



VAN STARTBEKWAAM TOT STADSBEKWAAM OVER DE PEDAGOGISCHE FUNCTIE VAN ONDERWIJS EN OPVOEDING

Prof. dr. Ruben Fukkink



Van startbekwaam tot stadsbekwaam

Van startbekwaam tot stadsbekwaam

*Over de pedagogische functie
van onderwijs en opvoeding*

Lectorale Rede

in verkorte vorm uitgesproken op woensdag 22 april 2015

door

Ruben Fukkink

lector De pedagogische functie van onderwijs en opvoeding
aan de Hogeschool van Amsterdam
Domein Onderwijs en Opvoeding



Hogeschool van Amsterdam

HvA Publicaties is een imprint van Amsterdam University Press.
Deze uitgave is tot stand gekomen onder auspiciën van de Hogeschool van Amsterdam.

Omslagillustratie: foto en collage van Bert Zuiderveen.nl

Vormgeving omslag: Kok Korpershoek, Amsterdam
Opmaak binnenwerk: JAPES, Amsterdam

ISBN 978 90 5629 761 9
e-ISBN 978 90 4852 991 9 (pdf)

© Ruben Fukkink / HvA Publicaties, Amsterdam 2015

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden veeleenvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voorzover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j° het Besluit van 20 juni 1974, Stb. 351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, Stb. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3051, 2130 KB Hoofddorp). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.

Meneer de rector, collega's, studenten en andere belangstellenden,

Inleiding

Zijn kinderen niet altijd kinderen, is leren niet gewoon leren en blijft onderwijzen niet overal gewoon onderwijzen? En kunnen beroepsopleidingen voor pedagogische en onderwijskundige professionals overal in het land niet gewoon hetzelfde zijn? Ik betoog in deze lectorale rede voor de Hogeschool van Amsterdam dat een *one size fits all*-benadering onvoldoende recht doet aan de complexe uitdagingen waar pedagogen en leerkrachten in de grote stad voor staan.

De complexe uitdagingen bij het opvoeden en onderwijzen komen levendig in beeld bij het lezen van populaire titels als *Van deze kinderen ga je houden* van Anja Vink over een vmbo-school in Rotterdam, het verhaal van een Gooise *Juf met staarten op een zwarte school* in Amsterdam-West van Eefje Pleij, en *Wie heeft er wél een boek bij zich?* van Johan Goossens, docent op een Amsterdams ROC. En deze drie titels roepen de herinnering op aan een andere Amsterdamse onderwijzer die, veel eerder al, over zijn leerlingen schreef in *Schoolland* en *De gelukkige klas*: Theo Thijssen. Ook moderne kunst – zoals de film *Dunya & Desie* en het kunstwerk *Oud-West, Thuis Best* van Arno Coenen – maakt duidelijk dat een grote stad als Amsterdam, ook in pedagogisch opzicht, een unieke omgeving is. De superdiverse populatie van kinderen en hun ouders stelt andere vragen aan de juffen en meesters, en de rijke omgeving van de grote stad biedt andere kansen voor kinderen en pedagogische professionals, hier gedefinieerd als de beroepsgroep van leraren en pedagogen in het onderwijskundige en pedagogische werkveld.

Meer dan de helft van de wereldbevolking leeft nu al in stedelijk gebied, en dit zal spectaculair toenemen tot twee derde in 2050. Nederland heeft dat punt al bereikt. In Nederland, dat de op drie na meest verstedelijkte populatie ter wereld kent, woont al 70 procent van de bevolking in stedelijk gebied (zie OECD, 2010). Ook de groep kinderen die opgroeien, leren en leven in een grootstedelijk oftewel *urban* gebied groeit gestaag, en dat geldt ook voor de G4 (de vier grote steden in ons land). Leven in een sterk verstedelijkt gebied is nu al de norm in ons land en wordt voor de volgende generatie ook internationaal de norm.

De grote stad laat internationaal ook een eigen dynamiek zien bij het leren. Waar het internationaal vergelijkende PISA-onderzoek laat zien dat leerlingen in de stad het beter doen dan kinderen in niet-stedelijke gebieden, laten enkele landen – inclusief Nederland – juist een omgekeerd patroon zien. Ook in ons omringende landen als België, Duitsland en Groot-Brittannië doen de kinderen in de grote stad het juist minder goed dan in de rest van het land, en hetzelfde geldt voor landen als Israël, Korea, Oostenrijk en de Verenigde Staten. De leerlingpopulatie in de grote steden van die landen, inclusief Nederland, is anders dan in de rest van het land, en vraagt om een eigen perspectief in onderzoek én in de beroepsopleiding.

Diversiteit in de grote stad

Leven in diversiteit is een typerend kenmerk van stedelijkheid in de eenentwintigste eeuw (Geldof, 2013). Lesgeven of zorg bieden aan een diverse leerlingpopulatie wordt de norm in de vier grote Nederlandse steden. Sinds 2011 is Amsterdam officieel een stad zonder meerderheid, oftewel een *majority-minority city*, en onze hoofdstad deelt dit met verschillende Amerikaanse staten als New York, Texas en New Mexico en steden als Sao Paolo, Toronto en Sydney (Crul, Schneider, & Lelie, 2013). Opgroeien in Amsterdam betekent vandaag voor kinderen en jongeren opgroeien in een wereld vol verschillen. Grootstedelijke scholen kennen soms meer dan honderd nationaliteiten. Alleen het stadsdeel Zuidoost bijvoorbeeld telt – net als Londen en Antwerpen – momenteel zo'n 170 nationaliteiten met verschillende culturen, ook als het gaat om opvoeding en onderwijs (Ince & Van der Pijl, 2009; Van Keulen, Van Beurden, & Pels, 2010).

Een rijke omgeving in de stad

Niet alleen de populatie in de stad is anders dan in de rest van het land, maar ook de stedelijke omgeving is uniek. Als rijke, kosmopolitische omgeving met diverse kennisinstellingen, centra voor sport, cultuur en vrijetijdsbesteding in diverse stadsdelen, biedt de stad unieke mogelijkheden voor jongeren en professionals. Onderwijskundigen en pedagogen wijzen in dit verband op de verwevenheid van de grootstedelijke infrastructuur met de ontwikkeling van kinderen en jongeren, ouders en pedagogische en onderwijskundige instituties, en andere *human service providers* (zie Tate, 2012 voor een overzicht). De grootstedelijke omgeving met zoveel verschillende bewoners en een rijke sociaal-culturele omgeving is niet alleen een decor met figuranten of een neutrale achtergrond waar opvoeding en onderwijs alleen maar toevallig plaatsvinden. Amsterdam is niet slechts een 'toevallige' context, maar is van significante betekenis voor onderwijs en opvoeding. Diverse

opleiders en onderzoekers, in binnen- en buitenland, onderstrepen dat de stad, die uniek is in pedagogisch en onderwijskundig opzicht, van significant belang is. Of, zoals de onderwijskundigen Matsko en Hammerness (2013) voor de beroepsopleiding concluderen: 'Context has content.'

Educatieve beroepsopleiding voor urban education

De grootstedelijke omgeving stelt andere eisen aan de mensen die daar (gaan) werken als leerkracht of pedagoog. Een generieke *one size fits all*-aanpak bij alle pedagogisch-onderwijskundige beroepsopleidingen leidt ertoe dat toekomstige professionals onvoldoende worden opgeleid voor hun werk in een grootstedelijke omgeving als leerkracht (zie bijvoorbeeld Castro, 2010; Haberman, 1996; Howard & Milner, 2014; Milner, 2012; OECD-rapport *Educating Teachers for Diversity*, 2010; Sleeter, 2001; Weiner, 2000; Zwier & Grant, 2014) of als pedagoog (zie bijvoorbeeld Geldof, 2013; Pels, Naber, Peeters, & Radstake, 2012). De grootstedelijke context van opgroeien en leren en van opvoeden en onderwijzen in een rijke en veelkleurige stad vraagt daarom om een eigen perspectief, en dit perspectief staat centraal bij *urban education*.

Verskillende auteurs geven aan dat er op dit moment onvoldoende aansluiting is tussen de beroepsopleiding – zeker bij reguliere opleidingen buiten de stad (Haberman, 1996) – en de grootstedelijke praktijk (Chizhik, 2003; Matsko & Hammerness, 2013). Onderzoek uit binnen- en buitenland laat zien dat relatief veel docenten vroeg in hun loopbaan het werk in de grote stad voor gezien houden, met name in achterstandsgebieden (zie Berndsen, Gemmeke, Hello, & De Weerd, 2004; Freedman & Appleman, 2009; Gaikhorst, Beishuizen, Korstjens, & Volman, 2014), zowel op de basisschool als in het voortgezet onderwijs (zie Rinke, 2011). Amerikaans onderzoek laat zien dat binnen vier jaar ongeveer een derde van de beginnende leerkrachten de professe verlaat, en maar liefst de helft verlaat in ieder geval de stad als werkplek (Howard & Milner IV, 2014). Opvallend is dat de uitval van beroepskrachten al aanwijsbaar is in de opleiding: leraren-in-opleiding voelen zich minder goed toegerust voor het werken in de stad (Milner, 2006; Siwatu, 2011). Maar er zijn ook inspirerende voorbeelden van zeer succesvolle urban education-opleidingen, waar afgestudeerden duurzaam behouden blijven voor de grote stad (zie bijvoorbeeld Freedman & Appleman, 2009). Deze educatieve opleidingen laten overtuigend zien dat de stad een unieke leeromgeving biedt voor de opleiding van *urban professionals*. Vrij vertaald naar *It takes a village to raise a child* laten deze studies zien: *It takes a city to educate a teacher*. Veel opleidingen voor het onderwijskundige en pedagogische werkveld zoeken daarom naar een antwoord op de specifieke vragen die het werkveld in de grote stad stelt aan de studenten en hun opleiding. Er wordt in dit verband wel gezegd dat

urban professionals niet alleen startbekwaam moeten zijn, maar ook 'stadsbekwaam'.

Positionering van het lectoraat

De faculteit Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam wil met het lectoraat De pedagogische functie van onderwijs en opvoeding (in het Engels: *The pedagogical dimension in child development and education*) zich richten op de pedagogische facetten van zowel de pedagogische als de onderwijskundige praktijk, met een focus op de grootstedelijke regio. De pedagogische dimensie is specifiek gericht op het primaire proces in de groep, de klas of bij opvoedingsondersteuning, inclusief de rol daarin van ouders, in een educatieve samenwerking met een didactische en een pedagogische component. Binnen het brede terrein van de pedagogiek staan onderwijspedagogiek en opvoedingsondersteuning hier centraal, waarbij er een respectievelijke link ligt met de lerarenopleidingen en de pedagogische opleiding (zie Landelijk Opleidingsoverleg Pedagogiek, 2009). Ook de aandacht voor verbetering van de praktijk, die de pedagogiek kenmerkt, hoort bij deze pedagogische dimensie, samen met empirisch onderzoek naar de praktijk (zie Van IJzendoorn & de Frankrijker, 2005). Met dit onderzoeksprogramma wil het lectoraat een bijdrage leveren aan de ontwikkeling en valorisatie van kennis over dit onderwerp, in samenwerking met scholen en instellingen, de gemeente Amsterdam, de opleidingen van de faculteit Onderwijs en Opvoeding, en de overige lectoren binnen het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding en lectoren van andere faculteiten. Het lectoraat is direct verbonden met het onderzoeksprogramma Urban Education van het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding en samenwerkende partners, waar ik, met diverse collega's, onderzoek verricht naar de uitdagingen waar het pedagogische en onderwijskundige werkveld in de grootstedelijke regio voor staan.

Opzet van deze lectorale rede

In deze rede wil ik, in het eerste deel, een definitie geven van urban education, die laat zien dat het opvoeden en leren in de grote stad een eigen pedagogische dimensie kent. Vervolgens vat ik, in het tweede deel, de resultaten samen van een recent afgeronde studie naar de vormgeving en effecten van urban education op pedagogische professionals in opleiding. Een vergelijking van de voorgestelde definitie van urban education en dit internationale overzicht geeft enig inzicht in de vragen waar ik deze rede mee eindig: waar is aansluiting tussen deze definitie en het internationale onderzoek; wat is al onderzocht; waar zijn er hiaten en welke kansen voor innovatie zijn er? Op grond hiervan schets ik heel beknopt enkele

contouren van het onderzoeksprogramma voor het lectoraat. Een dankwoord vormt het slot van deze rede.

'The demands associated with working in urban schools continue to be more challenging than ever before. In response, a growing number of programs – university-based, alternative, and residency – are trying to find models to prepare teachers for urban school settings. For this reason, we need to push for new understandings about how teacher education defines for itself and for aspiring teachers what kinds of knowledge must be attended to and how such knowledge can be experienced, such that specifics of those urban settings are addressed.'

Citaat uit 'Unpacking the "Urban" in Urban Teacher Education: Making a Case for Context-Specific Preparation' van Kavita Kapadia Matsko & Karen Hammerness (2013)

Deel I Urban education: een definitie voor de onderwijskundig-pedagogische praktijk

Urban education is in het Engelstalige taalgebied een uitgebreid terrein waarop meerdere disciplines actief zijn, zowel onderwijskunde als pedagogiek, maar ook bijvoorbeeld sociologie en beleidskunde. Het is een internationale en multidisciplinaire discipline met eigen conferenties, tijdschriften en handboeken. In Nederland is het vakgebied nog een relatief jong terrein, maar de aandacht neemt sterk toe in beleid en praktijk. En urban education – daar is iedereen het wel over eens – is niet af. In het recent verschenen Amerikaanse *Handbook of Urban Education* uit 2014 schetsen de redacteuren en auteurs (zie Milner & Lomotey, 2014a; 2014b) een tamelijk zorgelijk beeld van de praktijk maar ook van het vakgebied. Het vakgebied staat volgens hen voor enkele majeure uitdagingen: er moet worden gewerkt aan een 'definitional gap', een 'methodological gap', een 'theoretical gap' en ten slotte een 'theory-to-practice gap'. Aandacht voor de definiëring van een breed en mogelijk weerbarstig begrip is een eerste vereiste en is, gezien de geconstateerde 'definitional gap', bepaald niet overbodig.

Superdiversiteit van de jeugd

Milner (2006) beschrijft urban education – behalve aan de hand van de grootte van de stad – aan de hand van de leerlingpopulatie die in de grote stad divers is in etnisch, cultureel en linguïstisch opzicht. Ook andere auteurs benadrukken bij urban education de diversiteit van de populatie, met soms scherpe contrasten, gerelateerd aan segregatie en polarisatie. Deze diversiteit geldt natuurlijk ook voor de ouders van de kinderen.

Bij deze algemeen genoemde kenmerken van enerzijds een grote stad en anderzijds een diverse populatie sluit ik mij graag aan. De pedagogische dimensie van de klas in de grote stad is anders dan daarbuiten (El Hadiouoi, 2011; Thijs & Verkuyten, 2014). De kinderen laten meer verschillen zien in identiteit. Juist in de grootstedelijke context wordt bovendien de zogenaamde *diversification of diversity* (Vertovec, 2007) goed zichtbaar: de verschillende minderheden verschillen niet alleen onderling maar ook de leden *binnen* deze groepen laten onderling steeds grotere verschillen zien. Eenvoudige labels als ‘Marokkaan’, ‘arbeidersmilieu’, ‘religieus’ en dergelijke zeggen ‘los’ onvoldoende over een individueel kind. Combinaties van dergelijke en andere factoren vertellen iets meer over iemands opvoeding, ontwikkeling of leren op school. Combinatie(s) van allerlei diversiteitsfactoren blijken in onderzoek betere voorspellers dan ‘losse’ factoren, ook voor het opgroeien en leren, zoals de relaties die leerlingen hebben met de leerkracht, hun *peer group*-relaties in de klas en hun schoolloopbaan (zie Crul e.a., 2013, Severiens, 2014; Urem, 2013; Warikoo & Carter, 2009). Tegelijkertijd zien we dat sociaal-culturele en vaak verschillende identiteiten worden aangevuld door een stedelijke, gedeelde identiteit bij veel jongeren, zoals Crul en collega’s laten zien voor Amsterdam: de veelkleurige, rijk geschakeerde en bonte stad verbindt in verscheidenheid.

De klas in de stad kent een eigen groepsdynamiek, die soms voelbaar wordt bij ‘spannende’ onderwerpen als seksuele voorkeur (zie bijvoorbeeld het Vrolijke School-project voor homo/lesbische/transgender-emancipatie in het onderwijs), burgerschap (zie de Veilige School-projecten), religie en actuele gebeurtenissen die direct te maken hebben met discriminatie en interetnische spanningen. Op scholen met een diverse leerlingpopulatie kan onbedoeld een negatieve dynamiek ontstaan binnen bepaalde subgroepen (zie Thijs & Verkuyten, 2013). Amsterdamse leerkrachten geven daarnaast aan dat in hun werk conflicten tussen leerlingen en geweld een rol spelen; ook hun *urban* collega’s in het buitenland kampen met dit probleem van (soms) onveilige scholen (zie Gaikhorst e.a., 2014). Tegelijkertijd laat onderzoek zien dat de omgang tussen kinderen met een diverse achtergrond, gemiddeld genomen, positief is. Ook weten we dat ‘witte’ docenten goede leerkracht-leerling-relaties kunnen hebben met leerlingen met een andere etniciteit. Onderzoek laat zien dat het delen van een gezamenlijke identiteit op

school effectief is in het bevorderen van de relaties op school (inclusief de inter-ethnische relaties), ook als leerlingen daarnaast nog het belang van een eigen etnische identiteit aangeven (zie Gay, 2010; Thijs & Verkuijten, 2013; 2014).

Superdiversiteit van ouders

Onderzoek laat zien dat samenwerking met ouders vanuit een educatief partnerschap (zie Epstein, 2011; Oostdam & Hooge, 2013) bijdraagt aan de ontwikkeling van kinderen in de voorschoolse periode (zie Fukkink & Blok, 2010), de basisschool (Jeynes, 2012) en het voortgezet onderwijs (Jeynes, 2007) in een *urban* context. In de grootstedelijke context kan de samenwerking tussen ouders, school en het pedagogische werkveld een weerbarstig thema zijn doordat professionals te maken hebben met ouders met verschillende sociale en culturele achtergronden en met heel verschillende verwachtingen ten opzichte van opvoeding en onderwijs. Diverse auteurs hebben gewezen op een duidelijke kloof tussen school- en thuiscultuur in de achterstandswijken (zie Noel, 2013; Olivos & Ochoa, 2006; Pels, 2000; Solomon, Manoukian, & Clarke, 2007). Maar niet alleen de lageropgeleide ouders, ook de hoogopgeleide ouders – die beide sterk zijn vertegenwoordigd in de stad – vragen om een eigen aanpak (Gaikhorst e.a., 2014; Oostdam & De Vries, 2014).

Professionele netwerken in een rijke stad

Bij de definiëring van urban education moeten we ook de unieke stedelijke omgeving betrekken als onderscheidend kenmerk dat verbonden is met onderwijs en opvoeding. We maken hierbij een onderscheid tussen het tweede leefmilieu, oftewel de institutionele context van kinderopvang, school, jeugdzorg en andere pedagogische sectoren, en het derde leefmilieu, oftewel de vrijetijdsbesteding en de buurt of *community* – het eerste leefmilieu van het gezin is reeds gedekt door de aandacht voor kinderen en ouders of andere opvoeders.

Het tweede leefmilieu in de grote stad kenmerkt zich door een zeer hoge concentratie van pedagogische instellingen en professionals. In Amsterdam is dit zichtbaar in een rijke en ook complexe professionele omgeving met diverse pedagogische instellingen, van Ouder en Kind Teams (OKT) tot integraal kindcentrum (IKC) en buurtregisseur. Met de landelijke transitie van de jeugdzorg en invoering van passend onderwijs op de scholen – zowel basisschool als voortgezet onderwijs – zien we dat ‘de driehoek’ onderwijs, kinderopvang en zorg sterker wordt neergezet, waarbij er in het land wezenlijke lokale verschillen zichtbaar zijn in de inrichting van de eerste lijn. In Amsterdam krijgt de interprofessionele samenwerking tussen onderwijs, kinderopvang en (jeugd)zorg vorm met ouder-en-kind-adviseurs, die meer generalistisch werken, en wijkteams, die specialistische hulp bie-

den waar dat nodig is. Zowel bij reguliere zorg als bij meer specialistische zorg streeft men naar een zogenaamd 'sluitend arrangement' van onderwijs en zorg, bij voorkeur in de reguliere school. Professionals in het werkveld van de *human services* werken zo meer samen bij de casuïstiek, planning en uitvoering van pedagogische interventies. Het netwerk van allerlei instellingen in de directe omgeving, die elkaar meer en meer naderen (zoals bij integrale kindcentra), vraagt van pedagogische professionals uit het onderwijs en het pedagogische werkveld om kennis te hebben van de relatief nieuwe en complexe sociale kaart van Amsterdam en omgeving.

De samenwerking overstijgt veelal de eigen discipline, en daarom spreken we van interprofessionele samenwerking. Voor de samenwerking van allerlei professionals uit verschillende pedagogische werkvelden is er dan ook groeiende aandacht in onderzoek en opleiding (zie Anderson, 2013; Boendermaker, Fukkink, & Metz, 2015; Doornenbal & Fukkink, 2014; Littlechild & Smith, 2013; Ploeger & Fukkink, 2013). Een belangrijke vraag in dit nieuwe en dynamische terrein is hier: hoe werken diverse pedagogische professionals, elk vanuit eigen differentiatie en in een gecoördineerde samenwerking, aan een geïntegreerd aanbod? Minstens zo belangrijk is echter dat leerkrachten, pedagogen en andere hulpverleners over de interdisciplinaire vaardigheden beschikken om effectief samen te werken bij het realiseren van een geïntegreerd aanbod.

Professionele netwerken en leefwerelden in een rijke stad

Het derde leefmilieu, oftewel het terrein van de vrijetijdsbesteding, is in de grote stad ongeëvenaard rijk, met culturele centra en musea van internationale faam en diverse andere instellingen. Het derde levensmilieu van de vrijetijdsbesteding maakt zo een wezenlijk verschil tussen Amsterdam (en de andere drie steden uit de G4) en de overige grotere gemeentes in ons land, die niet kunnen tippen aan dit voorzieningenniveau. De stad biedt zo de mogelijkheid om, op projectbasis of structureel, actief samen te werken met musea, muziekscholen en diverse andere instellingen en projecten. Passend in een sociaal-ecologisch perspectief en het ideaal van een pedagogische *civil society* (Boendermaker e.a., 2015; De Winter, 2011) kunnen we verbindingen maken tussen thuis, kindercentra en scholen en de lokale community, die het pedagogische netwerk rond kinderen en hun opvoeders versterken (zie Hands & Hubbard, 2011; Johnson, 2012; Schutz, 2006). De samenwerkingsverbanden zijn gericht op de academische loopbaan van jongeren, op gezondheid en welzijn en/of op burgerschap en sociale ontwikkeling. We zien zo projecten met een grote variëteit, waarbij om de ontwikkelkansen van kinderen in de stad te vergroten lokale partnerschappen zijn aangegaan met vrijwilligers en buurtorganisaties, van wijkorganisaties tot jeugdsportverenigingen en kunstver-

enigingen die met lokale scholen kinderen een naschools activiteitenprogramma aanbieden. De samenwerking is soms gericht op educatie (bijvoorbeeld *tutoring*, huiswerkclub, voorleesprogramma's), soms op recreatie (sport, toneelactiviteiten, creatieve workshops) (zie Solomon e.a., 2007). Deze vormen van samenwerking laten zien dat er – met name in de rijke omgeving van de stad – een nieuwe sociale ruimte is, waarin pedagogische organisaties en actoren verschillende praktijken zoals huiswerk, projectmatig leren, sport en kunst effectief met elkaar verbinden (zie Noam & Tillinger, 2004).

Vertaling naar de beroepsopleiding

De veelkleurige populatie van de stad vraagt allereerst om een onderbouwde visie op diversiteit in de beroepspraktijk. Toekomstige urban professionals moeten oog krijgen voor de zogenaamde 'superdiversiteit' van de populatie in de grote stad (zie Vertovec, 2007). Dit betekent voor urban professionals dat zij niet vanuit culturele stereotypen of zwart-witte tegenstellingen, maar vanuit een breed en genuanceerd kader naar individuele kinderen kijken. Pedagogische professionals moeten daarnaast de vaardigheid hebben om relaties aan te gaan met leerlingen met verschillende culturele achtergronden, en om een positief klimaat te scheppen met oog voor verschillen en ook gemeenschappelijkheid.

Tevens ligt er de uitdaging voor pedagogen en leerkrachten in de grote stad om ouders uit verschillende culturen en met uiteenlopende opleidingsniveaus duurzaam te betrekken bij de ontwikkeling van hun kind. In een educatief partnerschapsmodel (zie Oostdam & Hooge, 2013) moeten de pedagoog en de leerkracht langs een pedagogische en een didactische lijn 'empowerend' werken (zie Cattaneo & Chapman, 2010; Nieuwboer, Fukkink, & Hermanns, te verschijnen), waarbij zij ouders toegang bieden tot kennis, wijzen op bronnen die hen kunnen helpen, ouders aanmoedigen om keuzes te maken, en ouders stimuleren om eigen competenties in te zetten en misschien zelfs nieuwe vaardigheden aan te leren (zie Boutte & Johnson, 2014).

Urban education vraagt daarnaast om professionals die niet alleen de klas zien als hun werkterrein (door Hoyle, 1980, wel aangeduid als 'restricted professionalism') maar verder durven te kijken, en bruggen slaan naar andere professionals buiten de school en uiteraard naar ouders en de bredere community (door Hoyle aangeduid met 'extended professionalism'). Van pedagogische professionals vraagt dit om sociaal ondernemerschap waarbij zij meerdere leefwerelden 'rond het kind' met elkaar moeten verbinden. Deze bredere blik op de opvoed- en onderwijspraktijk is volgens Rinke (2011) wat veel urban professionals in opleiding motiveert, en wat inspeelt op hun beroepstrots dat men juist in deze omgeving 'het verschil kan maken' bij probleemgedrag en schooluitval. Veel auteurs hebben ook de meer-

waarde onderstreept van deze activiteiten in de opleiding, omdat studenten zo een bredere kijk ontwikkelen op de praktijk, vaak vanuit een nieuwe rol (zie bijvoorbeeld Solomon e.a., 2007), en ook de Hogeschool van Amsterdam kent dit type projecten, zoals het Keukentafel-project en het project SalsA, van de Academie van de Stad.

Voor de beroepsopleiding van pedagogen en leraren betekent het grootstedelijke perspectief ten slotte ook dat de stedelijke context een onderdeel van het curriculum is. Aansluitend bij het curriculummodel van Matsko en Hammerness (2013), moeten studenten kennis hebben van de lokale geografische omgeving (bijvoorbeeld: het stadsdeel, de stad of de regio Amsterdam), de lokale socio-culturele context en de *urban public school*-context. Studenten van onze Amsterdamse hogeschool moeten bijvoorbeeld basiskennis hebben van de verschillende populaties die opgroeien in de verschillende stadsdelen, van de Amsterdamse sociale kaart, van bestaande professionele samenwerkingsverbanden en van de mogelijkheden die Amsterdam biedt voor hun onderwijs (voor leraren) en opvoedingsondersteuning (voor pedagogen). Kortom, ze moeten weten welke mogelijkheden de stad biedt voor samenwerking met de rijke, stedelijke omgeving en hoe ze deze kunnen benutten in hun werk met kinderen en gezinnen.

Perspectief bij urban education

Veel Amerikaanse auteurs voegen andere kenmerken toe aan hun definities van urban education. Op leerlingniveau is er volgens Milner (2006) sprake van een lage sociaal-emotionele status en armoede. Op het niveau van de school is er volgens hem sprake van een groot aantal vertrekkende leerkrachten, ernstige barrières in het beleid en beperkte middelen. Urban scholen zijn verder grote en logge organisaties die zijn 'geïnfiltreerd' ('infiltrated') met administratieve bureaucratie, aldus Milner. Deze lijst met weinig positieve kenmerken is eenvoudig uit te breiden met hulp van andere auteurs, die met Milner een eigenschap delen: ze definiëren urban education als een probleem. Een vraag die men kan stellen, is of alle kenmerken die mogelijk representatief zijn voor de Amerikaanse context, ook de Nederlandse situatie karakteriseren. Een meer principiële kwestie is of alle genoemde kenmerken noodzakelijke voorwaarden zijn en wel of niet thuishoren in een definitie.

Het verschil in perspectief bij definities van urban education valt te illustreren aan de hand van de begrippen superdiversiteit en *intersectionality*, die als centrale concepten regelmatig opduiken in de urban literatuur. Het oorspronkelijk uit de Amerikaanse sociologie afkomstige begrip intersectionality (Shih & Sanchez, 2009) gaat uit van de complexiteit en multidimensionaliteit van iemands identiteit, en laat zo een wel heel opvallende overeenkomst zien met het in Nederland popu-

laire begrip superdiversiteit van Vertovec (2007; zie Crul e.a., 2013; Severiens, 2014), dat eveneens de multidimensionaliteit van iemands identiteit benadrukt. Maar waar Vertovec zijn begrip superdiversiteit gebruikt om de enorme verscheidenheid van immigranten in Londen te illustreren, zo hanteren Amerikaanse onderzoekers intersectionality primair om de verschillende vormen van discriminatie en uitsluiting in de Amerikaanse samenleving te analyseren. Intersectionality maakt in de stroming van het *black feminism* bijvoorbeeld duidelijk dat een Afro-Amerikaanse vrouw drie keer te maken heeft met onderdrukking: als vrouw, als Afro-Amerikaanse en als Afro-Amerikaanse vrouw (zie Grant & Zwier, 2012). Waar hetzelfde basisidee van multidimensionaliteit bij superdiversiteit dus dient om de diversiteit te analyseren van een groep die niet onder één label past, wordt het bij intersectionality gebruikt om de verschillende mechanismes van discriminatie en onderdrukking uiteen te rafelen. Deze focus op problemen met acceptatie en integratie van verschillende minderheden in de samenleving, inclusief het onderwijs, vormt het vertrekpunt van verschillende Amerikaanse publicaties en kleurt daarmee – vaak in een sterk zwart-witcontrast – de definitie van urban education. Feit is dat definities zoals die van Milner geen ruimte laten voor positieve voorbeelden, zoals een school met een diverse kindpopulatie die goed georganiseerd is en waar leerkrachten niet massaal wegllopen. Dit betekent natuurlijk niet dat zaken als slecht schoolbestuur, leegloop van de lerarenkamer, discriminatie en andere kwesties niet kunnen voorkomen in de grote stad, maar het zijn noch voldoende, noch noodzakelijke kenmerken. Bovendien is het de vraag of deze zaken ook direct gerelateerd zijn aan de specifieke stedelijke omgeving.

Een definitie van urban education

Kort samengevat kunnen we urban education typeren als onderwijs en opvoeding van een superdiverse populatie van kinderen en hun ouders in een zeer rijke omgeving in het tweede en het derde leefmilieu (zie ook Figuur 1). Dit dubbele perspectief op enerzijds een diverse populatie en anderzijds een rijke stedelijke omgeving ligt ten grondslag aan de invulling die ik hier geef aan urban education.

De voorgestelde definitie van urban education doet recht aan zowel de onderwijskundige als pedagogische dimensie van het opgroeien en leren in de grote stad. Gezamenlijk dekken de onderscheiden aandachtsgebieden urban education systematisch de aandacht voor de grootstedelijke omgeving als zelfstandig thema in de educatieve opleidingen, het (samen)werken met verschillende doelgroepen van jeugd, ouders en professionals in de thuis-, school- en vrijetijdscontext (het zogenaamde eerste, tweede en derde leefmilieu), hier telkens toegespitst op de specifieke grootstedelijke context. De definitie betreft dus ouder, kind en omgeving, is verbonden met het eerste, tweede en derde leefmilieu en de verbindingen

Figuur 1 Overzicht inhoudelijke domeinen binnen urban education

Diversiteit jeugd	Diversiteit ouders	Diversiteit omgeving
<ul style="list-style-type: none">• superdiversiteit vraagt om nieuw perspectief op identiteit kinderen• superdiversiteit vraagt om differentiatie in pedagogisch en onderwijskundig opzicht	<ul style="list-style-type: none">• superdiversiteit van ouderpopulatie vraagt om nieuw perspectief op ouders• diversiteit vraagt om extra inspanning bij educatief partnerschap	<ul style="list-style-type: none">• grootstedelijke concentratie vereist intensieve interprofessionele samenwerking• rijke omgeving biedt kansen voor samenwerking binnen de community

daartussen, en heeft daarmee enige ecologische validiteit. De indeling sluit tevens aan op de gesignaleerde problemen die in recent Nederlands en Amsterdams onderzoek zijn geïdentificeerd voor het pedagogisch-didactische domein in urban education, zoals aandacht voor differentiatie met betrekking tot taalproblemen van leerlingen en soms ook ouders, differentiatie op pedagogisch vlak in sterk heterogene groepen, sociale interacties en identiteit in zeer diverse groepen, ouderbetrokkenheid realiseren bij een zeer diverse ouderpopulatie en, ten slotte, verbinding van scholen met de community (zie Gaikhorst e.a., 2014; Severiens, Wolff, & Van Herpen, 2013). De typering van urban education is neutraal, dat wil zeggen niet *a priori* gekleurd met een evaluatief oordeel. De voorgestelde definitie impliceert daarmee dat we, met erkenning van de complexiteit van opgroeien en opleiden in de grote stad, ook de kansen benadrukken die een grootstedelijke omgeving biedt voor jongeren, hun ouders, pedagogische professionals en de beroepsopleiding.

De geschetste visie op verschillende culturen en groepen is Amsterdam niet vreemd en kenmerkt de stad, die volgens de Amerikaanse historicus Shorto zelfs de historische bakermat is van een vrijzinnige en open blik op diversiteit (Shorto, 2013). Theo Thijssen wist eigenlijk ook al hoe je alle leefwerelden rond het kind met elkaar verbindt: hij kwam thuis bij zijn leerlingen, gaf les op school en was scheidsrechter bij het schoolvoetbal na school, en verbond zo als Amsterdamse onderwijzer het eerste, tweede en derde leefmilieu.

Deel II Review van pedagogische interventiestudies op het terrein van urban education

In het nu volgende tweede deel van mijn rede pas ik de voorgestelde definitie van urban education toe op recent wetenschappelijk onderzoek, kijkend naar internationale publicaties waar educatieve urban-opleidingen zijn geëvalueerd vanuit een pedagogische perspectief. Deze toepassing van de definitie maakt duidelijk of het gemaakte onderscheid terug te vinden is in de praktijk van het wetenschappelijke onderzoek: welke onderdelen keren terug, en welke krijgen relatief weinig of zelfs geen aandacht? De verkenning van het recente onderzoek kan laten zien waar de kennisbasis binnen het vakgebied breed is, maar ook waar deze nog vrij smal is. Een eerste toepassing van het conceptuele model bij de beschrijving van empirisch-wetenschappelijk onderzoek laat zo zien waar nader onderzoek nodig is om de kennisbasis uit te bouwen: welk toekomstig onderzoek met een innovatieve focus en/of een andere aanpak moet dit nieuwe terrein in kaart brengen?

De verbinding met de recente onderzoeksliteratuur geeft ook enig inzicht in welke pedagogische invulling is gegeven aan urban education in de praktijk van verschillende educatieve opleidingen, en wat de ervaringen en effecten zijn bij professionals-in-opleiding die een onderwijsprogramma hebben gevolgd dat specifiek gericht is op het werken in een grootstedelijke oftewel urban context. Het tweede deel van mijn rede vat zo de leerervaringen samen – in beknopte vorm – van 913 cursisten, beschreven in 25 studies gepubliceerd vanaf 2000 tot en met 2014.

Methode

Literatuur-search

In een systematisch *best-evidence* literatuuronderzoek zijn *peer-reviewed* tijdschriften uit de Social Sciences Citation Index doorzocht op publicaties die zijn verschenen vanaf 2000 tot en met einde 2014. In dit bestand zijn diverse urban tijdschriften opgenomen (zoals *Urban Education*, *Education and Urban Society* en *Urban Studies*), onderwijskundige tijdschriften en *teacher journals*. Het zoekprofiel bevatte descriptoren voor het type interventie (zoektermen: teacher training, teacher development, teacher education, professional development, pre-service, in-service, school improvement, school reform, intervention*, program*), de grootstedelijke context (urban, culturally responsive, divers*, race*, racially, culture*, ethnic*, linguist*, multi-cult*, color of colour, city of cities) en het type studie met een focus op evaluatie (experiment*, research*, inquire*, evaluat*, case-study, sin-

gle-subject design, investigat*, efficac*, effect*, good practice*, best practice*). De search, die was gefocust op urban pedagogische, onderwijskundige, psychologische en multidisciplinaire studies, leverde 637 treffers op (december 2014). De abstracts van de treffers uit dit brede zoekprofiel zijn doorzocht en uiteindelijk zijn 25 studies geselecteerd die voldeden aan alle gestelde criteria voor inclusie: een evaluatie op cursistniveau (a) van een programma gericht op urban education (b) met een pedagogische focus (c). Twee publicaties hadden betrekking op hetzelfde onderzoek (namelijk Teemant, 2014; en Teemant, Leland, & Berghoff, 2014) en het effectieve aantal studies is daarmee 24. De publicatie van Chizhik (2003) is niet geselecteerd omdat hierin beknopt verslag wordt gedaan van vier verschillende aanpakken van een docent in vier opeenvolgende semesters waardoor er niet per programma een duidelijk afgebakende evaluatie is. De geselecteerde wetenschappelijke studies beschrijven alle een evaluatie van een interventie – kwantitatief, kwalitatief of een combinatie daarvan in een *mixed methods*-design – gericht op leraren-in-opleiding die een programma hebben gevolgd dat specifiek gericht was op werken in een grootstedelijke, oftewel urban context, en waarbij hun leerervaringen en/of competenties in kaart zijn gebracht.

Codering van de studies

De gevonden studies zijn gecodeerd op inhoudelijke kenmerken van het programma en op methodologische kenmerken. Voor het programma zijn de volgende inhoudelijke kenmerken beoordeeld: pre-service of in-service; lerarenopleiding voor basisschool of voortgezet onderwijs. Ook is de duur van de training gecodeerd, zowel kijkend naar de looptijd van het programma als de totale 'dosis' (de uren op school, die niet werden gespecificeerd, zijn hier buiten beschouwing gelaten). Waar mogelijk is aangegeven of de verschillende onderdelen van het programma coherent zijn afgestemd op het urban-specifieke leerdoel (zie Darling-Hammond, 2006). Ook is gecodeerd of *community development* een onderdeel was van het programma, hier gedefinieerd als samenwerking met één of meer organisaties in de lokale omgeving. Tot slot is voor elke studie geïnventariseerd welke kenmerken van effectieve scholen aan bod kwamen in het programma: gecodeerd is of het programma gericht was op hoogwaardige instructie in de les, leiderschap in de school, rijke informatievoorziening voor de school, participatie in een leergemeenschap, samenwerking met ouders en, ten slotte, externe steun van de school zoals in een scholengemeenschap (zie Milner & Lomotey, 2014a). Demografische kenmerken van zowel de cursisten als de opleiders zijn ook gecodeerd: leeftijd, percentage vrouw, leservaring en sociaal-economische status. Daarnaast is, waar mogelijk, de etnisch-rationale samenstelling van de cursisten gecodeerd, onderverdeeld in Kaukasisch, Afro-Amerikaans, Hispanic-Latino, Aziatisch en overige. Hetzelfde is

gedaan voor de klassen of schoolpopulatie die zij bezochten in het kader van hun studie.

De *gecodeerde methodologische kenmerken* zijn: was er sprake van een kwantitatieve opzet, een kwalitatieve opzet of een combinatie daarvan; de grootte van de steekproef (zowel de experimentele groep als de eventuele controle- of vergelijkingsgroep) en attritie tijdens de studie. Lettend op de interne validiteit is gecodeerd of sprake was van een gecontroleerde opzet door middel van een experimentele groep en een controle- of vergelijkingsgroep en, zo ja, of deze zijn samengesteld door random toewijzing op het niveau van de cursist of anderszins; ook is gecodeerd of de controlegroep een alternatief programma werd aangeboden. Tevens is gecodeerd of de onderzoeker direct als docent betrokken was bij het geëvalueerde programma. Voor kwalitatieve studies is nagegaan of er een *member check* plaatsvond waarbij aan de informant een onderzoeksverslag of conclusie werd voorgelegd ter controle.

Voor elke uitkomstmaat is gecodeerd of deze betrekking had op kennis, attitude en/of vaardigheden (a); gemeten met een gevalideerd standaardinstrument (b) en of er sprake was van zelfrapportage (c). Ook is geïnventariseerd of deze meting voor, tijdens of direct na het programma en/of in een follow-up is afgenomen, eventueel tijdens de actieve loopbaan als leerkracht. Tevens is nagegaan of er sprake was van data-triangulariteit, hier gedefinieerd als: maakt het verslag duidelijk dat uitkomsten uit meerdere bronnen convergeren en zo afzonderlijk de onderzoeksconclusie ondersteunen? Alleen het gebruik van meerdere soorten onderzoeksgegevens – zonder expliciete ondersteuning van een hypothese vanuit twee of meer bronnen – gold niet als data-triangulariteit.

Tabel 1 Enkele uitkomstmaten ter illustratie

	Voorbeeld uitkomstmaat	Vaardigheid / attitude	Studie
Onderwijskundig	<i>Teachers' beliefs: language</i>	Attitude	Lee e.a. (2007)
	<i>Teacher practices: language</i>	Vaardigheid	Lee e.a. (2007)
Pedagogisch	<i>Critical stance teaching to transform inequities</i>	Vaardigheid	Teemant e.a. (2014)
	<i>Views on urban student</i>	Attitude	Conner (2010)
	<i>Intercultural Development Inventory: perceived score</i>	Attitude	DeJaeghere & Cao (2009)

Resultaten van de review

Korte beschrijving van de studies

De onderzochte programma's delen alle een centraal kenmerk: het accent in de programma's ligt op pedagogische doelen die binnen het attitude-domein liggen (bijvoorbeeld: meningen en attitudes van cursisten, beroepsidentiteit, *teacher beliefs*) en betrekking hebben op (omgaan met) diversiteit in de pedagogische praktijk. In de lessen en andere onderdelen van de opleiding leerden de cursisten over verschillende theorieën en paradigma's, zoals (in alfabetische volgorde) de contacttheorie van Allport, *critical race theory*, *cultural competence*, *cultural mismatch*, *culturally relevant pedagogy*, *critical pedagogy* (Freire), *culturally responsive teaching*, *justice-oriented teacher education*, *multicultural awareness*, *multicultural democracy*, *multi-cultural teacher education*, *situated learning theory*, *socio-cultural theory*, *teaching for diversity*, *teaching for equity*, *teacher inquiry research* en de *theory of unlearning* (Kohl). Deze onderwerpen werden verbonden met de eigen lespraktijk in de klas en daarmee lag het accent in alle programma's primair op het lesgeven. In vijf programma's was ook samenwerking met de community een onderdeel van het programma. In ongeveer de helft van de studies (elf maal) was blijkens het onderzoeksverslag expliciet sprake van een coherent programma waar de verschillende onderdelen waren afgestemd op het centrale urban education-specifieke leerdoel.

Het programma, dat onderdeel uitmaakte van een formele pre-service (74%) of in-service opleiding (26%), werd gevolgd door cursisten die gemiddeld 26.8 jaar waren ($sd = 7.4$), variërend van 20 tot en met 45 jaar, en zij waren overwegend van het vrouwelijke geslacht (86%, $sd = 10.1$), variërend van 66 tot 100 procent per individuele studie. Voor zeven studies is vermeld dat de studenten 5.9 jaar leservaring hebben ($sd = 6.4$); in de andere studies was deze vermoedelijk nihil, omdat vaak studenten uit lerarenopleidingen zijn onderzocht. De raciale samenstelling van de steekproef van cursisten was, gemiddeld over alle studies, overwegend Kaukasisch (70%), maar ook waren er Afro-Amerikaanse (8%), Hispanic-Latino (10%) en Aziatische studenten (6%) en een kleine groep 'overige' (10%).

De samenstelling van de klassen van de stage-verlenende scholen is alleen voor een paar studies vermeld. De gegevens uit deze studies laten zien dat ongeveer één op de tien leerlingen Kaukasisch was, iets minder dan de helft Afro-Amerikaans, ongeveer 40 procent Hispanic-Latino en de overige leerlingen hadden een andere etniciteit. De sociaal-economische status van de leerlingen was, waar vermeld, laag. Geprobeerd is om de opleiders te beschrijven met dezelfde demografische kenmerken als voor de cursisten en de leerlingen op de scholen, zoals raciale en culturele achtergrond, maar helaas is deze groep nauwelijks belicht in de arti-

kelen. Wel weten we dat de opleider ook relatief vaak de onderzoeker was (46% van de studies) en dus nauw betrokken bij de opleiding.

Vijf onderzoeken zijn kwantitatief (namelijk Conner, 2010; DeJaeghere, & Cao, 2009; Lee, Luykx, Buxton, & Shaver, 2007; McKinney, Haberman, Stafford-Johnson, & Robinson, 2008; Teemant e.a., 2014). Een van deze studies (Lee e.a., 2007) kent een gecombineerd kwantitatief-kwalitatieve opzet. Groulx (2001) is eveneens een mixed methods-studie, maar voor het kwantitatieve deel van deze studie kunnen helaas geen effectgroottes worden berekend, en alleen de kwalitatieve uitkomsten uit dit onderzoek zijn hier meegenomen. De steekproef per studie telt gemiddeld 38 cursisten in de onderzochte groep ($sd = 45$, *min-max*: 2-198); een vergelijkingsgroep komt maar voor in twee studies ($n = 22$, $sd = 9.9$). In de helft (twaalf keer) van de studies komt een voormeting voor, in twaalf studies een na-meting, en in twaalf studies zijn metingen uitgevoerd tijdens het programma. De metingen hebben – aansluitend op het geboden curriculum – hoofdzakelijk betrekking op de attitude van de cursisten, namelijk de houding ten opzichte van diversiteit van de leerlingpopulatie; twee keer is dit gedaan met een gestandaardiseerd instrument. Een les in de klas is geobserveerd in zes studies; één keer is hierbij een gestandaardiseerd instrument toegepast. Vakinhoudelijke kennis van de cursisten is in geen van de studies specifiek gemeten.

Resultaten uit de kwantitatieve studies

De vijf kwantitatieve studies, met in totaal 553 studenten, leveren 13 uitkomstmaten op, die, zoals gezegd, betrekking hebben op omgaan met diversiteit van leerlingen. Voor het attitudedomein is de ruwe gemiddelde effectgrootte 0.42 ($sd = 0.63$; $k = 10$), variërend van -0.24 tot 1.69. De effectgrootte is gemiddeld 0.30 ($sd = 0.65$) binnen het minder onderzochte vaardighedendomein, variërend van -0.14 tot 1.04 ($k = 3$). Uitkomstmaten voor het kennisdomein komen niet voor (zie Tabel 1 voor enkele voorbeelden). Bezien over alle uitkomstmaten, zijn vier effectgroottes negatief en zijn er zes *small*, gedefinieerd als waarden kleiner dan 0.20. Vier effectgroottes zijn *large*, gedefinieerd als waarden groter dan 0.80. De geboekte resultaten bij urban education zijn daarmee sterk wisselend en lopen uiteen van zeer succesvol tot niet effectief en zelfs negatief.

De wisselende resultaten zijn voor een groot deel te verklaren door het verschil tussen meer pedagogische uitkomstmaten en meer educatieve. De uitkomsten voor de meer pedagogische uitkomstmaten zijn gemiddeld zeer positief ($ES = 1.01$, $sd = 0.59$, $k = 4$), zeker als we dit afzetten tegen de meer onderwijskundige maten ($ES = 0.12$, $sd = 0.40$, $k = 9$). Dit verschil tussen meer pedagogische en meer onderwijskundige uitkomstmaten is naar wetenschappelijke maatstaven groot ($ES = 0.89$, 1.01 minus 0.12). Het gemiddelde verschil tussen effecten bij

een speciaal ontwikkelde uitkomstmaat en bij de keuze voor een reeds bestaande maat is daarentegen gering (respectievelijk $ES = 0.44$, $sd = 0.69$, $k = 8$ versus $ES = 0.32$, $sd = 0.55$, $k = 5$, oftewel een verschil van 0.12, gelijk aan een zeer klein effect). Kort samengevat, de resultaten uit het kwantitatieve onderzoek laten heel wisselende uitkomsten zien, die sterk samenhangen met het grote verschil in resultaat tussen de onderwijskundige uitkomsten (met relatief bescheiden leerwinsten) en pedagogische uitkomstmaten (met relatief grote leerwinsten).

Resultaten uit de kwalitatieve studies

Omgaan met diversiteit van leerlingen

Omgaan met de diversiteit in de klas is een prominent thema in de urban education-literatuur. Veel citaten uit de verschillende studies laten zien hoe de cursisten – soms met de nodige spanning vooraf – een eerste ontmoeting hadden met een ‘gekleurde klas’ en werden ondergedompeld in een nieuwe wereld. Cursisten zagen de klas in het begin als één homogene en vreemde groep en ervoeren een duidelijke afstand tussen henzelf en de klas. De eerste dag van een ‘witte’ stagiair op een ‘zwarte’ school lijkt daarom voor de meesten een spannende dag te zijn. ‘I didn’t want to go’, gaf een cursist uit de studie van Bennett (2012: 1174) bijvoorbeeld aan, en ‘my white privilege contributed to the anxieties I experienced leading up to our trip’. Anderen voelden zich onveilig bij de gedachte aan de leerlingen van een urban school (Groulx, 2001). Ook voorzien sommige stagiairs een duidelijke taalbarrière; een cursist (in Groulx, 2001: 77) vroeg zich bijvoorbeeld af ‘How can you teach if you can’t even communicate?’

Voor een deel van de cursisten gold dat ze negatieve attitudes over de leerlingen hadden die ze pas later loslieten en ruilden voor een meer open houding naar de klas en de individuele leerlingen. Een cursist uit de studie van Bennett (2012: 18) vertelde in dit verband over haar negatieve opvattingen over niet-traditionele gezinsstructuren en kinderen die na school niet naar huis gaan maar naar een buitenschools programma, maar ontdekte dat ‘the kids who go to afterschool programs are people’ (Bennett, 2012: 18). Een andere cursist uit dezelfde studie merkte op: ‘I assumed that they would have tons of negative attitudes about teachers and that they would be hard-core anti-learning. I was extremely surprised at the soft smiles and diligent answers’ (p. 16). Pas na het eerste contact blijken de cursisten in staat ‘to unpack the “unseen” diversity’, aldus Michael-Luna en Marri (2011: 188). Dan wordt een duidelijke gerichtheid op individuele leerlingen zichtbaar met oog voor hun culturele diversiteit. Een cursist die reflecteerde over haar eigen handelen, stelde zich bijvoorbeeld de vraag: ‘As their teacher, have I been a cultural anthropologist?’ (Bales & Saffold, 2011: 964). Andere cursisten gaven aan vaardi-

ger te zijn geworden in het omgaan met moeilijke situaties in de klas, zoals omgaan met homofobe opmerkingen (zie Athanases & Martin, 2006) of het geven van complimenten aan een Aziatische leerling in een één-op-éénsituatie in plaats van in het bijzijn van de klas (Causey, Thomas, & Armento, 2013).

Uit veel studies komt naar voren dat de grote diversiteit van de leerlingen in urban settings een extra beroep doet op differentiatievaardigheden. Een student uit de studie van Whipp onderstreept bijvoorbeeld de behoefte '[to] change and modify lessons ... because of how differently children learn' (p. 461) en om in te haken op hun culturele achtergrond. Een andere cursist gaf aan behoefte te hebben aan 'more concrete, hands on tools they could use to address the myriad challenges that arose to special need students and classroom management' (Athanases & Martin, 2006: 639). Het streven naar differentiatie past in de *equity*-benadering van enkele studies (zie Whipp, 2013), waarbij de aansluiting bij individuele leerlingen met verschillende culturele achtergronden een belangrijk thema is. Leerkrachten moeten streven naar een 'infusion of culture, language and equity content', aldus Athanases en Martin (2006), om zo aan te sluiten bij de thuiscultuur en voorkennis van leerlingen, ook wel aangeduid met 'funds of knowledge' of 'cultureel kapitaal' van de leerlingen (Goldenberg, 2014).

Omgaan met diversiteit van ouders

De visie van de cursist op de leerlingen in de klas staat voorop in de verschillende studies, maar ook is er aandacht voor de ouders, variërend van spontaan individueel contact met een ouder tot en met een structurele samenwerking. Net zoals er enige 'koudwatervrees' is voor de ontmoeting met de leerlingen, zo is er ook enige schroom om het eerste contact te leggen met ouders met een andere achtergrond en thuistaal (zie Brayko, 2013; Groulx, 2001). Cursisten uit de studie van Whipp (2013) leerden dat men echt een relatie moet aangaan met ouders als basis voor educatief partnerschap. Een andere cursist uit deze studie leerde het verschil tussen praten *tegen* ouders en praten *met* ouders en heeft geleerd dat het haar taak is 'to engage parents as fellow advocates guiding students' learning, rather than as mere recipients of bad news' (Athanases & Martin, 2006: 636).

Professionele netwerken en leefwerelden verbinden in de rijke stad

De omgeving rond de school biedt een extra mogelijkheid voor individuele ontmoetingen van de aanstaande leraren met vertegenwoordigers van lokale organisaties. Ontmoetingen met diverse sleutelfiguren en *historically marginalized groups* uit de lokale gemeenschap – bijvoorbeeld bij bezoek aan een kerkdienst of een *gay rally* – passen dan ook goed in de opleiding van multicultureel competente

leraren (Bales & Saffold, 2011; Onore, 2006; Whipp, 2013). Zo bezien passen de ontmoetingen binnen en buiten de school naadloos in het streven om de cursisten rijke ervaringen te laten opdoen met verschillende etnische, culturele en talige minderheden. De ervaringen van cursisten in de omgeving rond de school zorgen ervoor, aldus Stephenson en collega's (2009), dat men niet alleen 'van een afstand' culturen bestudeert maar zelf actief hiermee kennismaakt ('interacting with cultures rather than studying about cultures', p. 96). Deze ontmoetingen droegen er ook aan bij dat cursisten niet alleen dachten vanuit de individuele leerling, maar dat zij zich ook bewust werden van de bredere leefwereld van de klas (Milner, 2006) en zo een ecologische kijk ontwikkelden op de ontwikkeling van de kinderen (Brayko, 2013).

Positieve en negatieve leereffecten bij urban education

Veel cursisten geven aan een bredere blik te hebben gekregen van de culturele, raciale en sociaal-economische achtergrond van leerlingen en hoe deze doorwerkt op de beleving van school, de interacties in de groep en het leren van de kinderen. Andere significante leerervaringen komen ook naar voren. Veel cursisten vinden, na een wat onwennige fase, een nieuwe balans, synthese of perspectief en een persoonlijke overtuiging waar het om draait in een nieuwe roeping. Ook is er trots op de opleiding en verbondenheid tussen de cursisten.

Het leren bij urban education is vaak het gevolg van een transformatie of zogenaamde herstructurering (*restructuring*), waarbij cursisten als het ware eerst iets moeten afleren (*unlearning*) om daarna iets nieuws te leren (zie Causey e.a., 2000; 2013). Voor veel studenten betekent dit dat zij uit hun *comfort zone* moeten komen (zie Athanases & Martin, 2006; Groulx, 2001; Hyland & Noffke, 2005; Lynn & Smith-Maddox, 2007) en dat oude waarheden moeten worden verlaten (Whipp, 2013).

Verschillende studies rapporteren een significante groei bij het leren. Studenten lieten een synthese zien, zoals '[the] use of an individual and structural orientation (...) with *emphasis on the individual*' die bij de leerkracht leidt tot de erkenning van 'students as members of particular racial, ethnic, linguistic, and socioeconomic groups and widen the repertoire of potential teaching practices' (Whipp, 2013: 463). Tegenstellingen losten zich op: cross-culturele ervaringen transformeren in een interculturele ervaring, aldus Bennett (2012). Of men kwam tot een genuanceerd perspectief: de cursisten uit Conner (2010) noemden later in de opleiding minder negatieve beschrijvingen van urban education. Het is niet 'that such problems do not exist, but rather that candidates came to view them as a form of wallpaper: always present, but no longer constituting the terrifying, relentless misery sensationalized in media depictions of urban schools' (p. 1174). En de studen-

ten leerden zaken in de juiste verhoudingen te zien: urban education is voor de cursisten gewoon de 'context of their teaching' geworden, 'rather than a "problem" to be solved, where students were not seen as the "problem" but as the reason for teachers' commitments' (Freedman & Appleman, 2009: 334). Andere cursisten vonden een soort persoonlijke waarheid en leerden waar het voor hen allemaal om draait. Leerkrachten-in-spe realiseren zich dat zij het verschil kunnen maken voor hun leerlingen door 'just being there' (zie Conner, 2010). 'These are my children, they're my students, I'm here for them, and I have their best interests at heart. And that's what has to come first', stelt een student (Athanases & Martin, 2006: 634). En een andere student uit de studie van Whipp verwoordde het als volgt: 'I learned from them that if we're not optimistic, if we don't set up a positive classroom, a hopeful classroom, and a safe classroom, very little learning will happen' (p. 462).

De positieve ontwikkeling ging soms samen met een duidelijk gevoel van *ownership*, die spreekt uit verschillende citaten: 'I think that my learning is MINE' (Blumenreich & Falk, 2006: 871), 'a kind of calling', 'sense of mission' en: 'In my first year of teaching, it was immediately apparent to me how well-trained I was' (Freedman & Appleman, 2009: 330). Soms ging dit samen met een negatieve houding naar andere personen die niet warm lopen voor het onderwijs in urban scholen (zoals de student die opmerkte: 'To hell with these people. They don't feel the same passion as I do' in Athanases & Martin, 2006: 639) en verbazing over het feit dat andere studenten hun studie niet afmaken (zie Freedman & Appleman, 2009). Ook komt in twee publicaties – van Bennett (2012) en Freedman en Appleman (2009) – een sterke verbondenheid tussen de cursisten onderling naar voren, die ook bleef bestaan na afronding van de opleiding.

Naast de vele positieve geluiden zijn er ook negatieve en kritische geluiden in de kwalitatieve studies over tegenvallende leerervaringen en leeropbrengsten. Zo is het accent op diversiteitsthema's voor sommige cursisten te overheersend. In de woorden van een student uit Whipp (2013): de opleiding 'really drills into you the idea of multicultural education ... but I think that I heard the same text, the same stories, the same lecture [and] I had the same discussion in class probably 10 times' (p. 462). Maar niet alleen de waardering van de opleiding, ook de leeropbrengsten kunnen tegenvallen. Een deel van de studenten uit Causey e.a. (2000) zag multiculturaliteit na afloop van de cursus slechts als een apart onderdeel dat eventueel kan worden toegevoegd aan het curriculum, maar zeker geen geïntegreerd onderdeel daarvan uitmaakt. Bij enkele cursisten in Whipp (2013) is er na afloop nog steeds duidelijk sprake van een diepgewortelde *deficit view*. De longitudinale studie van Causey en collega's (2000) laat ten slotte zien dat een cursist drie jaar na een afgeronde multiculturele opleiding als het ware weer kan 'terugvallen' in een minder cultureel-sensitieve houding.

De kritische geluiden over de leerresultaten overstemmen de hoofdzakelijk positieve teneur uit de literatuur niet. Voor sommige auteurs vormen de positieve resultaten zelfs aanleiding om te speculeren over een versnelde of zelfs inhoudelijk andere professionele ontwikkeling bij de urban education-student. De positieve leerresultaten en met name de snelheid van de leervorderingen lijken namelijk niet goed te passen bij klassieke theorieën over de ontwikkelingsfases die docenten doorlopen. Volgens de traditionele *learning-to-teach professional sequence* (zie Bales & Saffold, 2011) gaan docenten eerst door een 'survival'-fase, waarbij ze met name gefocust zijn op zichzelf en de logistiek van de les en klassenmanagement (een zogenaamde micro-oriëntatie), en pas in een volgende fase is er ook aandacht voor experimenteren waarbij docenten actief nieuwe professionele rollen op zich nemen; de geschetste sequentie moet worden gezien als een prototypische ontwikkeling die in de praktijk veel variatie laat zien (zie Milner, 2006). Echter, in het onderzoek naar de ontwikkeling van urban education-studenten valt op dat de docenten-in-opleiding door een gevoelde urgentie van *social justice* direct de leerlingen in het vizier hebben (Athanasos & Martin, 2006). Zij gaan dus versneld van de overlevingsfase naar de *experimentation and activism*-fase, bovendien met het oppakken van nieuwe professionele rollen (Anderson & Olsen, 2006). Bij die snelle professionele ontwikkeling hoort ook een 'volwassen' studiehouding (zie Athanasos & Martin, 2006).

Succes- en faalfactoren bij urban education

De belangrijkste succesfactor bij urban education is volgens vele auteurs de stage in een grootstedelijke setting, omdat die de grootste impact heeft op de kennis en attitude van de leraren-in-opleiding (zie Causey e.a., 2000; Whipp, 2013). Wel benadrukken de onderzoekers dat leraren-in-opleiding bij hun 'onderdompeling' in de praktijk moeten worden begeleid vanuit de opleiding, bijvoorbeeld met ondersteunende vraaggesprekken (Bennett, 2012), eigen onderzoek (Hyland & Noffke, 2005) of andere vormen van *guided immersion* (Athanasos & Martin, 2006; Bleicher, 2011; Groulx, 2001; zie ook Castro, 2010 en Sleeter, 2001).

Een tweede, zeer bekende en veelgenoemde, succesfactor voor de ontwikkeling van de cursisten is kritische reflectie. Die reflectie op de eigen en andermans socialisatie en de gebeurtenissen in de klas kan worden gestimuleerd door *inquiry groups* (zie Anderson & Olsen, 2006; Blumenreich & Falk, 2006; Hyland & Noffke, 2005; Lynn & Smith-Maddox, 2007; Milner, 2006; Whipp, 2013) of praktijkonderzoek (zie Freedman & Appleman, 2009). Een belangrijk startpunt voor reflectie zijn vaak de één-op-ééngesprekken met kinderen (Bennett, 2012; Conner, 2010), die de cursisten een andere kijk geven op hun leerlingen; 'She smashed all your biases', merkte een student uit Conner (2010: 1174) bijvoorbeeld op over een van

haar leerlingen. Ook cross-culturele ontmoetingen met volwassenen binnen en buiten school dragen bij aan het nadenken over de eigen beroepsidentiteit en pedagogische opvattingen en kennis (Bales & Saffold, 2011; Hyland & Noffke, 2005). Idealiter zijn er in de groep met cursisten al studenten met enige cross-culturele ervaring, waardoor als het ware een bepaalde kritische massa wordt bereikt; lesgeven aan een homogene klas is geen goede voedingsbodem, aldus Whipp.

Uit de literatuur komen ook enkele factoren naar voren die samenhangen met tegenvallende resultaten. Diverse auteurs wijzen unaniem op de tekortkomingen van een te korte opleiding (Causey e.a., 2000) met slechts één of meer *stand alone* modules voor urban education, multiculturaliteit en/of Engels als tweede taal (zie Bales & Saffold, 2011; Milner, 2006). De opleiding is dan niet alleen te kort, ook bieden 'isolated islands of knowledge' of 'disparate arenas in the learning-to-teach professional sequence' (Bales & Saffold, 2011: 956) geen degelijke basis om op te bouwen. Alleen het voeren van gesprekken met cursisten of alleen theorie is evenmin voldoende om vaak diepgewortelde gevoelens of ideeën met betrekking tot leerlingen uit minderheden te veranderen (Bales & Saffold, 2011; Lynn & Smith-Maddox, 2007). Theorie in een curriculum, ervaringsleren in de praktijk of een hechte samenwerking tussen beroepsopleiding en scholen zijn elk op zich belangrijke ingrediënten, maar alleen *samen* een recept voor succes, zo lijkt het (zie Hyland & Noffke, 2005). Een interessante succesfactor die Bales en Saffold (2011) noemen, is een speciaal *pedagogy lab*. In dit lab legden studenten de verbinding tussen theorie, praktijk en reflectie, en ze hadden 'really deep conversations about what it means to be an effective teacher ... to see how the theory we are learning works in the classroom' (Bales & Saffold, 2011: 966). Ook leerden de cursisten 'the specifics of how to meld disciplinary-based content knowledge, PCK [= pedagogical content knowledge], and multicultural content knowledge', wat resulteerde in een 'embodied understanding of practice' en 'more complex clinical reasoning skills' (p. 965).

Conclusie

Deze reviewstudie laat een breed palet zien van pedagogische leerervaringen van urban professionals-in-opleiding in de programma's die gericht zijn op diversiteits-thema's. De resultaten zijn overwegend positief, maar zowel in het kwantitatieve als kwalitatieve onderzoek zien we ook wisselende uitkomsten. Iets minder dan de helft van de studies (46%) trekt een positieve eindconclusie over de behaalde leerwinsten. Ongeveer een derde van de studies geeft aan dat de leerresultaten per cursist heel wisselend zijn met zowel positieve als negatieve resultaten (38%). Drie studies eindigen met een neutrale slotconclusie zonder een slotakkoord in mineur of majeur. En één studie eindigt met een negatief oordeel over de effectiviteit

van het geëvalueerde programma. Tegelijkertijd dringt het beeld zich op dat positieve resultaten bij urban education zeker niet gegarandeerd zijn.

Het hier besproken onderzoek van de laatste jaren, hoofdzakelijk kwalitatief van aard, geeft een gedetailleerd beeld van de ervaringen van diverse cursisten in een belangrijke periode in hun professionele ontwikkeling. Het descriptieve onderzoek slaagt er ook in genuanceerd de verschillende leerervaringen van de cursisten te beschrijven, recht doend aan de diversiteit in de praktijk. Naast deze sterkere kant zijn er ook zwakkere kanten. Als we de urban onderzoekslijn naar interventies voor leraren-in-opleiding bezien vanuit de methodologische eisen die worden gesteld aan (quasi-)experimenteel onderzoek, dan valt op dat de gehanteerde onderzoeksopzetten niet zijn toegesneden op het evalueren van bewezen effectieve of-
tewel *evidence-based* trainingen. Geen van de onderzochte studies is opgezet volgens de principes van een *randomized controlled trial*, maar ook andere principes van gecontroleerde onderzoeksopzetten, zoals een controle- of vergelijkingsgroep of een voormeting, zijn relatief weinig toegepast. Kortom, het empirische onderzoek naar de opleiding van urban professionals in onderwijskundig-pedagogische settings moeten we vooral als descriptief (en dus niet als experimenteel) typeren. De empirische literatuur wijst zo op mogelijke ingrediënten van de opleiding, maar biedt geen kant-en-klaar recept voor een systematische, *evidence-based* leerlijn voor de beroepsopleiding.

Beperkingen van de huidige kennisbasis

Het uitgevoerde onderzoek kent beperkingen met betrekking tot de interne en externe validiteit, die ook door enkele auteurs zelf worden aangegeven. Enkele onderzoekers wijzen in dit verband zelf op de beperkingen van zelfrapportage (zie Whipp, 2013), zeker als de interviewende onderzoeker zelf gelieerd is aan de opleiding (Freedman & Appleman, 2009). Andere auteurs stippen wel de beperkingen van hun onderzoek door het kleinschalige karakter ervan aan. Echter, minder aandacht is er voor zelfselectie, attritie tijdens de studie of andere selectie- en/of uitvalmechanismen die hebben geleid tot de selectie van een relatief klein aantal cursisten uit een grotere studentenpopulatie. Een vraag die meer leeft in de literatuur, is of de gevonden resultaten tijdens en direct na de opleiding generaliseerbaar zijn 'naar de toekomst'. Het schaarse longitudinale onderzoek laat zien dat cursisten als het ware kunnen terugvallen na een cursus, zeker na minder diepgaand of relatief oppervlakkig leren tijdens de opleiding, door Causey e.a. (2013) aangeduid als de 'cynical turn'. Echter, doordat een follow-upmeting meestal ontbreekt, weten we nog onvoldoende over de retentie van leereffecten. *Last but not least*, we hebben op basis van het uitgevoerde onderzoek enig inzicht in hoe de urban professional zich voelt en hoe hij denkt, maar we weten nog te weinig over

zijn of haar handelen in de praktijk. Meer onderzoek is nodig naar de toepassing van pedagogische competenties in de praktijk. Deze aandacht voor vaardigheden in de lespraktijk is een welkome aanvulling op de dominante aandacht voor teacher beliefs en andere attitude-aspecten als uitkomstmaten in onderzoek (zie ook Anderson & Stillman, 2012). Ook is longitudinaal onderzoek naar het beklijven van leereffecten van de grootstedelijke opleiding gewenst (zie Athanases & Martin, 2006; Bennett, 2012; Brayko, 2013; Causey e.a., 2013; Freedman & Appleman, 2009; Whipp, 2013).

Epiloog

In het eerste deel van deze rede stelde ik een definitie voor van pedagogisch handelen in een grootstedelijke context, in het tweede deel stond onderzoek naar de praktijk van urban education centraal zoals die wordt belicht in recent wetenschappelijk onderzoek.

Als we de definitie van urban education leggen naast de overzichtsstudie van geëvalueerde urban education-opleidingen voor onderwijskundig-pedagogische professionals, dan zien we duidelijke raakvlakken maar ook onderbelichte thema's. De ontwikkelde definitie van urban education omvat, zoals gezegd, de diverse populatie van kinderen en jeugdigen en hun ouders binnen de grote stad, en de unieke grootstedelijke omgeving die een rijk leefmilieu biedt voor samenwerking tussen professionals en voor verbinding van leefmilieus bij opvoeding en onderwijs. Het hoofdzakelijk Amerikaanse onderzoek sluit hierop direct aan als het gaat om aandacht voor diversiteit in de klas. Ook is er aandacht in de besproken literatuur voor samenwerking met ouders met een grote diversiteit. Interprofessionele samenwerking met diverse collega's, binnen een breder netwerk binnen en/of buiten de schoolmuren, is geen prominent thema in de besproken urban education-literatuur, al wordt het belang wel onderstreept. In enkele studies is er ook expliciete aandacht voor samenwerking vanuit de school met andere sleutelfiguren. Ook is er in de literatuur enige aandacht voor het verbinden van de opvoeding en het onderwijzen van kinderen met de verschillende leefmilieus uit een rijke stedelijke omgeving, vaak aangeduid met *community development* of *community work*. Echter, het thema van interprofessionele samenwerking in de stad, die een grote concentratie van professionals en organisaties kent, is minder prominent in de literatuur. Ook de verbinding van verschillende leefmilieus in de grote stad is een relatief bescheiden terrein, al wordt het belang ervan onderstreept in de gevonden studies. De smallere invalshoek van het besproken onderzoek lijkt mede ingegeven door de leerfase van de vaak beginnende professional, die de handen wellicht nog vol heeft aan het reilen en zeilen in de nieuwe werkomgeving van het

klaslokaal. Een beperking van andere aard is dat de leraren meer aan bod komen dan de pedagogen in het besproken buitenlandse onderzoek.

Onderzoek en onderwijs met aandacht voor diversiteit van kinderen en hun ouders zijn nodig. Maar er is meer. Het toekomstige onderzoek naar urban education, en ook de opleiding staan voor de inhoudelijke uitdaging om de deur van het lokaal wijder open te zetten om ook het volle leven buiten de schoolmuren met ouders, diverse ketenpartners en een rijke stedelijke omgeving meer in beeld te brengen. Ook interprofessionele samenwerking in een grootstedelijke omgeving met een hoge concentratie van professionals en kenniscentra verdient aandacht in het curriculum. En ook het versterken van pedagogische netwerken voor de brede ontwikkeling van kinderen, en ondersteuning van ouders verdienen een plekje in het rooster van educatieve opleidingen.

Hiaten in de huidige kennisbasis: stappen voor de toekomst

Naast de inhoudelijke *fit* tussen het conceptuele kader en een deel van de wetenschappelijke literatuur met betrekking tot urban education verdienen nog drie andere thema's hier aandacht. In aansluiting op de door Milner en Lomotey (2014b) gesignaleerde knelpunten bij urban education, noem ik drie uitdagingen binnen het pedagogisch-onderwijskundige vakgebied: een theoretical gap, een theory-to-practice gap en ten slotte een methodological gap (zie Deel 1 voor de definitional gap).

Theoretisch hiaat en de theory-to-practice gap

Versillende theorieën vinden hun weg naar het lokaal van de educatieve opleidingen, ook theorieën die niet alleen de diversiteit van individuen benadrukken in etnisch, cultureel, sociaal-economisch en/of linguïstisch opzicht, maar ook de afstand tussen hen. Cursisten leren op sommige opleidingen dat er in de multiculturele klas sprake kan zijn van een *tyranny of the majority* (Michael-Luna & Marri, 2011) (de zogenaamde *misfit*-hypothese). Een andere assumptie uit de *critical race theory* is dat met name leden uit de dominante cultuur onvoldoende besef hebben van etnisch-culturele kenmerken (de *colour blindness*-hypothese; zie Ladson-Billings, 1999). Zo stellen Causey e.a. (2013: 36) in dit verband dat de meeste blanke studenten dachten dat '[they] had no culture' en Athanases en Martin (2006: 642) geven aan dat 'many White teachers working with families of color need particular assistance' (zie ook Young, 2011). Ook kunnen cursisten volgens deze theorieën bewust of onbewust een negatieve attitude en perceptie hebben van minderheidsgroeperingen (de deficit view-hypothese). Deze hypothesen voorspellen samen dat een 'witte' leerkracht op een 'zwarte' school onvoldoende besef

heeft van andermans en de eigen socialisatie (colour blindness), onvoldoende aansluiting heeft bij de leerlingen van een andere cultuur (misfit), met negatieve of te lage verwachtingen voor de klas staat (deficit view) en ook een racistische houding is zeker niet op voorhand uit te sluiten.

In de praktijk van enkele educatieve opleidingen leiden de kritische theorieën met een oppositionele diversiteitsopvatting en het duidelijk afbakenen van verschillende groepen ertoe dat er een didactiek wordt gehanteerd van 'onderdompeling' en confrontatie met andere culturen en restructuring van de cursist (zie Goldenberg, 2014, voor een recent overzicht). De vraag is of opleiders in lerarenopleiding, geïnspireerd door kritische theorieën en maatschappelijke verhoudingen buiten het klaslokaal, eerst verschillen heel sterk moeten benadrukken om toekomstige leraren en pedagogen zo tot een intercultureel besef te laten komen. De empirische resultaten uit de besproken studies zijn te wisselvallig om klakkeloos deze didactiek over te nemen. In de beroepsopleiding moeten we volgens mij juist waken voor een te polariserende uitleg van theorieën door de docent, en voor een te polariserende interpretatie van de student in de praktijk van de educatieve beroepsopleidingen. De uitdaging voor urban education in lerarenopleidingen is om met een open, actieve pluralistische houding (ChildCare International, 2012; Geldof, 2013) en met oog voor superdiversiteit (Severiens, 2014) te kijken naar de veelkleurige praktijk en de diverse studenten in de beroepsopleiding. Ook is het belangrijk om kritische theorieën constructief te verbinden met de *empowerment* van aanstaande leerkrachten en hun leerlingen. Er is, in de woorden van Lynn, Williams, Benigno, Mitchell, & Park (2006: 95), behoefte aan 'critical urban pedagogies of hope'.

Methodologisch hiaat

De review van het recente onderzoek naar urban education laat sterkere én zwakkere kanten van de huidige kennisbasis zien. Op basis van deze *review* zijn ook suggesties te formuleren voor toekomstig onderzoek, waaraan ik vanuit mijn lectoraat een steentje hoop bij te dragen. Meer aandacht voor methodologische zaken als meervoudige operationalisaties, *member checks*, data-triangulatie en experimentele controle is urgent. Kortom, het onderzoek op dit terrein mag, zacht uitgedrukt, wel wat 'harder' worden uitgevoerd. Dit type onderzoek is mijn antwoord op het methodologische hiaat dat is gesignaleerd in de literatuur.

Koers van het lectoraat

Vanuit mijn lectoraat wil ik onderzoek uitvoeren naar de pedagogische functie van onderwijs en opvoeding. Aansluitend op de definitie van grootstedelijk onderwijs en opvoeding zullen vier thema's centraal staan:

- omgaan met superdiversiteit van kinderen en jongeren;
- omgaan met superdiversiteit van ouders bij opvoeding en educatief partnerschap;
- interprofessioneel werken met collega's van andere disciplines;
- pedagogische samenwerking en verbinding met verschillende leefmilieus.

Deze brede definitie op onderwijs en opvoeding in de grote stad biedt volgens mij een alternatief voor het gesignaleerde gebrek aan theorie bij urban education, maar ook biedt het een alternatief voor theorieën die urban education nu te eenzijdig definiëren. Het is een antwoord vanuit het lectoraat op de gesignaleerde theory gap.

Vanuit mijn lectoraat wil ik langs de geschetste lijnen werken aan de versterking van opleiding én onderzoek binnen het breed gedefinieerde pedagogisch domein van urban education. Op elk van de vier onderscheiden deelterreinen wordt momenteel onderzoek uitgevoerd waarvan de resultaten, op korte termijn, beschikbaar komen, mede dankzij de inspanningen van veel gewaardeerde collega's binnen en ook buiten ons domein. Deze onderzoeksprojecten beogen zo bij te dragen aan de opbouw van praktijkgerichte kennis.

In het tweede deel van mijn rede stond de leraar-in-opleiding centraal, gezien vanuit een grootstedelijk perspectief. Deze spilfiguur in het onderwijs en de pedagogische dimensie daarvan heeft de hoofdrol gekregen in verschillende studies. De pedagoog is helaas nog minder goed in beeld in de internationale en wetenschappelijke literatuur. Ondertussen zijn er wel enkele studies die de pedagoog in grootstedelijke context centraal stellen, maar het gaat dan om de zogenaamde 'grijze literatuur' waardoor de pedagoog (nog) niet schittert op het internationale podium. Een systematische review van de Nederlandse literatuur, die vaak verslag doet van de grootstedelijke en ook Amsterdamse pedagogische praktijk, is een eerste en nuttige stap in de goede richting. Verder is het van belang om pedagogisch onderzoek een zichtbare plek te geven in zowel de Nederlandse als de internationale wetenschappelijke literatuur. Lopend en toekomstig onderzoek van grootstedelijk onderwijs en opvoeding langs deze uitgestippelde koers moeten meer licht werpen op de belangrijke beroepsgroep van leerkrachten en pedagogen in een belangrijke fase van hun professionele ontwikkeling.

Dankwoord

Het lectoraat De pedagogische functie van onderwijs en opvoeding is ingebed in een kenniscentrum van het Domein Onderwijs en Opvoeding. Ik heb bijzondere collega's met wie ik samenwerk, en met de collega-lectoren Ed van den Berg, Marco Snoek, Arie Wilschut en Ron Oostdam staan we voor de gezamenlijke uitdaging om vorm te geven aan degelijk praktijkonderzoek, dat meer en meer wordt uitgevoerd vanuit een grootstedelijk perspectief. Ik kijk uit naar de verdere samenwerking in ons Kenniscentrum. Ron Oostdam wil ik danken voor zijn belangrijke rol vanaf de eerste dag bij de Hogeschool van Amsterdam tot en met nu. Ron en ik kenden elkaar al als ex-collega's bij het toenmalige SCO-Kohnstamm Instituut en als hoogleraar aan de Universiteit van Amsterdam, maar we zijn nu ook collega's bij de Hogeschool van Amsterdam. Ik kijk uit naar onze verdere samenwerking. Ook wil ik hier Petra Smulders en Marcelle Peeters danken. Annette Dietze heeft haar steentje bijgedragen aan belangrijke activiteiten rond mijn lectoraat, en ook Marieke Pit en Irene van Gessel van het secretariaat hebben mij al vaak ondersteund: dank voor al jullie hulp.

Pedagogisch onderzoek uitvoeren doe ik niet alleen. Sanne Huijbregts is een speciale collega die ik al kende van de universiteit en bij de hogeschool gelukkig weer heb teruggevonden. Ook de samenwerking met Marie-José Koerhuis is bijzonder en smaakt naar meer. Marloes van Verseveld is als junior onderzoeker nog maar kort geleden onze gelederen komen versterken, maar ze heeft al een vliegende start gemaakt in ons Kenniscentrum. Ook mijn dank aan Carine Ex, Atze van den Bos en Emran Riffi. Louis Tavecchio wil ik hier bedanken als gewaardeerde oud-collega, zowel bij de Universiteit als bij de Hogeschool van Amsterdam. Mijn collega-lectoren van het Domein Maatschappij en Recht 'van de overkant', Leonieke Boendermaker en Judith Metz, wil ik danken voor hun enthousiasme bij onze spontane samenwerking bij Grootstedelijke Opvoeding. Het voelt goed en het is bijzonder om interprofessioneel samen te werken als we samen interprofessioneel werken onderzoeken. Emma Verspoor, dank voor jouw werk bij het Keukentafelproject en de samenwerking bij het lopende onderzoek.

De Stichting Leerstoel Kinderopvang en educatieve voorzieningen voor het jonge kind wil ik bedanken voor het vertrouwen en de steun die ik van hen heb gekregen, eerst als bijzonder hoogleraar aan de Universiteit van Amsterdam en daarna ook als lector aan de Hogeschool van Amsterdam.

Het College van Bestuur in de persoon van Huib de Jong als rector van onze hogeschool wil ik danken voor het in mij gestelde vertrouwen voor het instellen van dit

lectoraat. Ook wil ik hem graag danken voor enkele inhoudelijke gesprekken die we op het Maagdenhuis en op de Wibautstraat hebben gevoerd.

Ietje Veldman wil ik als voorzitter van ons Domein Onderwijs en Opvoeding bedanken voor haar steun en vertrouwen. Vanaf onze bijna gelijktijdige start heb ik haar niet alleen als leidinggevende met een duidelijke stijl leren kennen, maar ook als gesprekspartner met veel inhoudelijke kennis van zaken over het onderwerp van vandaag: aan de tafel van haar werkkamer hebben Ron Oostdam, zij en ik verschillende gesprekken gehad over urban education en de invulling daarvan in ons domein, die hebben bijgedragen aan deze lectorale rede. Veel dank daarvoor.

Referenties

- * Studies met een asterisk zijn opgenomen in de overzichtsstudie.
- Anderson, E.M. (2013). Preparing the next generation of early childhood teachers: The emerging role of interprofessional education and collaboration in teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(1), 23-35.
- * Anderson, L., & Olsen, B. (2006). Investigating early career urban teachers' perspectives on and experiences in professional development. *Journal of Teacher Education*, 57(4), 359-377.
- Anderson, L.M., & Stillman, J.A. (2012). 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.
- Andriessen, I., Fernee, H., & Wittebrood, K. (2014). *Perceived discrimination in the Netherlands*. Den Haag: SCP.
- * Athanases, S.Z., & Martin, K.J. (2006). Learning to advocate for educational equity in a teacher credential program. *Teaching and Teacher Education*, 22, 627-646.
- * Bales, B.L., & Saffold, F. (2011). A new era in the preparation of teachers for urban schools: Linking multiculturalism, disciplinary-based content, and pedagogy. *Urban Education*, 46(5), 953-974.
- Banks, J.A., & Banks, C.A.M. (Eds.) (2004). *Handbook of research on multicultural education (2nd ed.)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- * Bennett, S.V. (2012). Effective factors of a field experience that contributed to eight pre-service teachers' developing understandings about culturally responsive teaching. *Urban Education*, 48(3), 380-419.
- Berndsen, F.E.M., Gemmeke, M., Hello, E., & Weerd, M. de (2004). *Uitstroom van personeel uit PO, VO en BVE*. Amsterdam: Regioplan Beleidsonderzoek.
- * Bleicher, E. (2011). Parsing the language of racism and relief: Effects of a short-term urban field placement on teacher candidates' perceptions of culturally diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1170-1178.
- * Blumenreich, M., & Falk, B. (2006). Trying on a new pair of shoes: Urban teacher-learners conduct research and construct knowledge in their own classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 22, 864-873.
- Boendermaker, L., Fukkink, R., & Metz, J. (2015). *Interprofessionele samenwerking in de pedagogische civil society; Visiedocument voor de domeinoverstijgende programmaliijn Grootstedelijke Opvoedingsvraagstukken*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam, DMR/DOO.
- Boutte, G.S. (2012). Urban schools: Challenges and possibilities for early childhood and elementary education. *Urban Education*, 47(2), 515-550.
- Boutte, G.S., & Johnson, G.L. (2014). Community and family involvement in urban schools. In H.R. Milner, & K. Lomotey (Eds.), *Handbook of urban education* (p. 167-187). New York/London: Routledge.
- * Brayko, K. (2013). Community-based placements as contexts for disciplinary learning: A study of literacy teacher education outside of school. *Journal of Teacher Education*, 64 (1), 47-59.

- Castro, A.J. (2010). Themes in the research on preservice teachers' views on cultural diversity: Implications for researching millennial preservice teachers. *Educational Researcher*, 39 (3), 198-210.
- Cattaneo, L.B., & Chapman, A.R. (2010). The process of empowerment. A model for use in research and practice. *American Psychologist*, 65, 646-659.
- * Causey, V.E., Thomas, C.D., & Armento, B.J. (2000). Cultural diversity is basically a foreign term to me: The challenges of diversity for preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 16, 33-45.
- ChildCare International (2012). *OpStap naar de samenleving; Over diversiteit en sociale inclusie in voorzieningen voor jonge kinderen*. Amsterdam: SWP.
- Chizhik, E.W. (2003). Reflecting on the challenges of preparing suburban teachers for urban schools. *Education and Urban Society*, 35(4), 443-461.
- * Conner, J.O. (2010). Learning to unlearn: How a service-learning project can help teacher candidates to reframe urban students. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1170-1177.
- Crul, M.R.J., Schneider, J., & Lelie, F. (2013). *Superdiversiteit*. Amsterdam: VU University Press.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(X), 1-15.
- * DeJaeghere, J.G., & Cao, Y. (2009). Developing U.S. teachers' intercultural competence: Does professional development matter? *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 437-447.
- Doornenbal, J., & Fukkink, R. (2014). Samenwerking tussen school en ouders aan de randen van het onderwijs. In R. Oostdam & P. de Vries (red.), *Ouders en school: samen werken aan leren en opvoeden* (p. 227-236). Bussum: Coutinho.
- El Hadiouoi, I. (2011). *Hoe de straat de school binnendringt*. Amsterdam: Van Genneep.
- Epstein, J.L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- * Freedman, S.W., & Appleman, D. (2009). 'In it for the long haul' – How teacher education can contribute to teacher retention in high-poverty, urban schools. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 323-337.
- Fukkink, R., & Blok, H. (2010). Home-based and institutional early childhood education and care services. In E. Baker, P. Peterson, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education (3rd ed.)*, vol. 2 (p. 98-103). Oxford: Elsevier.
- Fukkink, R., & Vink, C. (2014). Thinking parents in policy, research and practice in European parental support. In R. Fukkink, C. Vink, & N. Bosscher (Eds.), *Think Parents! European perspectives on parental support* (p. 107-115). Amsterdam: SWP.
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J.J., Korstjens, I.M., & Volman, M.L.L. (2014). Induction of beginning teachers in urban environments: An exploration of the support structure and culture for beginning teachers at primary schools needed to improve retention of primary school teachers. *Teaching and Teacher Education* 42, 23-33.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice (2nd ed.)*. New York, NY: Teachers College Press.
- Geldof, D. (2013). *Superdiversiteit; Hoe migratie onze samenleving verandert*. Leuven, België: Acco.

- Goldenberg, B.M. (2014). White teachers in urban classrooms: Embracing non-white students' capital for better teaching and learning. *Urban Education*, 49(1), 111-144.
- Goossens, J. (2014). *Wie heeft er wél een boek bij zich?* Amsterdam: Thomas Rap.
- Grant, C., & Zwier, E. (2012). Intersectionality and education. In J. Banks (Ed.), *Encyclopedia of diversity in education* (p. 1263-1271). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Grant, C.A., & Zwier, E. (Eds.) (2014). *Intersectionality and urban education; Identities, policies, spaces and power*. Charlotte, NC: IAP.
- * Groulx, J.G. (2001). Changing preservice teacher perceptions of minority schools. *Urban Education*, 36(1), 60-92.
- Haberman, M. (1996). Selecting and preparing culturally competent teachers for urban schools. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (p. 747-760). New York: Macmillan.
- Hands, C.M., & Hubbard, L. (2011). *Including families and communities in urban education*. Charlotte, NC: IAP.
- Howard, T.C., & Milner IV, H.R. (2014). Teacher preparation in urban schools. In H.R. Milner, & K. Lomotey (Eds.), *Handbook of urban education* (p. 199-216). New York/London: Routledge.
- Hoyle, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. In E. Hoyle & J. Megarry (Eds.), *World Yearbook of Education* (p. 42-57). London: Kogan Page.
- * Hyland, N.E., & Noffke, S.E. (2005). Understanding diversity through social and community inquiry: An action-research study. *Journal of Teacher Education*, 56(4), 367-381.
- IJzendoorn, M.H. van, & De Frankrijker, H. (2005). *Pedagogiek in beeld; Een inleiding in de pedagogische studie van opvoeding, onderwijs en hulpverlening*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Ince, D., & Pijl van der, M. (2009). *Culturele diversiteit in opgroeien en opvoeden: Feiten en cijfers*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Jeynes, W.H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement; A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742.
- Johnson, O. (2012). A systematic review of neighbourhood and institutional relationships related to education. *Education and Urban Society*, 44(4), 477-511.
- Keulen, A. van, Beurden, A. van, & Pels, T. (2010). *Van alles wat meenemen; Diversiteit in opvoedingsstijlen in Nederland*. Bussum: Coutinho.
- * Kyles, C.R., & Olafson, L. (2008). Uncovering preservice teachers' beliefs about diversity through reflective writing. *Urban Education*, 43(5), 500-518.
- Ladson-Billings, G. (1999). Preparing teachers for diverse populations; A critical race theory perspective. *Review of Research in Education*, 24, 211-247.
- Landelijk Opleidingsoverleg Pedagogiek (2009). *Opvoedingsrelaties versterken: landelijk opleidings- en competentieprofiel van de HBO-bacheloropleiding Pedagogiek*. Amsterdam: SWP.
- * Lee, O., Luykx, A., Buxton, C., & Shaver, A. (2007). The challenge of altering elementary school teachers' beliefs and practices regarding linguistic and cultural diversity in science instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(9), 1269-1291.

- Lewis, L.L., Kim, Y.A., & Bey, J.A. (2011). Teaching practices and strategies to involve inner-city parents at home and in the school. *Teaching and Teacher Education*, 27, 221-234.
- Littlechild, B., & Smith, R. (Eds.) (2013). *A handbook for interprofessional practice in the human services*. Harlow, England: Pearson.
- * Lynn, M., & Smith-Maddox, R. (2007). Preservice teacher inquiry; Creating a space to dialogue about becoming a social justice educator. *Teaching and Teacher Education*, 23, 94-105.
- Lynn, M., Williams, D., Benigno, G., Mitchell, C., & Park, G. (2006). Race, class, and gender in urban education: Exploring the critical research on urban pedagogy and school reform. In J. Kincheloe, K. Hayes, K. Rose, & P.M. Anderson (Eds.), *The Praeger Handbook of Urban Education* (p. 89-101). Westport, CO: Greenwood Press.
- Matsko, K.K., & Hammerness, K. (2013). Unpacking the 'urban' in urban teacher education: Making a case for context-specific preparation. *Journal of Teacher Education*, 65(2), 128-144.
- * McKinney, S.E., Haberman, M., Stafford-Johnson, D., & Robinson, J. (2008). Developing teachers for high-poverty schools: The role of the internship experience. *Urban Education*, 43, 68-81.
- * Michael-Luna, S., & Marri, A.R. (2011). Rethinking diversity in resegregated schools: Lessons from a case study of urban K-8 preservice teachers. *Urban Education*, 46(2), 178-201.
- * Milner, H.R. (2006). Preservice teachers' learning about cultural and racial diversity: Implications for urban education. *Urban Education*, 41(4), 343-375.
- Milner, H.R. (2012). Challenges in teacher education for urban education. *Urban Education*, 47(4), 700-705.
- Milner, H.R., & Lomotey, K. (Eds.) (2014a). *Handbook of urban education*. New York/London: Routledge.
- Milner, H.R., & Lomotey, K. (2014b). Introduction. In H.R. Milner, & K. Lomotey, K. (Eds.), *Handbook of urban education* (p. xv-xxiii). New York/London: Routledge.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas – A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149-175.
- Nieuwboer, C., Fukkink, R.G., & Hermanns, J.M.A. (to be published). Analysing empowerment oriented email consultation for parents: Development and validation of the Guiding the Empowerment Process Model. *Child & Family Social Work*. doi: 10.1111/cfs.12185
- Noam, G.G., & Tillinger, J.R. (2004). After-school as intermediary space; Theory and typology of partnerships. *New Directions for Youth Development*, 101, 75-113.
- Noel, J. (Ed.) (2013). *Moving teacher education into urban schools and communities; Prioritizing community strengths*. New York: Routledge.
- OECD (2010). *Educating teachers for diversity: Meeting the challenge*. Parijs, Frankrijk: OECD.
- Olivos, E.M., & Ochoa, A.M. (2006). Voice, access, and democratic participation: Toward a transformational paradigm of parent involvement in urban education. In J. Kincheloe, K. Hayes, K. Rose, & P.M. Anderson (Eds.), *The Praeger Handbook of Urban Education* (p. 196-208). Westport, CO: Greenwood Press.

- Onore, C. (2006). Rewriting the curriculum for urban teacher preparation. In J. Kincheloe, K. Hayes, K. Rose, & P.M. Anderson (Eds.), *The Praeger Handbook of Urban Education* (p. 208-217). Westport, CO: Greenwood Press.
- Onore, C., & Gildin, B.L. (2013). A community-university partnership to develop urban teachers as public professionals. In J. Noel (Ed.), *Moving teacher education into urban schools and communities; Prioritizing community strengths* (p. 152-167). New York: Routledge.
- Oostdam, R., & Hooge, E. (2013). Making the difference with active parenting; forming educational partnerships between parents and schools. *European Journal of Psychology of Education, 28*, 337-351.
- Oostdam, R., & de Vries, P. (2014). Samen werken aan leren en opvoeden. In R. Oostdam & P. de Vries (red.), *Samenwerken aan leren en opvoeden* (p. 15-26). Bussum: Coutinho.
- Pels, T. (red.) (2000). *Opvoeding en integratie. Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en de pedagogische afstemming tussen gezin en school*. Assen: Van Gorcum.
- Pels, T., Naber, P., Peeters, P., & Radstake, H. (2012). *Meetladder diversiteit onderwijs; Gevoeligheid voor diversiteit in de opleiding van professionals*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Pleij, E. (2004). *Juf met staarten op een zwarte school*. Amsterdam: Mets & Schilt.
- Ploeger, S., & Fukkink, R. (2013). Interprofessionele samenwerking tussen kinderopvang en onderwijs in vier Europese steden. *Pedagogiek, 33*(3), 209-226.
- Rinke, C.R. (2011). Career trajectories of urban teachers: A continuum of perspectives, participation, and plans shaping retention in the educational system. *Urban Education, 46*, 639-662.
- Schuitema, J., Dam, G. ten, & Veugelers, W. (2008). Teaching strategies for moral education: A review. *Journal of Curriculum Studies, 40*(1), 69-89.
- Schutz, A. (2006). Home is a prison in the global city: The tragic failure of school-based community engagement strategies. *Review of Educational Research, 76*(4), 691-743.
- Severiens, S. (2014). *Professionele capaciteit in de superdiverse school* [oratie]. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Severiens, S., Wolff, R., & van Herpen, S. (2013). 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.
- Shih, M., & Sanchez, D.T. (2009). When race becomes even more complex: Toward understanding the landscape of multiracial identity and experiences. *Journal of Social Issues, 65*(1), 1-11.
- Shorto, R. (2013). *Amsterdam; Geschiedenis van de meest vrijzinnige stad ter wereld*. Amsterdam: Ambo/Anthos.
- Siwatu, K.O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education, 23*, 1086-1101.
- Siwatu, K.O. (2011). Preservice teachers' sense of preparedness and self-efficacy to teach in America's urban and suburban schools: Does context matter? *Teaching and Teacher Education, 27*, 357-365.
- Sleeter, C.E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education, 52*, 94-106.

- Solomon, P.R., Manoukian, R.K., & Clarke, J. (2007). Pre-service teachers as border crossers: Linking urban schools and communities through service learning. In P.R. Solomon & D.N.R. Sekayi (Eds.), *Urban Teacher Education and Teaching; Innovative practices for diversity and social justice* (p. 67-87). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- * Stephenson, M., Anderson, H., Rio, N., & Milward, P. (2009). Investigation location effects in a multicultural teacher education programme. *Journal of Education*, 29(1), 87-99.
- Swartz, E. (2009). Diversity: Gatekeeping knowledge and maintaining inequalities. *Review of Educational Research*, 79(2), 1044-1083.
- Tate, W.F. (2012). *Research on schools, neighborhoods, and communities toward civic responsibility*. Lanham, MA: Rowman & Littlefield Publishers.
- * Teemant, A., Leland, C., & Berghoff, B. (2014). Development and validation of a measure of Critical Stance for instructional coaching. *Teacher and Teacher Education*, 39, 136-147.
- * Teemant, A. (2014). A mixed-methods investigation of instructional coaching for teachers of diverse learners. *Urban Education*, 49(5), 574-604.
- Thijs, J., & Verkuyten, M. (2013). Multiculturalism in the classroom: Ethnic attitudes and classmates' belief. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(2), 176-187.
- Thijs, J., & Verkuyten, M. (2014). School ethnic diversity and students' interethnic relations. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 1-21.
- Thijssen, T. (1925). *Schoolleven*. Leiden: Astoria Uitgeverij.
- Thijssen, T. (1926). *De gelukkige klas*. Leiden: Astoria Uitgeverij.
- Urem, D. (2013). Managing diversity in the classroom. In B. Prins (red.), *Superdivers! Alledaagse omgangsvormen in de grootstedelijke samenleving* (p. 15-36). Den Haag: Eburon.
- Vertovec, S. (2007). Super diversity and its implications. *Journal of Ethnic and Racial Studies*, 29(6), 1024-1054.
- Vink, A. (2014). *Van deze kinderen ga je houden*. Amsterdam: Atlas Contact.
- Warikoo, N., & Carter, P. (2009). Cultural explanations for racial and ethnic stratification in academic achievement: A call for a new and improved theory. *Review of Educational Research*, 79(1), 366-394.
- Weiner, L. (2000). Research in the 90s: Implications for urban teacher preparation. *Review of Educational Research*, 70(3), 369-406.
- * Whipp, J.L. (2013). Developing socially just teachers: The interaction of experiences before, during, and after teacher preparation in beginning urban teachers. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 454-467.
- Winter, M. de (2013). *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding*. Amsterdam: SWP.
- * Young, E.Y. (2011). The four personae of racism: Educators' (mis)understanding of individual vs. systemic racism. *Urban Education*, 46(6), 1433-1460.
- Zwier, E., & Grant, C.A. (2014). Thinking intersectionality in education. In C.A. Grant, & E. Zwier (Eds.), *Intersectionality and urban education; Identities, policies, spaces and power* (p. 3-27). Charlotte, NC: IAP.

Over de auteur

Prof. dr. Ruben G. Fukkink is lector De pedagogische functie van onderwijs en opvoeding aan de Hogeschool van Amsterdam. Hij is tevens bijzonder hoogleraar Kinderopvang en educatieve voorzieningen voor het jonge kind aan de Universiteit van Amsterdam.



HVA PUBLICATIES



AFBEELDING OMSLAG
BertZuiderveen.nl



9 789056 297619