggen, kijk, ik heb dan nu even over een leerling gesproken natuurlijk, omdat het misschien thuis soms niet goed ging, maar het is echt niet zo dat alle leerlingen moeilijke thuissituaties hebben"*. Studenten benoemen bovendien expliciet de gelijkwaardigheid van leerlingen van verschillende religies, culturen en economische achtergronden. Zij geven aan zich bewust te zijn van de negatieve verhalen en vooroordelen over de wijk, en ervoor te willen waken om daaraan bij te dragen.

De beleving van de leefwereld van de leerlingen

Studenten hebben kennisgemaakt met voor hen nieuwe situaties van opgroeien. Ze beschrijven hoe zij meer beeld en gevoel hebben gekregen bij wat bijvoorbeeld opgroeien in armoede betekent. Ze geven aan dat ze zich proberen in te leven in het perspectief van de leerlingen in de realiteit waarin deze kinderen opgroeien. Studenten geven aan dat zij hierdoor zijn gaan denken over hun eigen wereldbeeld en hoe dat verschilt van dat van hun leerlingen. Zij beseffen dat voor hen vanzelfsprekende zaken zoals een tandartsbezoek of uitjes in het weekend niet vanzelfsprekend zijn.

Ze geven aan te zoeken naar manieren kinderen te ondersteunen in deze situaties zonder hen het gevoel te geven 'anders' te zijn. Bijvoorbeeld wanneer een leerling de gymlessen vermijdt omdat de gymshoenen niet meer bruikbaar zijn, of wanneer leerlingen vanuit schaamte over de vrijetijdsinvulling van hun familie niet over hun weekend willen vertellen tijdens het kringgesprek.

Bovendien hebben studenten beleefd hoe de thuissituatie als het ware in de klas belandt. Zij hebben ervaren hoe onveilige situaties in de opgroeisituatie – zoals stress door armoede, autoritaire opvoedstijl, trauma's – kunnen doorwerken in het gedrag van leerlingen: *"Één leerling had iets opgeschreven over dat hij had gevochten in het weekend en hij was er best wel trots op (...) Toevallig weet ik dat hij ook best wel een pittige thuissituatie heeft. Er was veel ruzie thuis en eerst had hij geen contact met zijn vader. Sinds hij wel weer naar zijn vader toe gaat, merken wij dat hij zich best wel anders gedraagt, wat stoerder. Ik denk dat het ergens ook wel uit onzekerheid komt, deze leerling zoekt best wel vaak naar bevestiging."*

Ook hebben studenten ervaren hoezeer de leefwerelden waarin leerlingen opgroeien kunnen verschillen. Ze hebben bijvoorbeeld ervaren hoe het leven na schooltijd op straat kan verschillen van dat wat er op school van leerlingen wordt verwacht, maar ook hoe religieuze en culturele omgevingen verschillen. Situaties waarin ouders zich niet betrokken tonen bij de school zijn nieuw voor hen. Zo beschrijft een student een ervaring met een moeder waarin ze is geschrokken van de schijnbare onverschilligheid van de moeder. Ze denkt hardop na over wat het gevolg daarvan is voor het gedrag van de leerling: *"Een moeder, die is me echt bijgebleven. (...) haar kind komt gewoon iedere dag een uur te laat ofzo (...). Dus mijn praktijkbegeleider had een blad waarop stond hoe vaak het kind te laat was, en die moeder die begon heel hard te lachen. En het ging er ook over dat haar kind andere kinderen pest, maar dat leek haar niet uit te maken. En in één keer snap ik wel waarom dat kind, die is helemaal niet gewend om aangesproken te worden op zijn gedrag, dus dan begreep ik dat wat meer".*

Zij geven aan dat waar zij eerst vrij homogene groepen lesgeven, ze nu kennis maken met heel verschillende thuissituaties van leerlingen in één klas. *"Elk kind heeft hier wel een achterliggend probleem of een achterliggende situatie waar je gewoon echt rekening mee moet houden in de klas. Of dat nou trauma is of een gedragsprobleem of dat het thuis niet lekker loopt."*

De beleving van relaties opbouwen met leerlingen

Studenten ervaren dat een relatie opbouwen met leerlingen in deze schoolomgeving, van groot belang is. Ze beschrijven hoe ze zoeken naar manieren van relaties opbouwen die passend zijn bij de leefwereld van de individuele leerlingen. Studenten voelen vergeleken met andere schoolomgevingen veel meer de behoefte en noodzaak om het vertrouwen van leerlingen te winnen en hen via gesprekken beter te begrijpen: *"Dat je het vertrouwen geeft. Van hé je kan het gewoon bij me kwijt en ik houd er rekening mee. Dan doe ik even rustig aan als er bijvoorbeeld iets thuis is gebeurd".*

Studenten ervaren dat een relatie opbouwen en veiligheid bieden door duidelijke grenzen te stellen, hand in hand gaan. Waar een student bijvoorbeeld in een andere schoolomgeving gewend was om conflicten altijd op te lossen met een grapje, heeft zij hier ervaren dat het consequent benoemen van gewenst gedrag ook veiligheid biedt. Een andere student is onder de indruk van hoe de stagebegeleider daarin een balans vindt: *“De ene keer is hij echt super lief. Dan kun je grappjes met hem maken, kun je lachen. Maar de andere keer spreekt hij ze duidelijk aan op hun eigen verantwoordelijkheid. Zo van, we moeten echt die doelen halen, wat wil jij leren?”*

De beleving van het eigen handelingsvermogen in het omgaan met taalbarrières

De studenten beschrijven hoe zij in deze schoolomgeving vaak voor het eerst kennismaken met leerlingen die de Nederlandse taal nog niet volledig beheersen. Ze hebben ervaren dat taalbeheersing en gedrag met elkaar kan samenhangen. Ze beschrijven hun eigen zoektocht in het omgaan met gedrag dat lijkt voort te komen uit dat leerlingen zich niet begrepen voelen of zich niet kunnen uitdrukken zoals zij willen. Eén student beschrijft een leerling die erg boos werd: *“Omdat ik het gevoel had dat het kwam doordat ze niet uit haar woorden kwam met wat ze wilde vertellen, dat ze niet de woordenschat had om te vertellen waar ze last van had en waardoor dat kwam”.*

Ook hebben studenten ervaren dat taalbeheersing de basis vormt voor de ontwikkeling van kinderen in brede zin. En dat problemen in de taalbeheersing een belemmering kunnen vormen voor zowel de cognitieve, sociale als de emotionele ontwikkeling. *“Ik merkte ook bij het spel in de huishoek dat ze daar niet zo ver mee kwamen. Want ze kennen niet zoveel woorden. Als ze dan in de huishoek spelen met verschillende kinderen met verschillende talen, dan wordt het al snel zelfstandig spelen. Dus: “Ik ga koken”. Ze spelen dan niet, zeg maar, een heel rollenspel.”*

Studenten hebben nieuwe ervaringen opgedaan in het didactisch aansluiten bij leerbehoeften en taalniveau. *“Er zijn zoveel dingen die je meemaakt die ik op het platteland bijvoorbeeld niet zou zien gebeuren. Zoals als je een taalles geeft en dat je opeens denkt, oh maar deze kinderen hebben eigenlijk helemaal nog geen voorkennis. Je denkt veel meer na over je les ook qua hoe jij dingen uitlegt”.*

Ze beschrijven hoe ze aan het denken zijn gezet over hun voorbeeldrol als leraar in het omgaan met taal. Zo voert één student bewust veel meer informele gesprekken met leerlingen om diens taalniveau te verhogen en intervenueert een andere student vaker in spelmomenten om taal toe te voegen. Andere studenten onderzochten op welke manier zij meer thematisch konden werken zodat zij beter aan konden sluiten bij de beleavingswereld van leerlingen.

De beleving van het omgaan met heterogeniteit in de klas

Studenten beschrijven hoe zij geconfronteerd werden met de grote verschillen tussen leerlingen en de daaruit voortkomende behoefte aan een verscheidenheid aan didactische keuzes. Ze merkten dat het differentiëren op de drie niveaus die ze tot nog toe kenden, onvoldoende bleek om aan te sluiten bij de leer- en ontwikkellijnen van alle leerlingen. Ze onderzochten hoe ze verschillende instructieniveaus konden aanbieden en methodelessen konden aanpassen naar meer verschillende instructieniveaus: *“En die grote niveauverschillen in de groep, dat is wel nieuw. Dat had ik ook niet helemaal zo verwacht. Ik heb deze stage geleerd om lessen voor te bereiden op meerdere niveaus”.*

Studenten ervaren een belangrijke taak in het omgaan met heterogeniteit in de klas, maar ervaren dat het in de praktijk brengen van deze taak moeilijker is dan zij dachten. Zo geven ze aan dat het lastig is om tegemoet te komen aan alle individuele behoeften van leerlingen en

om aan iedere leerling optimale kansen te bieden: *"Ik vind het juist wel belangrijk dat kinderen dezelfde kans verdienen om het onderwijs te krijgen dat ze nodig hebben, maar soms is daar niet de ruimte voor. [...] ik heb gemerkt dat dat wat moeilijker is en dat vind ik jammer"*. Zij worstelen soms om een balans te vinden tussen enerzijds het hebben van hoge verwachtingen en het uitdagen van leerlingen tot zelfstandigheid en anderzijds het erkennen van hun moeilijkheden en het bieden van ondersteuning daarbij.

Verdieping van het leraarschap door reflectieve ervaring in een grootstedelijke schoolomgeving

Uit de interviews blijkt dat studenten het bewust en uitgebreid reflecteren op concrete stage-ervaringen als een belangrijk middel ervaren om grip te krijgen op de ontwikkeling van hun leraarschap. De vertraging die ontstaat door het terugkijken en verwoorden van specifieke situaties helpt hen om scherper te zien wat er in interacties met leerlingen meespeelt en hoe zij daar zelf op reageren. Studenten geven aan hoe gezamenlijke reflectiebijeenkomsten deze bewustwording versterken: *"Toen was iedereen bewust van dit heb ik meegemaakt en dit heb ik meegemaakt"*. Het uitwisselen van ervaringen maakt volgens studenten zichtbaar dat ingrijpende of onverwachte situaties geen individuele uitzonderingen zijn, maar onderdeel van een bredere onderwijscontext waarin meerdere studenten vergelijkbare ervaringen opdoen.

Studenten geven aan dat zich in deze grootstedelijke schoolomgeving soms situaties voordoen die zij als confronterend of schokkend ervaren en dat het fijn is om deze te kunnen bespreken. Zo vertelt een student dat er tijdens reflectiemomenten ruimte was om te bespreken dat leerlingen bijvoorbeeld aangeven *"ik heb pijn aan mijn voeten, want ik heb geen goede schoenen"* of *"ik heb honger"*. Het expliciet bespreken van dergelijke ervaringen draagt bij aan een groter begrip van de leefwereld van leerlingen en aan het besef van de invloed van sociaaleconomische omstandigheden op het leren. Tegelijkertijd geven studenten aan dat deze reflectieve ruimte niet altijd structureel aanwezig was: *"We hadden nog veel meer kunnen halen uit deze leeromgeving"*. Dit wijst erop dat de meerwaarde van reflectie sterk samenhangt met de mate waarin deze doelgericht en consistent wordt ingebed in het curriculum. Veel studenten benadrukken daarom het belang van het expliciet inbedden van een stage in de grootstedelijke schoolomgeving binnen het curriculum van de opleiding. Zij ervaren dat de opgedane inzichten niet alleen relevant zijn voor deze specifieke context, maar ook van waarde zijn voor hun functioneren als leraar in andere schoolomgevingen.

Daarnaast noemen studenten de kwaliteit van de begeleiding en het schoolteam als een bepalende factor in hun positieve ervaringen. Zij beschrijven de leraren op hun stagescholen als betrokken, deskundig en enthousiast, en spreken hun waardering uit voor de manier waarop deze leraren omgaan met de complexe en uiteenlopende behoeften van leerlingen. Het observeren van ervaren leraren die effectief lesgeven in uitdagende grootstedelijke contexten draagt bij aan het vertrouwen van studenten in hun eigen professionele ontwikkeling en aan hun beeld van wat mogelijk is binnen het leraarschap.

Ten slotte laten de resultaten zien dat de stage-ervaring invloed heeft op de beroepsoriëntatie van studenten. Waar de meeste studenten bij aanvang van de stage de grootstedelijke schoolomgeving niet als een toekomstige werkplek beschouwden, staat het merendeel na afloop van het semester open voor een loopbaan in deze of een vergelijkbare context. Ongeveer de helft van de studenten geeft expliciet aan hier graag te willen werken of dit serieus te overwegen. Daarbij speelt niet alleen het ervaren gevoel van betekenisvol kunnen zijn voor leerlingen een rol, maar ook de positieve ervaringen met het schoolteam, dat door studenten wordt gekarakteriseerd als hecht en ondersteunend: *"Ik voelde me echt wel onderdeel van het team. Ze hadden ook heel veel leuke borrels en dat soort dingen waar we ook voor gevraagd werden."*

En ook al is dat iets kleins, het voelde wel echt dat je gezien werd, iets wat ik nog niet had meegemaakt op een stageschool". Tegelijkertijd geven enkele studenten aan eerst verdere ervaring te willen opdoen in andere schoolomgevingen, of hun voorkeur te behouden voor wonen en werken buiten de grootstedelijke context.

Conclusie en discussie

Dit onderzoek had een tweeledig doel. Enerzijds beoogde het een leersituatie te creëren waarin leraren-in-opleiding, via begeleide en kritische reflectie, betekenis konden geven aan nieuwe praktijkervaringen in een voor hen onbekende grootstedelijke schoolomgeving. Anderzijds werden deze reflecties benut als onderzoeksdata om inzicht te verkrijgen in hoe leraren-in-opleiding de ontwikkeling van hun leraarschap in deze context ervaren.

De resultaten laten zien dat studenten hun beeld van het leraarschap in de grootstedelijke schoolomgeving gedurende de stage verdiepen en nuanceren. Door concrete ervaringen in de klas maken zij kennis met nieuwe opgroeisituaties en ervaren zij, vanuit het perspectief van leerlingen, wat grote verschillen tussen thuis- en schoolsituaties kunnen betekenen voor het leren en welzijn van kinderen. Daarnaast ontwikkelen studenten een groter bewustzijn van hun eigen wereldbeeld en van de manieren waarop dit verschilt van dat van hun leerlingen. Zij beschrijven een verbreding van hun inzicht in hoe omgevingsfactoren samenhangen met leerlinggedrag en een verdiept begrip van de complexiteit van het herkennen en afstemmen op individuele pedagogische en didactische behoeften. Het vergelijken van ervaringen in verschillende schoolomgevingen lijkt daarbij bij te dragen aan verdieping van hun praktijkkennis. Ook geven studenten aan dat deze stage-ervaring hun motivatie vergroot om te werken in grootstedelijke schoolomgevingen.

Hoewel deze bevindingen met voorzichtigheid geïnterpreteerd moeten worden, wijzen zij erop dat een stage in een voor studenten nieuwe grootstedelijke schoolomgeving kan bijdragen aan de ontwikkeling van het leraarschap. Dit sluit aan bij eerder onderzoek dat benadrukt dat contextgebonden praktijkervaring, in combinatie met reflectie, essentieel is voor het leren begrijpen en hanteren van complexiteit in het onderwijs. De resultaten nodigen lerarenopleiders uit om bij het ontwerpen van het pabo-curriculum bewust stil te staan bij de verscheidenheid aan schoolomgevingen waarmee studenten kennismaken. Daarbij dringt zich de vraag op in hoeverre de vaak aanwezige voorkeur van studenten voor een vertrouwde stageomgeving opweegt tegen de potentiële meerwaarde van het opdoen van ervaring in een grootstedelijke context.

Opvallend is bovendien dat studenten de begeleide en kritische reflectie expliciet waarderen en aangeven dat deze vorm van vertraging hen helpt om hun ervaringen te verdiepen en betekenis te geven aan hun handelen. Dit onderstreept het belang van reflectieve werkvormen die studenten ondersteunen bij het verbinden van ervaringen, overtuigingen en professioneel handelen. Het verdient aanbeveling om nader te onderzoeken hoe dergelijke vormen van begeleide reflectie, in samenhang met praktijkervaring in grootstedelijke schoolomgevingen, structureel en doelgericht kunnen worden ingebed in de stage en het curriculum van de lerarenopleiding.

Bij de interpretatie van de resultaten dient rekening te worden gehouden met het exploratieve karakter van de studie en de beperkte omvang van de onderzoeksgroep. Daarnaast richtte dit onderzoek zich uitsluitend op de ervaringen van leraren-in-opleiding in de stagecontext; het onderwijsaanbod binnen de pabo zelf bleef buiten beschouwing.

Vervolgonderzoek kan zich richten op de samenhang tussen het kennisaanbod over grootstedelijke schoolomgevingen binnen de opleiding en de wijze waarop studenten deze kennis verbinden met hun praktijkervaringen. Ook kan onderzocht worden hoe verschillende vormen van begeleiding en reflectie bijdragen aan duurzame professionele ontwikkeling en aan de bereidheid van leraren-in-opleiding om te werken in grootstedelijke schoolomgevingen.

Auteurs

Lina Borsten is lerarenopleider aan de Inholland Pabo Den Haag en onderzoeker bij Lectoraat De Pedagogische Opdracht. Haar onderzoek richt zich op maatschappelijk-pedagogische vragen, die ze verbindt aan de lerarenopleiding. Als lerarenopleider zet ze daarnaast haar expertise als theaterdocent in voor het kunstonderwijs.

linaborsten@gmail.com

Mascha Enthoven is lector De Pedagogische Opdracht aan Hogeschool Inholland. Haar lectoraat richt zich op de vormende waarde van onderwijs in alle sectoren en op het opleiden en professionaliseren van leraren en schoolteams om deze waarde via het pedagogisch-didactisch handelen gestalte te geven.

Mascha.enthoven@inholland.nl

Referenties

- Anderson, L. M., & Stillman, J. A. (2013). Student teaching's contribution to preservice teacher development: A review of research focused on the preparation of teachers for urban and high-needs contexts. *Review of Educational Research*, 83(1), 3-69
- Arbeidsmarktplatform PO. (2023). Jonge professionals in het primair onderwijs: Een verkenning naar de wensen en behoeften van jonge startende leraren.
- Geraadpleegd van <https://arbeidsmarktplatformpo.nl/wp-content/uploads/2024/02/Jonge-professionals-in-het-po-Rapport-Arbeidsmarktplatform-PO.pdf>
- Beemsterboer, M., Kampman, L., Enthoven, M., & Veldt, E. (2024). *Lesgeven in burgerschapshoudingen?* VELON Congres, Utrecht. www.velon.nl
- De Wolf, I. (2023). Kwaliteit basisonderwijs staat onder druk. *ESB*, 108 (4819), 104-107.
- Enthoven, M., Clinton, C., & Beemsterboer, M. (2021). Kansen in context: Contextbewust onderwijs en onderzoekend vermogen om als leraar pedagogisch betekenis te kunnen geven aan sociologische analyses van kansenongelijkheid. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 4, 61-70. www.velon.nl
- 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.
- Matsko, K. K., & Hammerness, K. (2014). Unpacking the "urban" in urban teacher education: Making a case for context-specific preparation. *Journal of teacher education*, 65(2), 128-144.
- Matsko, K. K., Hammerness, K., & Lee, R. E. (2024). Learning in context and practicing in place: Engaging preservice teachers in urban-focused context specific teacher education. *Urban Education*, 59(4), 1191-1223.
- Regeling leerresultaten PO 2020 (2024, 31 maart). Geraadpleegd van <https://wetten.overheid.nl/BWBR0043066>
- Romijn, B. R., Slot, P. L., & Leseman, P. P. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. *Teaching and teacher education*, 98, 103236.
- Smith, J.A., Flowers, P., & Larkin, M. (2022). *Interpretative Phenomenological Analysis. Theory, Method and Research*. London: Sage.
- Soslau, E. (2012). Opportunities to develop adaptive teaching expertise during supervisory conferences. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 768-779.
- Van den Bogaart, T., Enthoven, M., & Regelink, R. (2025). Het bevorderen van veerkracht bij basisschoolleerlingen door het agogisch handelen van de leraar. *Pedagogiek*, 45(2), 144-165.
- Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Routledge.
- Whipp, J. L., & Geronime, L. (2017). Experiences that predict early career teacher commitment to and retention in high-poverty urban schools. *Urban Education*, 52(7), 799-828.