



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Zorgen voor de juf en mees

Van onderwijzen naar leren

Oostdam, R.

Publication date

2013

Document Version

Final published version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Oostdam, R. (2013). *Zorgen voor de juf en mees: Van onderwijzen naar leren*. (Oratiereeks; No. 478). Vossiuspers UvA.

http://cf.bc.uva.nl/download/oraties/Oraties_2013/Oostdam_Ron.pdf

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Zorgen voor de juf en mees

Zorgen voor de juf en mees

Van onderwijzen naar leren

Rede

in verkorte vorm uitgesproken bij
de aanvaarding van het ambt van bijzonder
hoogleraar Onderwijsleerprocessen
vanwege de Stichting Hogeschool van Amsterdam
aan de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen
van de Universiteit van Amsterdam
op vrijdag 22 november 2013

door

Ron Oostdam

 VOSSIUSPERS UVA

Vossiuspers UvA is een imprint van Amsterdam University Press.
Deze uitgave is totstandgekomen onder auspiciën van de Universiteit van Amsterdam.

Dit is oratie 478, verschenen in de oratiereeks van de Universiteit van Amsterdam.

Omslag: Crasborn BNO, Valkenburg a/d Geul
Opmaak: JAPES, Amsterdam

ISBN 978 90 5629 748 0
e-ISBN 978 90 4852 322 1 (pdf)
e-ISBN 978 90 4852 323 8 (e-Pub)

© Vossiuspers UvA, Amsterdam 2013

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, 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, St.b. 351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, St.b. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 882, 1180 AW Amstelveen). 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.

*'Change in education depends on what teachers do and think
– it's as simple and complex as that.'*

Michael Fullan, *The new meaning of educational change*.

New York: Teachers' College Press, 1991, p. 117

*Mevrouw de Rector Magnificus,
Geachte leden van het curatorium,
Zeer gewaardeerde toehoorders,*

In het denken over onderwijs staat het overdragen van kennis centraal. De leraar en het lesmateriaal zijn daarbij lange tijd beschouwd als de meest fundamentele en sturende factoren in het primaire proces van lesgeven. Om die reden is er in het onderwijsonderzoek altijd veel aandacht geweest voor de rol van de leraar in relatie tot het verbeteren van instructiegedrag. De verschuiving van de aandacht voor de rol van docent en leermaterialen naar de leerprocessen die op het niveau van de leerling plaatsvinden, is eigenlijk van meer recente datum. Pas in de jaren '80-'90 begon in Nederland het denken in leerprocessen goed door te dringen tot onderzoek en onderwijs (vgl. Parreren, 1988). Wat betreft leertheorieën gaat het hier om een paradigmaverschuiving van 'behaviorisme' naar 'cognitivism'. Van nadruk op *instructie* naar nadruk op *leerproces*.

De verschuiving naar het denken in leerprocessen heeft er onder andere toe geleid dat in het toenmalige advies van de Stuurgroep Profiel van de Tweede Fase (1993) het begrip 'zelfstandig leren' werd geïntroduceerd. Er zou in het onderwijs van leerlingen een andere manier van denken en organiseren moeten worden gevraagd: niet alleen aandacht hebben voor kennisverwerving, maar ook voor het leren omgaan met informatie en de toepassing ervan (praktische en sociale vaardigheden). In het onderwijs niet alleen aandacht besteden aan leerstofoverdracht, maar ook aandacht voor het leerproces (het proces van kennisverwerving door de leerling). De docent heeft daarbij de rol van instructeur of kennisoverdrager, maar ook die van coach en begeleider. In feite lag aan het studiehuis het pedagogisch-didactisch concept ten grondslag dat een leerling leerstof meer zelfstandig tot zich neemt en verwerkt. In dat kader kwam toentertijd ook de term 'leren leren' in zwang. Leerlingen moeten leren hoe ze kennis kunnen verwerven en hoe ze vervolgens via zelfreflectie kunnen nagaan of dat gelukt is (zie KNAW, 2003).

Het onderliggende construct van het studiehuis was grotendeels gebaseerd op de cognitieve theorie van het *constructivisme* (Phillips, 1995) met als stamvaders Piaget en Vygotsky. Vaak wordt daarbij ook verwezen naar het sociaal

constructivisme van Mead en Dewey (vgl. Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004). De grondgedachte van het constructivisme is dat een leerling beschouwd wordt als iemand die actief kennis en inzicht construeert in interactie met zijn of haar omgeving. Tijdens het leerproces wordt nieuwe informatie verwerkt op grond van reeds aanwezige kennis, en vervolgens vindt een koppeling plaats tussen deze nieuwe informatie en de reeds aanwezige kennis. Hierdoor ontstaat bij elke leerling een unieke, subjectieve representatie van de werkelijkheid. Constructivisten zien leren ook wel als een synoniem van betekenis geven aan een ervaring (vgl. Taylor, 1993). Het idee achter deze manier van actief leren, is dat leerlingen meer betrokken raken ('involvement') en dat het leren daardoor meer plaatsvindt vanuit de eigen (intrinsieke) motivatie (Ryan & Deci, 2000).

De bovengenoemde paradigmaverschuiving van instructie naar cognitie heeft de complexiteit van het concept *onderwijsleerproces* enerzijds vergroot, maar anderzijds ook aangescherpt en verhelderd. Het centrale onderwijsdoel is nog steeds het overdragen van kennis, maar daarbij gaat het niet meer uitsluitend om de leraar en het lesmateriaal die bepalend zijn voor wat leerlingen moeten doen. Leren is bovenal een actief proces waarbij leerlingen continu kennisrepresentaties opbouwen op grond van individuele leerervaringen en eigen interpretaties.

Het onderzoek dat in de afgelopen decennia is uitgevoerd vanuit leerpsychologische theorieën heeft steeds meer inzichten opgeleverd over de wijze waarop dergelijke cognitieve leerprocessen verlopen en welke factoren daarop van invloed zijn (vgl. Boekaerts & Simons, 2012). Ook in de neurowetenschappen wordt steeds meer ontdekt over de werking van de netwerken in onze hersenen met betrekking tot het leren (Jolles, 2011; Crone, 2012). Zo is inmiddels bekend dat de hersenen gemiddeld genomen pas bij een leeftijd tussen 20 en 24 jaar zijn uitontwikkeld en dat de inrichting en kwaliteit van de leeromgeving daarop mede van grote invloed kunnen zijn ('content shapes the brain').

Het studiehuis is verleden tijd, maar het onderliggende concept van het cognitivisme is onderwijskundig erfgoed. In de onderwijspraktijk is het ondertussen vanzelfsprekend dat het verwerven van kennis en vaardigheden mede afhankelijk is van de mentale processen die zich in de hoofden van leerlingen afspelen. Leren wordt niet langer beschouwd als een 'passief, kennis-absorberend en extern gestuurd proces' (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004). Het beeld van de leraar die kennis door een trechter in de hoofden van zijn leerlingen giet, is verleden tijd, alhoewel deze beeldvorming in voorkomende gevallen misschien nog wel treffend van toepassing kan zijn in specifieke onderwijspraktijken.

Het uitgangspunt dat het werkzame bestanddeel van leren het actief construeren van kennis en inzicht betreft, heeft ertoe geleid dat in het onderwijs steeds meer nadruk is komen te liggen op de vraag op welke wijze het leerproces zo goed mogelijk kan worden ondersteund en begeleid. Voor de onderwijspraktijk is de verschuiving van behaviorisme naar cognitivisme te vertalen als de overgang van *onderwijzen* naar *leren*. Daarbij heeft het inzicht dat elke lerende vanuit zijn eigen persoonlijke ervaring en interpretaties kennis construeert ervoor gezorgd dat er steeds meer aandacht is gekomen voor de onderlinge verschillen tussen leerlingen. In het verlengde daarvan is het afstemmen van de onderwijsleersituatie op de individuele onderwijsbehoeften en ontwikkelingskansen van leerlingen inmiddels een centraal aandachtspunt in de onderwijspraktijk en de lerarenopleidingen (vgl. Oostdam, 2009).

In deze rede ga ik nader in op belangrijke factoren die van invloed zijn op onderwijsleerprocessen en hun opbrengsten. Daarbij gaat de aandacht in het bijzonder uit naar de rol van de leraar. Centrale premisse is dat goed onderwijs ertoe doet en dat de toegevoegde waarde van de leraar groot kan zijn. Het is overigens niet alleen volkswijsheid dat leraren het onderwijs kunnen maken en breken, maar ook de conclusie uit wetenschappelijk onderzoek. Het denken en doen van leraren en de kwaliteit van hun pedagogisch-didactisch handelen is doorslaggevend voor het realiseren van goed onderwijs (vgl. Hattie & Timperley, 2007; MacKinsey & Company, 2007; Marzano, 2007; Slavin et al., 2009, 2011; Mourshed, Chijioke & Barber, 2010). Hiermee wordt aangesloten bij de bevinding uit een rapport van de Koninklijke Nederlandse Academie voor Wetenschappen (KNAW, 2009) over het rekenonderwijs dat er binnen didactieken vaak grotere verschillen bestaan in leerlingprestaties dan tussen didactieken. De verklaring die daarvoor gegeven wordt, is dat de specifieke uitwerking van een didactiek en de interactie tussen leraar en leerling kennelijk een grotere rol spelen dan algemeen didactische principes – een inzicht dat zelfs de troonrede van 2008 heeft gehaald: ‘Het onderwijs is zo goed als de leraar voor de klas.’

De laatste jaren wordt vanuit de overheid veel aandacht gegeven aan het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs. Daarbij wordt onder het adagium van ‘beter presteren’ stevig ingezet op het verhogen van de cognitieve leerprestaties van leerlingen. Het is echter de vraag of deze nadruk op beter presteren ook leidt tot betere leraren en beter onderwijs. Mede op grond van resultaten uit onderzoek zal ik beargumenteren dat het vigerende beleid, waarbij sprake is van een sterke inzet op het verhogen van leerprestaties op cognitieve maten, de centrale rol en positie van de leraar in het onderwijs eerder ondermijnt en uitholt dan verstevigt en verbetert. Als we niet oppassen, brengt het cognitief prestatiedenken, ondanks alle leerpsychologische in-

zichten, het archaische beeld van de leraar die kennis via een trechter bij zijn leerlingen naar binnen giet weer prominent in beeld.

Uiteindelijk zal dit niet leiden tot kwaliteitsverbetering van het onderwijs, maar eerder tot verslechtering en inhoudelijke verschraling. Dat wil niet zeggen dat er geen normen of eisen gesteld mogen worden aan leerprestaties. Het wil ook niet zeggen dat er niets meer valt te verbeteren aan de huidige onderwijspraktijk. Zoals ik zal aangeven, zijn er in dat opzicht nog genoeg zorgen voor onze juffen en meesters. Het impliceert wel een perspectiefwisseling in het kijken naar de kwaliteit van het onderwijs en thema's voor onderzoek. Kwalitatief goed onderwijs laat zich niet afdwingen door van bovenaf almaar hogere eisen te stellen aan cognitief presteren. Alleen maar roepen dat het beter moet, leidt niet tot beter onderwijs.

Goed onderwijs vereist gemotiveerde en professionele leraren die oog hebben voor individuele verschillen tussen leerlingen, in staat zijn tot kritische reflectie op hun handelen en bereid zijn het eigen onderwijs continu aan te passen en te verbeteren. Onderwijsverbetering en -innovatie kunnen alleen plaatsvinden met inhoudelijk betrokken leraren. Het is daarom van groot belang dat onze juffen en meesters niet uitsluitend worden afgerekend op cognitieve prestatietellingen, maar vooral worden gestimuleerd en ondersteund in het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijsleerproces in relatie tot hun pedagogisch en vakdidactisch handelen.

Onderwijsleerprocessen en hun opbrengsten

Een eerste vraag die opkomt wanneer we het hebben over de rol van de leraar in relatie tot onderwijskwaliteit betreft de samenhang tussen onderwijsleerprocessen en leeropbrengsten. Vanuit het hiervoor geschetste concept van het onderwijsleerproces mag het duidelijk zijn dat wat leerlingen tijdens hun opleiding opdoen aan kennis en vaardigheden door zeer uiteenlopende factoren wordt bepaald. Samenvattend bespreek ik enkele belangrijke factoren die van invloed zijn op het onderwijsleerproces en waarmee rekening moet worden gehouden in de lespraktijk en de lerarenopleidingen. Het betreft factoren die in diverse onderzoeken keer op keer zijn geïdentificeerd en waarvoor de nodige bewijsvoering voorhanden is dat ze de leerprestaties positief beïnvloeden (vgl. Marzano, 2007; Hattie, 2009, 2012). Uitgaande van het bio-ecologische model van Bronfenbrenner en Morris (1998) zijn in relatie tot het onderwijsleerproces globaal drie categorieën te onderscheiden met determinanten van leeropbrengsten. Het gaat dan om omgevings- en achtergrondkenmerken, individuele attributen, en de leeromgeving op school.

In de eerste plaats is bekend dat schoolse prestaties in hoge mate correleren met diverse *omgevings- en achtergrondkenmerken* van leerlingen. Zo is de sociaaleconomische status van het thuismilieu in relatie tot het opleidingsniveau van ouders zeer bepalend voor de prestaties van leerlingen op school. Ook een positieve attitude en perceptie van de ouders tegenover de school en de wijze waarop zij het werk dat verricht moet worden voor school stimuleren en motiveren, is bevorderlijk voor de ontwikkeling en leerprestaties van leerlingen (vgl. Epstein, 2001; Blok et al., 2005; Oostdam & Hooge, 2013). En in relatie tot een specifiek aspect als taalontwikkeling is het bijvoorbeeld van invloed welk taalaanbod leerlingen thuis krijgen. Het kan dan gaan om de hoeveelheid woorden en de complexiteit van de zinnen die leerlingen thuis horen of de aandacht die er is voor lezen (vgl. Hoff, 2006).

In velerlei onderzoek is eveneens de samenhang aangetoond tussen leerprestaties en *individuele attributen*. Metingen van schoolse vaardigheden binnen het cognitieve domein hangen bijvoorbeeld sterk samen met scores op algemene intelligentietests (vgl. Neisser et al., 1996). Een andere belangrijke factor is motivatie (vgl. Veen & Peetsma, 2009; Peetsma & Veen, 2011). Leerlingen die om welke reden dan ook niet gemotiveerd zijn voor school, zullen niet snel tot leren komen. In de 'self-determination'-theorie (Ryan & Deci, 2000) wordt het onderscheid gemaakt tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Leerlingen die intrinsiek gemotiveerd zijn, voeren een leeractiviteit uit omdat ze deze leuk, interessant en waardevol vinden. In geval van extrinsieke motivatie voeren leerlingen een bepaalde leeractiviteit uit omdat ze er iets voor terugkrijgen in de vorm van een onmiddellijke beloning (een goed cijfer) of een toekomstige beloning (het behalen van een diploma).

In verschillende motivatietheorieën is inmiddels ook aandacht voor negatieve motivatie of amotivatie (vgl. Skinner et al., 2009), wat kan worden aangeduid als de afwezigheid van een intentie tot handelen. Amotivatie kan voortkomen uit een gebrek aan waardering voor een activiteit, een gevoel van incompetentie of uit het idee dat de activiteit niets oplevert wat van belang is. In recent eigen onderzoek is gekeken naar de invloed van motivatie en amotivatie op de leesvaardigheid van vmbo-leerlingen (Steensel, Oostdam & Gelderen, 2013). Daaruit kwam onder andere naar voren dat amotivatie inderdaad theoretisch te onderscheiden is van positieve motivatie en dat daarmee extra verschillen in leesvaardigheid zijn te verklaren tussen leerlingen, bovenop de verschillen die al werden verklaard door positieve motivatie. De uitkomsten bevestigen bevindingen uit eerder onderzoek (Coddington, 2009; Guthrie, Coddington & Wigfield, 2009) dat een leerling die het niet eens is met een stelling als 'Ik vind lezen leuk' het niet per se eens hoeft te zijn met een stelling als 'Ik haat lezen'. Anders gezegd: lezen niet leuk vinden, is nog iets an-

ders dan lezen haten. Mede op grond van deze inzichten met betrekking tot positieve en negatieve motivatie wordt gekeken naar onderwijsmodellen die de leesmotivatie en leesvaardigheid bevorderen en de negatieve motivatie zoveel mogelijk reduceren (Guthrie, McRea & Klauda, 2007; Guthrie, Mason-Singh & Coddington, 2012).

Naast bovengenoemde factoren is ook de *leeromgeving* op school van invloed op de prestaties van leerlingen. In het vele (internationale) onderzoek dat is verricht naar school- en leraareffectiviteit zijn verschillende factoren geïdentificeerd die een positief effect hebben op de prestaties van leerlingen (vgl. Walberg & Haertel, 1992; Creemers, 1994; Scheerens & Bosker, 1997; Scheerens et al., 2005; Marzano, 2007). Steeds wordt in dergelijk onderzoek gezocht naar verbanden tussen onderwijsvariabelen en leerlingprestaties, waarbij wordt gecontroleerd op uiteenlopende achtergrondkenmerken. Hoewel de als effectief geïdentificeerde factoren in de diverse studies soms op uiteenlopende wijze worden geoperationaliseerd, zijn globaal drie clusters te onderscheiden (vgl. Oostdam, 2009).

Een eerste cluster kan worden aangeduid met de noemer *resultaatgerichtheid*. Het gaat dan om het stellen van duidelijke leerdoelen, het hebben van hoge verwachtingen en het goed monitoren van leervorderingen. Duidelijke leerdoelen en het goed monitoren van leervorderingen dragen ertoe bij dat het onderwijs in de verschillende leerjaren goed op elkaar wordt afgestemd, hetgeen uiteindelijk leidt tot een sterke samenhang binnen lerarenteams omdat er een gezamenlijke verantwoordelijkheid wordt gecreëerd (vgl. Schmorke, 1999). Hoge verwachtingen hebben ten aanzien van leerlingprestaties veronderstelt een actieve en positieve houding van leraren, erop gericht om er uit te halen wat erin zit (vgl. Essink, 2007).

Een tweede cluster betreft het *onderwijsleerklimaat*. Het realiseren van een veilig, ordelijk en stimulerend schoolklimaat is een belangrijke – hoewel niet voldoende – voorwaarde voor het realiseren van goede leerprestaties (vgl. Essink, 2007; Marzano, 2007; Scheerens, 2007). Daarnaast is de kwaliteit van de interactie tussen leraar en leerling van belang (Roorda et al., 2011). Het gaat dan om het effect van affectieve en motivationele aspecten in de onderlinge interactie tussen leraar en leerling(en). Met name een persoonsgerichte benadering van leerlingen, waarbij de leraar zijn vertrouwen uitsprekt in wat een leerling kan en deze aanmoedigt en stimuleert, draagt bij aan het welbevinden van leerlingen en het behalen van optimale leerprestaties (vgl. Wubbels & Brekelmans, 2005; Jennings & Greenberg, 2009; Mainhard et al., 2011). Overigens laat een recente reviewstudie zien dat een goede onderlinge interactie tussen leraar en leerling ook een positief effect heeft op het gevoel van welbevinden van leraren zelf (Spilt, Koomen & Thijs, 2011).

Een derde cluster laat zich samenvatten als het verzorgen van *gestructureerd onderwijs*. Het gaat dan om zaken als doelgericht en planmatig werken, het bieden van een uitdagende leeromgeving en het geven van passende ondersteuning en feedback, afgestemd op de individuele leerbehoeften van leerlingen. Doelgericht en planmatig werken worden vaak opgevat als indicatoren van een goed klassenmanagement waardoor de efficiënte leertijd toeneemt. Onder een uitdagende leeromgeving wordt over het algemeen een leeromgeving verstaan waarin duidelijke instructies worden gegeven en betekenisvolle opdrachten worden aangeboden die leerlingen uitdagen en stimuleren tot actief leren, zelfregulatie, reflectie en zelfevaluatie (vgl. Collins, Brown & Newman, 1989; Simons, Linden & Duffy, 2000; Marzano & Miedema, 2013).

Toegevoegde waarde van de school

Gezien het hieraan voorafgaande is een tweede belangrijke vraag wat de mate is waarin de verschillende determinanten van het onderwijsleerproces de leerlingprestaties beïnvloeden. Het gaat hier om een lastige kwestie met veel methodologische valkuilen. Met betrekking tot het percentage verklaarde variantie, dat aangeeft hoe goed bepaalde variabelen de leerlingprestaties voorspellen, worden in diverse publicaties uiteenlopende getallen genoemd. Wanneer we ons baseren op grootschalige internationale reviewstudies (vgl. Marzano, 2007; Hattie, 2009), dan verklaren schoolse factoren gemiddeld genomen ongeveer 20 tot maximaal 25% van de variantie van leerlingsscores. Dit komt overeen met de bevindingen uit Nederlandstalig onderzoek. Van de Grift (2010) concludeert op grond van nationaal onderzoek dat leraren met hun onderwijs ongeveer 20% van de verschillen in prestaties van leerlingen kunnen beïnvloeden.

Maar wat zegt een percentage verklaarde variantie eigenlijk? Het toont in het kader van onderzoek naar schooleffectiviteit aan dat verschillen tussen leerlingen in hoge mate bepaald worden door buitenschoolse factoren waarop de leraar relatief weinig invloed kan uitoefenen. Het geeft ook aan dat wat er door leerlingen geleerd wordt niet in alle opzichten een directe uitkomst is van het onderwijsleerproces op school – vanuit de theorie van het cognitivisme bezien geen opmerkelijke inzichten. Leerlingen komen immers met diverse persoonskenmerken, uiteenlopende beheersingsniveaus en verschillende sociaaleconomische en etnische achtergronden de school binnen.

Wel zou een gering aandeel verklaarde variantie vanuit schoolse factoren ten onrechte de suggestie kunnen wekken dat de school of de leraar er maar weinig toe doen. Dat is zeker niet het geval. Een percentage van 20% ver-

klare variantie is wellicht niet heel groot, maar ook niet heel klein. Bovendien moet worden benadrukt dat de uitkomsten van de genoemde onderzoeken naar school- en leraareffectiviteit uitsluitend gerelateerd zijn aan 'harde' cognitieve prestatie-maten en niet aan allerlei lastig meetbare ontwikkelings- en vormingsdoelen die eveneens centraal staan in het onderwijs. Wat ik hiermee wil zeggen, is dat de invloed van bepaalde factoren feitelijk maar in zeer geringe mate een getrouw beeld geeft van de *toegevoegde waarde* van een school.

Een school is een bijzonder complexe organisatie en de invloed daarvan op de ontwikkeling en vorming van leerlingen laat zich niet gemakkelijk bepalen. Tot op heden is er nog geen onderzoek uitgevoerd waarin alle belangrijke schoolse en buitenschoolse factoren tegelijk zijn betrokken om de toegevoegde waarde van scholen te bepalen. Wel zijn er onderzoeken gedaan waarin een deel van de genoemde factoren is meegenomen. De bekendste representant van dergelijk onderzoek vormen de lijsten van schoolprestaties voor het primair en voortgezet onderwijs zoals opgesteld door Jaap Dronkers. Zijn aanpak bij het opstellen van de scholenlijsten is in beginsel gebaseerd op de methodiek van regressieanalyse, waarmee wordt nagegaan welke verschillen er tussen scholen resteren op eindtoetsen wanneer er gecorrigeerd wordt voor specifieke verschillen in achtergrondkenmerken van leerlingen en de samenstelling van de schoolpopulatie. De uitkomst is een onderlinge vergelijking van scholen op basis van hun gecorrigeerde eindscores, op grond waarvan wordt vastgesteld of een school een voldoende of onvoldoende eindniveau weet te realiseren als indicator van toegevoegde waarde.

Uit de nationale lijsten van schoolprestaties blijkt dat de verschillen tussen scholen in toegevoegde waarde, zoals in dat kader is gedefinieerd, soms behoorlijk kunnen uiteenlopen. Ook onderzoek van de Inspectie laat zien dat de verschillen tussen scholen groot kunnen zijn (vgl. Inspectie van het Onderwijs, 2008, 2009, 2009b, 2009c). In onderzoek naar de behaalde scores op de Eindtoets Basisonderwijs zijn scholen, op grond van het aantal aanwezige gewichtenleerlingen, onderverdeeld in een zevental schoolgroepen (van scholen met 100% leerlingen zonder gewicht tot scholen met meer dan 75% gewogen leerlingen). Zoals verwacht, scoorden scholen met veel gewogen leerlingen gemiddeld lager dan scholen met weinig gewogen leerlingen. Tegelijkertijd bleek er sprake te zijn van een grote spreiding tussen scholen binnen een schoolgroep – een verschil van soms meer dan 25% goede antwoorden. Bovendien was er ook sprake van een grote overlap tussen schoolgroepen. Sommige scholen met relatief veel gewogen leerlingen scoorden gemiddeld hoger dan scholen met minder gewogen leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2009b, 29).

Op grond van het bovenstaande is het zeer plausibel dat goed onderwijs er wel degelijk toe kan doen. Er is de nodige evidentie dat de onderlinge verschillen tussen scholen groot kunnen zijn, ongeacht de invloed van buitenschoolse variabelen en de samenstelling van de schoolpopulatie. Gerichtte interventies op schoolniveau kunnen dus een positieve bijdrage leveren aan de verbetering of innovatie van het onderwijs, al is de invloed van persoonlijke attributen en de buitenschoolse context soms onverminderd groot. Het is daarom van groot belang dergelijke onderwijsverbeteringen of innovaties te stimuleren en zo nodig te faciliteren.

Kwaliteit van onderwijs en de rol van de leraar

Wanneer goed onderwijs een verschil kan uitmaken en leraren daarbij een doorslaggevende rol kunnen vervullen, is een voor de hand liggende vervolgvraag in hoeverre leraren hun professionele ruimte ook volledig benutten om goed onderwijs te verzorgen. Zoals hiervoor is aangegeven, wordt er de laatste jaren vanuit de overheid stevig aangestuurd op verbetering van het onderwijs en het verhogen van de leerprestaties. Sinds het rapport van de commissie-Dijsselbloem (2008) staan met name de beheersingsniveaus met betrekking tot taal en rekenen/wiskunde prominent op de kwaliteitsagenda en gaat daar de meeste aandacht naar uit.

Het stellen van duidelijke leerdoelen voor de verschillende fasen van het onderwijs heeft uiteindelijk zijn beslag gekregen in het rapport van de commissie-Meijerink (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2008). In dat rapport worden zogeheten ‘referentieniveaus’ geformuleerd die aangeven wat leerlingen precies moeten kennen en kunnen op een aantal overgangsmomenten tussen schooltypen. De referentieniveaus – al ruim daarvoor geïntroduceerd door de Onderwijsraad (1999) onder de aanduiding ‘leerstandaarden’ – maken aan scholen en leraren duidelijk waar ze naartoe moeten werken in hun onderwijs. Referentieniveaus zijn feitelijk niets anders dan vastgelegde beheersingsniveaus. Het opstellen van dergelijke referentieniveaus zou vooral zwakke scholen moeten stimuleren meer aandacht te besteden aan hun onderwijskwaliteit in relatie tot de leeropbrengsten.

Een belangrijke vraag bij dit soort maatregelen die passen binnen het adagium van de actieplannen voor beter presteren (vgl. Ministerie van OC&W, 2011a/b) is natuurlijk of ze de kwaliteit van het onderwijs daadwerkelijk verhogen. Terecht is al de vraag opgeworpen of de gestelde referentieniveaus moeten gelden voor alle scholen, ongeacht het aantal achterstandsl leerlingen (vgl. Blok, 2009). Scholen met veel van dergelijke leerlingen worden daarmee

voor een onmogelijke opgave gesteld, hetgeen alleen maar frustratie zal opleveren. Scholen daarentegen met weinig achterstandsleerlingen krijgen er ook niet echt een impuls door om hun kwaliteit te verbeteren, want de gestelde niveaus worden toch wel gehaald.

Ondanks het vastleggen van communale referentieniveaus zal op schoolniveau differentiatie moeten plaatsvinden naar instructie- en leertijden. Niet elke leerling kan vastgelegde leerdoelen binnen dezelfde tijd bereiken. Als de eerdergenoemde paradigmaverschuiving van behaviorisme naar cognitivisme – van onderwijzen naar leren – iets duidelijk heeft gemaakt, dan is het wel dat er grote onderlinge verschillen tussen leerlingen bestaan en dat in het onderwijs meer maatwerk moet worden geleverd om de onderwijssituatie beter af te stemmen op de individuele behoeften en ontwikkelingskansen van leerlingen. Omgaan met verschillen is uitgaan van verschillen (Oostdam, 2009). Om te zorgen dat zoveel mogelijk leerlingen de voor hen haalbare referentieniveaus bereiken, moeten scholen hun instructie- en leertijden variëren afhankelijk van de onderwijsbehoeften van individuele leerlingen. Wie dat uitgangspunt niet onderschrijft, moet accepteren dat bij gelijke onderwijstijd voor alle leerlingen de leeropbrengsten per leerling aanzienlijk kunnen verschillen. Onderwijs met gelijke onderwijstijd voor alle leerlingen, ongeacht hun verschillende onderwijsbehoeften, komt feitelijk neer op gelijke kansen op ongelijke leerresultaten (vgl. Blok, 2009; Oostdam, 2009).

Zoals hiervoor is betoogd, is de leraar een alles bepalende factor in het onderwijs en kan de toegevoegde waarde van goed onderwijs groot zijn. Hoewel er al veel bekend is over aspecten van de leeromgeving die invloed hebben op de prestaties van leerlingen, zijn er ten aanzien van het pedagogisch-didactisch handelen van leraren en het kunnen omgaan met verschillen tussen leerlingen minder gegevens bekend uit onderzoek naar school- en leraareffectiviteit.

In recent onderzoek (Grift, 2010) is door middel van observaties gekeken naar de ontwikkeling van beroepsvaardigheden van leraren in het basisonderwijs. Doel van het onderzoek was het construeren van een maatverdeling – een soort meetlint – voor het pedagogisch-didactisch handelen. De maatverdeling loopt op van vaardigheden van een lagere orde, zoals het zorgen voor een ontspannen sfeer, naar vaardigheden van een hogere orde, zoals het afstemmen van instructie en verwerking van leerstof op de verschillen tussen de leerlingen. Onderzoeksresultaten laten zien dat leraren die op een hoger interventieniveau werken hun leerlingen beter bij de les kunnen houden en ook meer leerwinst weten te realiseren (Grift & Lam, 1998; Grift, 2007, 2009).

Ook in het recentelijk verschenen Onderwijsverslag van de Inspectie van het Onderwijs (2013) zijn gegevens terug te vinden over de kwaliteit van het

didactisch handelen van leraren. Daaruit blijkt dat de meeste leraren in het primair en voortgezet onderwijs de benodigde basisvaardigheden voldoende beheersen. Dan gaat het om het geven van een duidelijke uitleg, het realiseren van een taakgerichte werksfeer en het actief betrekken van leerlingen bij de les. Een behoorlijk deel van de leraren in zowel het primair als voortgezet onderwijs heeft er echter moeite mee hun lessen goed af te stemmen op de verschillen tussen leerlingen. Dan gaat het bijvoorbeeld om complexe vaardigheden als het hanteren van gedifferentieerde instructie, het variëren van werkvormen, het geven van adequate ondersteuning en feedback, of het afstemmen van de onderwijstijd op verschillen in ontwikkeling tussen leerlingen. Opvallend is daarbij dat er gemiddeld genomen geen grote verschillen zijn tussen leraren in het primair en voortgezet onderwijs qua beheersing van de belangrijkste vaardigheden. Eveneens opvallend is het gegeven dat er binnen het voortgezet onderwijs een grote variatie bestaat tussen de verschillende schooltypen. Het aantal leraren dat alle gemeten basisvaardigheden en complexe vaardigheden in voldoende mate beheerst, is procentueel het hoogst bij het praktijkonderwijs (56%) en de beroepsgerichte leerwegen in het vmbo (50%), en het laagst bij de gemengde leerweg (33%) en havo/vwo (31-32%).

Het werken op hogere interventieniveaus, gericht op het realiseren van maatwerk in het onderwijs, is zeker geen eenvoudige opgave. Onderzoek heeft aangetoond dat de mate waarin onderwijs als adaptief of gedifferentieerd kan worden bestempeld over het algemeen beperkt is en ook niet altijd leidt tot de beoogde effecten. Naast kennis en vaardigheden van leraren spelen namelijk diverse contextfactoren een belangrijke rol, zoals de groepssamenstelling en het gebruikte lesmateriaal (vgl. Blok & Breetvelt, 2002; Reezigt, Houtveen & Grift, 2002; Smeets & Poulisse, 2003; Blok, 2004). Vooral voor beginnende en onervaren leraren is het pedagogisch-didactisch handelen op een hoog interventieniveau vaak een groot probleem. Het is daarbij een illusie te veronderstellen dat het aanleren van dergelijke hogere-ordevaardigheden volledig gerealiseerd kan worden binnen de kaders van de opleiding. Uit diverse onderzoeken is gebleken dat beginnende leraren gedurende de eerste jaren dat ze lesgeven verschillende stadia doorlopen voordat ze een goed beeld hebben van de eisen die het beroep aan hen stelt (vgl. Fuller & Brown, 1975; Veenman, 1984; Huberman, Thompson & Weiland, 1997; Darling-Hammond & Bransford, 2007; Day et al., 2006, 2007). Centrale knelpunten waar pas afgestudeerden tegenaan lopen, zijn gevoelens van onzekerheid ten aanzien van ordehandhaving, het evalueren van leeropbrengsten, het omgaan met verschillen tussen leerlingen en het onderhouden van contacten met ouders. Pas na één tot twee jaar onderwijservaring hebben de meeste leraren een zodanig kennis- en vaardigheidsniveau bereikt dat ze zicht hebben op verschillen tus-

sen leerlingen en adequaat kunnen inspelen op de onderliggende leerprocessen. Zorg dragen voor een effectieve professionele ontwikkeling van beginnende leraren is om die reden van groot belang (vgl. Veen et al., 2010).

Hoewel veel leraren de vrijheid die zij in de klas hebben hogelijk waarderen (eigen baas), zorgt deze vrijheid er tegelijkertijd voor dat het beroep een tamelijk individuele en eenzame aangelegenheid is. Stevens (2003) heeft dit wel aangeduid als de ‘ontmenselijking’ van het beroep. Mede om die reden is het belangrijk om beginnende leraren goed te laten begeleiden door ervaren collega’s of (interne) begeleiders, om ze ruimte te geven voor verdere professionalisering en te voorkomen dat ze het beroep na de eerste ‘onderdompeling’ verlaten (vgl. Ministerie van OC&W, 2013). De trajecten rond opleiden in de school geven daar al vorm aan. Scholen voor basisonderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs leiden studenten op in nauwe samenwerking met de lerarenopleiding. Hierdoor wordt de afstand tussen opleiding en school kleiner en vindt er een goede wisselwerking plaats tussen theorie en praktijk, waardoor de opleiding aantrekkelijker wordt voor studenten. Daarnaast zouden de opleidingen meer faciliteiten moeten krijgen om – al dan niet in samenwerking met schoolbesturen – *inductietrajecten* te kunnen opzetten in de vorm van bijvoorbeeld terugkomdagen, ‘coaching-on-the-job’, intervisiebijeenkomsten of periodieke consultaties (vgl. Oostdam, 2009; OECD, 2011; Grift, Wal & Torenbeek, 2011; Ministerie van OC&W, 2013). Met name het krijgen van goede feedback en coaching van naaste collega’s met ervaring kan een positief effect hebben op de ontwikkeling van leraren, waardoor ze sneller de fase bereiken waarin ze op het hoogste bekwaamheidsniveau functioneren.

Het is eveneens van groot belang dat leraren een kritische houding ontwikkelen ten opzichte van hun eigen onderwijs en bereid zijn zich steeds te blijven ontwikkelen en te verbeteren (vgl. Frost, 2012; Zwart, Veen & Meirink, 2012; Admiraal, 2013). In de opleidingen is het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek daartoe een goed middel. Bij dergelijk onderzoek komt een wisselwerking tot stand tussen theorie en praktijk met als doel studenten inzicht te laten verwerven in het eigen handelen en de onderwijspraktijk (vgl. Griffioen, 2013). Voor leraren die reeds werkzaam zijn, kan dat waarschijnlijk het beste gerealiseerd worden binnen een school die te karakteriseren is als een lerende organisatie van professionals (‘community of practice’). De academische opleidingsscholen zijn daarvan een voorbeeld. Binnen zo’n organisatie is sprake van gezamenlijk onderzoeken en leren. Leraren doen nieuwe kennis en vaardigheden op door praktische vraagstukken waar ze in hun onderwijspraktijk tegenaan lopen aan elkaar voor te leggen en er gezamenlijk oplossingen voor

te bedenken (vgl. Bolhuis 2001; Kwakman, 2002; Tillema & Westhuizen, 2006, Snoek & Moens, 2011; Zwart, Veen & Meirink, 2012).

Peiling van het onderwijsniveau

Zijn er naar aanleiding van de verschillende kanttekeningen die geplaatst kunnen worden bij het pedagogisch-didactisch handelen van leraren indicaties dat het slecht gaat met het onderwijs? Wanneer gekeken wordt naar de kwaliteit van het Nederlandse onderwijs vanuit het perspectief van cognitieve leeropbrengsten, dan moet die vraag ontkennend worden beantwoord. De uitkomsten van internationale onderzoeken zoals ‘Programme for International Student Assessment’ (PISA), ‘Progress in International Reading Literacy Study’ (PIRLS) en ‘Trends in International Mathematics and Science Study’ (TIMSS) laten zien dat de scores van de Nederlandse leerlingen gemiddeld op een ruim voldoende niveau liggen. Binnen Europa moet Nederland alleen Finland laten voorgaan, en ook op de mondiale ranglijsten eindigt Nederland steevast in de hoogste regionen. Nederland zit zelfs in de top drie van landen waar alle leerlingen, ook de zwak presterende, het basisniveau halen (vgl. Meelissen et al., 2012). Zo behaalt 99% van de Nederlandse leerlingen in groep zes het basisniveau voor rekenen en natuurwetenschap (‘science’), en voor leesvaardigheid geldt dit zelfs voor alle leerlingen – een unieke prestatie vergeleken met andere deelnemende landen.

Hoewel in de pers vaak sterk de nadruk wordt gelegd op teruglopende leerprestaties, gaat het te ver om te stellen dat er sprake is van een duidelijke achteruitgang (vgl. Scheerens, Ruyten & Ravens, 2010). Des te opvallender is daarentegen de constatering dat men evenmin kan spreken van vooruitgang. Een vergelijking van de resultaten van internationale peilingen over de jaren heen levert een stabiel beeld op van de kwaliteit van het onderwijs. Ook de uitkomsten van de nationale Periodieke Peilingen van het Onderwijs Niveau (PPON) over de afgelopen twintig jaar bevestigen een dergelijke stabilisering (Van der Schoot, 2008). Wel zijn er over de jaren heen soms positieve of negatieve verschuivingen waarneembaar binnen een bepaald domein, zoals rekenen/wiskunde (Scheltens, Hemker & Vermeulen, 2013). Daarnaast is het opvallend dat de spreidingen van de toetsscores in Nederland over het algemeen relatief klein zijn. Er zijn dus weinig zwakke, maar ook weinig excellente leerlingen – een bevinding die wordt bevestigd door de uitkomst van internationale peilingen. Uit de resultaten van TIMSS en PIRLS blijkt dat slechts tussen de 3 tot 7% van de leerlingen in groep zes het hoogste niveau voor de verschillende vakgebieden haalt (Meelissen et al., 2012).

Het onderwijsverslag van de Inspectie voor het Onderwijs (2013) schetst evenmin een negatief beeld van de kwaliteit van het onderwijs, maar maakt wel duidelijk dat de nodige verbeterpunten zijn aan te wijzen. Het aantal zwakke scholen daalt wellicht, maar het percentage scholen dat voldoet aan alle normindicatoren is nog steeds laag. Van de basisscholen heeft 46% alle normindicatoren op orde en van het voortgezet onderwijs slechts 20%. Bovendien is op de meeste scholen de basiskwaliteit wel gegarandeerd, maar stagneert de kwaliteitsverbetering. De Inspectie constateert feitelijk eveneens een stabiel beeld met betrekking tot het realiseren van een basiskwaliteit, maar stelt tegelijkertijd dat dit voor scholen geen einddoel mag zijn. Vooral op het gebied van het pedagogisch-didactisch handelen van leraren is ruimte voor verbetering, waarbij het gaat om de hiervoor besproken meer complexe vaardigheden, zoals het bieden van maatwerk: het afstemmen van de onderwijsleersituatie op verschillen tussen leerlingen. Het is een van de grote aandachtspunten voor de onderwijspraktijk om daarin een kwaliteitsslag te maken, en ook voor opleidingen en onderwijsonderzoek ligt hier een zorgtaak. Opleidingen moeten de toekomstige leraren beter toerusten en vanuit het onderzoek moeten inzichten en handvatten worden aangereikt voor de vaak complexe problemen waarmee leraren in hun lespraktijk geconfronteerd worden (vgl. Ministerie van OC&W, 2013).

Hoewel al snel met geheven vinger naar de juf of mees wordt gewezen, is verbetering van de kwaliteit van het onderwijs niet een taak van scholen en/of opleidingen alleen. Ook de overheid heeft een zorgplicht in dezen. Van overheidswege gestelde criteria ten aanzien van bijvoorbeeld instroomniveaus van studenten, beschikbare financiële middelen en gestelde eisen aan onderwijskwaliteit en leeropbrengsten zijn immers in sterke mate sturend en leidend bij opleidingen en in de onderwijspraktijk.

Vanuit de overheid en de Inspectie voor het Onderwijs wordt in toeneemende mate de nadruk gelegd op het verhogen van de leerprestaties voor kernvakken als Nederlands, Engels en rekenen/wiskunde. Daarmee lijkt de vraag wat goed onderwijs is zich steeds meer toe te spitsen op de vraag of het onderwijsleerproces efficiënt en effectief verloopt (vgl. Biesta, 2012; Onderwijsraad, 2013). De laatste jaren zijn er diverse publicaties verschenen met adviezen om hogere leerprestaties in het onderwijs te bereiken (vgl. Onderwijsraad, 2011) en zijn er diverse actieplannen verschenen met veelzeggende titels als 'Basis voor beter presteren' of gewoon kortweg 'Beter Presteren' (Ministerie van OC&W, 2011a/b). Algemeen doel is het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs, maar het accent ligt overduidelijk op het verhogen van toetscores. Het realiseren van hogere leeropbrengsten is daarmee een centraal criterium geworden voor onderwijskwaliteit. Deze visie sluit aan bij het

gedachtegoed van de zogeheten ‘accountability’: programma’s die zijn opgezet in de Verenigde Staten naar aanleiding van de ‘No Child Left Behind Act’ (Schraw, 2010). Deze wet verplicht Amerikaanse staten jaarlijks een toetsprogramma af te nemen bij leerlingen in *grade* drie t/m acht. Deze verplichte toetsing moet leiden tot een hoger onderwijspeil, onder andere doordat leerlingen en scholen die onder de maat presteren zo gesignaleerd kunnen worden. Om scholen in beweging te krijgen, worden zelfs sancties verbonden aan negatieve uitkomsten. Hargreaves en Shirley (2009) bestempelen deze ontwikkelingsfase in het onderwijsbeleid als een periode met extreme aandacht voor onderlinge vergelijking van scholen vanuit een autocratische overheid die veel waarde hecht aan ‘evidence based’ onderwijs en van bovenaf opgelegde leerdoelen.

In wankel evenwicht

Op zichzelf is het gegeven dat de overheid aan scholen eisen stelt en verantwoording vraagt wat betreft opbrengsten begrijpelijk. Binnen de rijksbegroting wordt jaarlijks een fors bedrag uitgegeven aan onderwijs, en het is derhalve legitiem om te bepalen of al die investeringen uiteindelijk resulteren in kwalitatief goed onderwijs. Om die reden is het ook zeer verdedigbaar om op gezette tijden (inter)nationale peilingen van het onderwijsniveau uit te voeren. Ook maatregelen om scholen te stimuleren met een kritisch oog te kijken naar de leeropbrengsten die ze gerealiseerd hebben, kan een adequaat middel zijn om schooldirecties, leraren, interne begeleiders en zorgcoördinatoren bewuster en doelgerichter te laten kijken naar de eigen onderwijspraktijk (vgl. Blok, Slegers & Karsten, 2008). Zo kan een intensiever en effectiever gebruik van toetsgegevens uit een leerlingvolgsysteem ertoe leiden dat er beter en planmatiger gewerkt wordt aan de ontwikkeling van individuele leerlingen. Dergelijk opbrengstgericht werken (‘data driven teaching’) wordt op veel scholen inmiddels ook steeds meer beschouwd als een effectief middel voor het verbeteren of aanpassen van het eigen onderwijs en het verbeteren van leeropbrengsten (vgl. Ledoux, Blok & Boogaard, 2009; Inspectie van het Onderwijs, 2010).

Het is echter de vraag of het vigerende onderwijsbeleid waarin nadrukkelijk wordt gestreefd naar een algemene cognitieve *prestatieverbetering* uiteindelijk resulteert in *kwaliteitsverbetering* van het onderwijs (zie Darling-Hammond, 2004, 2007). Een sterke en eenzijdige inzet op verhoging van leerprestaties op cognitieve maten is een risicovolle onderneming waaraan grote nadelen vast-

zitten. Dat gaat uit van een beperkt perspectief op de kwaliteit van het onderwijs en zal om die reden eerder leiden tot kwaliteitsverlies.

Een groot en niet te onderschatten risico van alle actieplannen die gericht zijn op beter presteren, is de negatieve impact die daarvan kan uitgaan op de onderwijspraktijk. In plaats van aandacht voor positieve ontwikkelingen, wordt de kwaliteit van het onderwijs in een kwalijk daglicht gesteld door telkenmale te verkondigen dat de leerlingprestaties onvoldoende zijn of achterblijven in (inter)nationaal perspectief. Dat is niet erg stimulerend voor leraren, noch bevorderend voor het imago van het beroep. Daar zou meer zorgvuldigheid bij in acht genomen moeten worden, want het zijn uiteindelijk wel de juffen en meesters die het moeten doen. De uitkomsten van alle nationale en internationale peilingen en onderzoeken geven op dit moment in ieder geval geen enkele onderbouwing aan de stelling dat het Nederlandse onderwijs aan het infuus moet vanwege een slechte conditie of noodlijdende situatie. In dat opzicht lijkt er eerder sprake te zijn van een overtrokken paniekreactie van de beleidsmakers naar aanleiding van specifieke bevindingen dat met name de groep excellente leerlingen onvoldoende bediend en uitgedaagd wordt.

Daarnaast is het zeer de vraag of beoogde beleidseffecten ook daadwerkelijk worden gerealiseerd of dat er binnen het onderwijs niet eerder een verslechtering en inhoudelijke verschraling gaat optreden. Een belangrijke functie van het onderwijs betreft het kwalificeren van leerlingen. Het gaat dan primair om het aanleren van kennis en vaardigheden met het oog op hun toekomstige functioneren in onze maatschappij. En hoewel aandacht voor prestatieverbetering in het kader van deze kwalificatiefunctie natuurlijk prima is, brengt een sterke en eenzijdige nadruk op cognitieve prestatie-maten het risico met zich mee dat de socialisatiefunctie van het onderwijs steeds verder uit zicht raakt (vgl. Biesta, 2012; Dijkstra, 2012). Het gaat dan bijvoorbeeld om minder 'harde' en moeilijk meetbare, maar daarom niet minder belangrijke onderwijsdoelen, zoals kritisch denken en reflecteren, leren samenwerken en het bijbrengen van maatschappelijke en culturele waarden en normen (vgl. Winter, 2013; Wilschut, 2013; Wilschut et al., 2013). En wat te denken van minder grijpbare onderwijsdoelen gericht op persoonsvorming en talentontwikkeling, zoals het ontwikkelen van zelfvertrouwen, doorzettingsvermogen, zelfwerkzaamheid en creativiteit (vgl. Volman, 2011). De toegevoegde waarde van de school ten aanzien van deze doelen zou wel eens cruciaal kunnen zijn (vgl. Lienden, 2013). In termen van Biesta (2012) kan gesteld worden dat onderwijs niet alleen een functie heeft op het gebied van kwalificatie en socialisatie, maar ook altijd een bijdrage dient te leveren aan persoonsvorming.

Inmiddels is hier en daar al een duidelijke disbalans tussen de kwalificatie- en socialisatiefunctie in de onderwijspraktijk waarneembaar. Scholen worden stevig afgerekend op cognitieve prestatie-maten en gaan zich daarop vanuit een strategisch oogpunt steeds meer richten. Dit leidt tot ongewenste neven-effecten, zoals het trainen voor een specifieke toets of examen, omdat de uitslagen daarvan steeds vaker worden ingezet voor selectiedoeleinden in relatie tot vervolgtrajecten of voor schoolevaluaties. Het beeld van de leraar die kennis via een trechter bij een leerling naar binnen giet, komt op die manier – ondanks alle leerpsychologische inzichten – weer nadrukkelijk in beeld.

Een extra nadeel van het benadrukken van prestatieverbetering is dat scholen er alles aan zullen doen om aan vastgestelde communale beheersingsniveaus te voldoen. Niet voldoen aan referentieniveaus kan immers vervelende gevolgen hebben, zoals een verscherpt toezicht van de Inspectie of het label van een zwakke school. De meeste scholen besteden om die reden veel aandacht aan het behalen van het basisoniveau van hun zwakke leerlingen, maar komen daardoor niet meer toe aan het verzorgen van passend onderwijs voor de groep excellente leerlingen. Wellicht is dit een verklaring voor de bevindingen uit nationale en internationale peilingen dat er in Nederland sprake is van een regressie naar het gemiddelde: weinig zwak presterende leerlingen maar ook weinig leerlingen op excellent niveau. Overigens moet daarbij worden opgemerkt dat scholen ook nauwelijks middelen van de overheid krijgen voor het inrichten van onderwijs aan excellente leerlingen. Scholen die bijvoorbeeld aparte plusklassen of afdelingen opzetten voor snellere of hoogbe-gaafde leerlingen krijgen daarvoor geen financiële ondersteuning en moeten dat grotendeels uit eigen middelen bekostigen. Misschien wordt het tijd om ook eens na te denken over een gewichtenregeling voor excellerende leerlingen.

Een sterke en eenzijdige nadruk op cognitief presteren brengt scholen, leraren en opleidingen in wankel evenwicht. Aan de ene kant stimuleert de overheid onderwijsvernieuwing en streeft ze ernaar het onderwijs te optimaliseren, maar door de druk op prestatieverbetering constant op te voeren, wordt onderwijsvernieuwing op schoolniveau eerder gefrustreerd en tegengewerkt dan bevorderd. Op scholen die goed presteren overeenkomstig de gestelde normen is de prikkel tot aanpassing van het eigen onderwijs gering of zal men – uit angst voor negatieve effecten – al snel neigen alles maar bij het oude te laten. Op scholen die ondermaats presteren, zal daarentegen alles op alles worden gezet om te voldoen aan de centraal gestelde normen met betrekking tot de cognitieve prestatie-maten waar men op wordt afgerekend. In beide situaties gunnen leraren zich nauwelijks de tijd en ruimte om kritisch te

reflecteren op hun eigen pedagogisch-didactisch handelen en te werken aan algemene onderwijsverbetering of -innovatie.

Dat is een onwenselijke situatie, want om het onderwijs te optimaliseren en goed af te stemmen op onderlinge verschillen is het van belang dat leraren in hun lessen aansluiten bij de belevingswereld en interesses van leerlingen, als ook inspelen op hun persoonlijke en socialemotionele ontwikkeling. Onder dergelijke voorwaarden krijgen leerlingen de kans om actiever te leren en wordt hun betrokkenheid bij het onderwijs op school gerealiseerd (vgl. Volman, 2011). Om de kwaliteit van het onderwijs te verhogen, is het dan ook van doorslaggevend belang dat leraren hun onderwijs continu verbeteren en aandacht blijven besteden aan verschillen tussen leerlingen, zonder dat ze daarbij de delicate balans tussen de verschillende functies van het onderwijs uit het oog verliezen. Onderwijs waarin niet meer gewerkt wordt aan professionalisering, inhoudelijke verbetering en/of innovatie belandt onherroepelijk in een neerwaartse spiraal.

Nadruk op almaar hogere of excellente prestaties zal ongetwijfeld op papier uiteindelijk leiden tot (wat) hogere cijfers op cognitieve prestatie-maten. Zo concludeert Wiliam in een overzichtsartikel (2010) dat er enige steun is voor de stelling dat summatief toetsen in combinatie met negatieve sancties leidt tot verbeterde leerresultaten, al is de mate van de verbetering bescheiden. Een en ander betekent echter niet dat er door leerlingen beter geleerd wordt en ze meer betrokken en gemotiveerd raken. Het kan op leerlingniveau zelfs resulteren in negatieve effecten. Zo heeft Volman (2011) al gewezen op het risico van een sterke tweedeling in de schoolpopulatie. Aan de ene kant de succesvolle leerlingen die kunnen voldoen aan alle eisen, maar aan de andere kant degenen die het streven naar hoge prestaties niet kunnen bijbenen en voor wie het steeds moeilijker wordt school en leren als zinvol en betekenisvol te zien.

Als de verschuiving in het denken over onderwijsleerprocessen iets duidelijk heeft gemaakt, dan is het dat leren bovenal een actief proces is. In het onderwijs gaat het niet uitsluitend om almaar nog efficiënter te werken en nog beter te presteren. Het gaat er ook niet om dat leerlingen passief kennis tot zich nemen. Waar het wel om gaat, is dat er door leerlingen *betekenisvol* geleerd wordt met het oog op hun persoonlijke (burgerschaps)ontwikkeling, maatschappelijk-culturele vorming en wereldoriëntatie (vgl. Dam, 1999; Volman, 2011; Winter, 2013; Wilschut, 2013). Betere leeruitkomsten worden niet bereikt door alleen maar hogere eisen te stellen, maar door leerlingen te stimuleren en te motiveren. Zo laat de kwaliteit van onderwijs zich niet uitsluitend vangen in scores op cognitieve prestatie-metingen, maar vereist dit een

integrale kijk op de kwaliteit van het onderwijsleerproces, waarbij ook andere leer- en ontwikkelingsdoelen centraal staan.

Een en ander impliceert niet dat er op geen enkele wijze normen of eisen gesteld mogen worden aan leerprestaties. Het betekent wel dat leerlingsscores op gestandaardiseerde toetsen niet gehanteerd zouden moeten worden als een absoluut criterium voor het meten van de onderwijskwaliteit, om scholen op af te rekenen en onderling te vergelijken. Het primaire doel van toetsing in het onderwijs moet gericht zijn op het in kaart brengen van de ontwikkeling van individuele leerlingen, waarbij rekening gehouden dient te worden met hun mogelijkheden en kansen op verdere ontwikkeling (vgl. Darling-Hammond, 2007). Bovendien gaat het daarbij niet uitsluitend om de ontwikkeling van specifieke cognitieve vaardigheden, maar om de algemene ontwikkeling van leerlingen met het oog op een latere constructieve deelname aan de maatschappij. Met andere woorden, het bijhouden van leervorderingen moet plaatsvinden in het kader van een leerling- en onderwijsvolgsysteem in plaats van een leerling- en onderwijs*sach*tervolgsysteem. Een Eindtoets Basisonderwijs moet weer gaan fungeren als *eindtoets* voor het geven van een zo goed mogelijke doorverwijzing vanuit de basisschool – zoals de naam al aangeeft – en niet als *criteriumtoets* voor onderwijskwaliteit.

Zoals hiervoor betoogd, is de kwaliteit van de leraar in samenhang met de gehanteerde didactiek een doorslaggevende factor in het onderwijsleerproces en is het belangrijk dat het onderwijs goed wordt afgestemd op verschillen tussen leerlingen. Dat vraagt van leraren dat ze leren kijken naar individuele leerbehoeften, in staat zijn tot kritische reflectie op hun eigen handelen en de bereidheid hebben hun onderwijs continu aan te passen en te verbeteren (vgl. Oostdam, 2009; Snoek, 2011a). Om dit te bereiken is het bovendien nodig dat leraren goede didactieken en praktische handvatten aangereikt krijgen om hun onderwijs op gedifferentieerde wijze in te richten. Beleidsmakers zouden daarom meer gericht moeten zijn op het stimuleren en ondersteunen van onze juffen en meesters in het verbeteren van hun onderwijs dan op het stimuleren en in stand houden van een cultuur waarin de kwaliteit van het onderwijs meer wordt afgemeten aan de hand van toetsprestaties dan van het leren.

Leerstoelopdracht en onderzoeksthema's

Het voorafgaande brengt mij tot een nadere invulling van de leerstoelopdracht. Binnen de leerstoel wordt onderzoek geëntameerd dat zowel empirisch als theoretisch van aard is. Het onderzoek moet bijdragen aan theorie-

vorming rond de kwaliteit van onderwijsleerprocessen en het ontwikkelen van effectieve didactieken in relatie tot leeropbrengsten. Doel is een bijdrage te leveren aan het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs in het primair en voortgezet onderwijs, maar ook aan de curricula van educatieve opleidingen. Speciale aandacht wordt gegeven aan vraagstukken met betrekking tot specifieke leerbehoeften van leerlingen en het realiseren van passend onderwijsaanbod, waarbij de interactie tussen leraar en leerling een belangrijke rol speelt. Een centraal onderwerp binnen de leerstoel betreft de rol van de leraar in het onderwijsleerproces. Het realiseren en doen slagen van onderwijsverbetering of -innovatie is immers in grote mate afhankelijk van de opvattingen en denkbeelden van leraren (Fullan, 1991). Om die reden zal bij onderzoek naar onderwijsleerprocessen en effectieve didactieken nadrukkelijk(er) gekeken moeten worden naar het pedagogisch-didactisch handelen van de leraar.

Voor het realiseren van maatwerk in het onderwijs is het uitvoeren van *aptitude-treatment* onderzoek van belang, met aandacht voor essentiële docentvaardigheden om effectieve instructie te geven (vgl. Oostdam, Branden & Spaans, 2011). In dergelijk onderzoek gaat het om de interactie tussen kenmerken van de leerlingen ('aptitude') in relatie tot de gehanteerde didactische werkwijze ('treatment'). Onderzoek naar interacties die een modificerende rol kunnen spelen bij het effect van interventies wordt relatief weinig verricht, terwijl de soms grote niveaoverschillen tussen leerlingen vanuit de praktijk veel problemen en vragen oproepen met betrekking tot gedifferentieerde instructie, ondersteuning en feedback. Meestal ligt bij onderzoek de nadruk op het effect voor alle betrokken leerlingen, ongeacht hun niveau. Het is echter aannemelijk – en voor de onderwijspraktijk zeer van belang om te weten – dat interventies meer of minder effectief kunnen zijn voor leerlingen met een sterk van het gemiddelde afwijkend niveau (vgl. Oostdam, 2009).

In relatie tot de leerstoelopdracht worden vakdidactische vraagstukken met betrekking tot *betekenisvol leren* onderzocht. Zo wordt in een lopend promotietraject van Dick van Straaten een didactiek ontwikkeld voor maatschappelijk betekenisvol geschiedenisonderwijs. De opzet is om leerlingen in de bovenbouw van het vmbo aan de hand van historische onderwerpen te leren denken en oordelen over hedendaagse politiek-maatschappelijke thema's. Geen losse feiten meer maar betekenisvolle en toepasbare begrippen. Op die wijze wordt niet alleen geleerd wat er vroeger is gebeurd, maar gaan leerlingen zich tevens realiseren dat kennis over het verleden van belang is voor het duiden en innemen van standpunten en posities ten opzichte van hedendaagse gebeurtenissen. Doel is om van geschiedenis een beter leerbaar vak te maken voor leerlingen en tegelijkertijd een bijdrage te leveren aan hun burgerschapsvorming. In het promotietraject van Eline van Batenburg worden,

bij vmbo-leerlingen, de effecten onderzocht van de didactiek voor taakgericht taalonderwijs ('task-based learning') met betrekking tot het verbeteren van hun mondelinge taalvaardigheid Engels. Voor deze leerlingen is het van belang dat hun spreekvaardigheid goed ontwikkeld wordt, omdat zij, binnen de context van hun latere beroepspraktijk, vaak effectief moeten kunnen communiceren. Docenten vinden het echter moeilijk de spreekvaardigheid Engels van hun leerlingen te ontwikkelen en hun taallessen een communicatief karakter te geven. In het onderzoek worden experimentele lessenseries ontworpen met betekenisvolle en beroepsgerichte spreektaken waarmee leerlingen worden gestimuleerd en gemotiveerd tot effectieve communicatie in het Engels.

Naast het vakdidactische onderzoek rond betekenisvol leren zijn in het kader van de leerstoel een drietal bredere onderzoeksthema's benoemd die aandacht verdienen in relatie tot het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijsleerproces. Het betreft thema's die van direct belang zijn voor de onderwijspraktijk en de opleidingen, omdat ze gerelateerd zijn aan de hiervoor besproken complexe docentvaardigheden in relatie tot het omgaan met verschillen tussen leerlingen.

Formatieve evaluatiemethodieken

Een eerste onderzoeksthema betreft het inzetten van formatieve evaluaties. In tegenstelling tot summatieve evaluaties is de formatieve evaluatiepraktijk nog nauwelijks onderwerp van onderzoek geweest. Voor wat betreft het toepassen van effectieve evaluatieprocedures wordt het onderscheid gehanteerd tussen formatieve evaluaties, ofwel 'assessment *for* learning', en summatieve evaluaties: 'assessment *of* learning' (Hattie & Timperley, 2007). Uit onderzoek komt naar voren dat scholen en leraren formatieve evaluatieprocedures die leiden tot meer handelingsgericht werken met passende en taakgerichte feedback op het leerproces nauwelijks effectief inzetten (vgl. Black & Wiliam, 1998; Pintrich, 2003; Hattie & Timperley, 2007). Tegelijkertijd is duidelijk dat een goede evaluatie en diagnose van leerlingprestaties van groot belang is voor het optimaliseren van de wijze van instructie en het leerstofaanbod, en bijdraagt aan het vermogen van leerlingen om hun leren te reguleren. Het maakt leraren bovendien meer bewust van de problemen waar individuele leerlingen tegenaan lopen bij het uitvoeren van taken, waardoor ze meer oog krijgen voor belangrijke leermomenten en relevant leergedrag (vgl. Berg, 2013).

Volgens de review van Black & Wiliam (1998) bestaat er inmiddels voldoende steun voor de stelling dat summatief toetsen in combinatie met formatieve evaluatieprocedures de schooleffectiviteit in relatie tot gestelde refe-

rentieniveaus kan vergroten. Tegelijkertijd blijkt uit onderzoek dat leraren en scholen weinig gebruikmaken van formatieve evaluatieprocedures, dat wil zeggen evaluaties die in de vorm van feedback worden teruggekoppeld naar de leerlingen. Ook op de lerarenopleidingen wordt hier weinig aandacht aan besteed (vgl. Dale, 2007). Dit is een tekortkoming, omdat een effectief gebruik van dergelijke evaluatieprocedures aantoonbaar tot betere leeropbrengsten kan leiden. Het zijn de zwakste leerlingen die hiervan het meest de dupe zijn, omdat zij voor hun leren sterk afhankelijk zijn van regelmatige en passende feedback.

Er spelen in dit verband twee problemen. Het eerste probleem is dat leraren geneigd zijn hun leerlingen vooral persoonsgerichte feedback te bieden en maar weinig taakgerichte feedback (Hattie & Timperley, 2007). Ze appelleren zodoende vooral aan ‘performance orientation’ in plaats van ‘mastery orientation’ (Pintrich, 2003). Persoonsgerichte feedback wakkert de competitie tussen leerlingen aan en zorgt ervoor dat zwakkere leerlingen de moed in de schoenen zinkt. Taakgerichte feedback versterkt daarentegen bij leerlingen de inzet om te leren en biedt hun effectieve handvatten om zich te verbeteren. Het tweede probleem is hiervoor al uitvoerig besproken. Op leraren wordt een steeds grotere druk gelegd om summatieve toetsen, zoals die uit het Cito-leerlingvolgsysteem, te gebruiken ter verantwoording van hun onderwijsopbrengsten. Die druk, onder andere afkomstig van schooldirecties, schoolbesturen en de Inspectie – die op hun beurt weer onder druk staan van het landelijke onderwijsbeleid –, draagt eraan bij dat de toetspraktijk uit balans raakt (vgl. Stiggins, 2004; Janssens, 2008). Idealiter zouden leraren en scholen van beide evaluatieprocedures, formatief én summatief, gebruik moeten maken.

In de literatuur worden belangrijke aanwijzingen gegeven over de wijze waarop men de effectiviteit van het onderwijs kan vergroten met behulp van formatieve evaluatieprocedures (vgl. Shepard, 2000, 2005; Black et al., 2004; Pol, Volman & Beishuizen, 2010; Castelijns, Segers & Struyven, 2011; Pol, 2012). Globaal is een vijftal suggesties te onderscheiden. Deze hebben met elkaar gemeen dat ze liggen op het snijvlak van instructie en formatieve evaluatie. Ze sluiten bovendien goed aan bij hedendaagse cognitieve, constructivistische en sociaal-culturele leertheorieën.

De eerste suggestie is om stelselmatig aanwezige voorkennis op te roepen. Leraren moeten zich in het gesprek met de leerlingen afvragen welke voorkennis ze al hebben. Immers, nieuwe kennis moet daarmee worden geïntegreerd om te voorkomen dat een verbrokkelde kennisbasis ontstaat. Een tweede suggestie betreft het soort vragen dat leraren stellen als ze instructie geven. Belangrijk zijn vragen die leerlingen aanzetten tot denken en niet

slechts tot reproductie van reeds verworven kennis. Leerlingen moeten bovendien voldoende tijd krijgen om over hun antwoord na te denken ('increasing the wait time'). Daarbij is het van belang passende ondersteuning en feedback te bieden, rekening houdend met de verschillende ontwikkelingsniveaus van leerlingen. Een derde suggestie raakt aan de manier waarop leraren schriftelijk werk becommentariëren. Ze zouden zich in hun annotaties veel meer moeten richten op inhoudelijke of taakgerichte feedback, in plaats van alleen maar cijfers te geven. De vierde suggestie houdt in dat leraren meer gebruik gaan maken van 'peer teaching' (leerlingen helpen andere leerlingen), 'peer assessment' (leerlingen die elkaar feedback geven) en 'self-assessment' (leerlingen die zichzelf beoordelen). Peer teaching en assessment zijn waardevol vanwege de perspectiefwisseling die het van leerlingen vraagt, zelfbeoordeling is waardevol omdat het vereist dat leerlingen weten wat ze moeten leren. Een laatste suggestie is erop gericht dat summatieve toetsen ook worden ingezet met een formatief oogmerk. Prospectief kan met de leerlingen overlegd worden hoe ze zich kunnen voorbereiden op summatieve toetsing. Retrospectief kan met leerlingen het gemaakte werk worden nabesproken, inclusief het opstellen van een plan voor het wegwerken van eventuele manco's.

Vanuit de onderwijs- en opleidingspraktijk wordt een grote handelingsverlegenheid ervaren ten aanzien van de wijze waarop formatieve evaluatieprocedures effectief kunnen worden ingezet in combinatie met summatieve evaluaties. Intensieve professionalisering op de werkplek, met de inzet van gevarieerde werkvormen en nadruk op samenwerkend leren, lijkt een goede weg te zijn waarlangs een verbeterde evaluatiepraktijk tot stand kan komen (vgl. Kennedy, 1998; Hawley & Valli, 1999; Knapp, 2003; Little, 2006; Borko, Jacobs & Koellner 2010; Veen et al., 2010). Leraren kunnen elkaar dan in zogenoemde 'leer- of verbeternetwerken' onder leiding van een expert of nascholer bijstaan in het optimaliseren van hun evaluatieroutines (vgl. Blok & Eck, 2008). Nuttige werkvormen zijn: het bestuderen en bespreken van relevante literatuur, groepsbijeenkomsten, 'coaching on the job', elkaars lessen observeren, en persoonlijke ontwikkelingstrajecten ontwerpen en documenteren (vgl. Wiliam et al., 2004; Meirink 2007). Effectieve transfer van nieuw ontwikkelde competenties lijkt overigens mede afhankelijk te zijn van de mate waarin de doelen van de professionalisering op één lijn liggen met de doelen van de school en de wijze waarop ze zijn ingebed in de organisatiestructuur en het organisatieklimaat (vgl. Arthur et al. 2003; Snoek 2011b). Interne adoptie van een professionaliseringstraject (bijvoorbeeld door een schoolleider en een interne coördinator) is daarmee van groot belang (Snoek, 2011b).

Binnen dit thema wordt onderzoek gedaan naar de wijze waarop formatieve evaluaties zijn in te zetten in het primair en voortgezet onderwijs, en naar de effecten die daarvan uitgaan op de prestaties van leerlingen. Het doel daarvan is om praktisch uitvoerbare methodes te ontwikkelen waarmee leraren goed uit de voeten kunnen en ze hun onderwijs beter kunnen afstemmen op de verschillen tussen leerlingen. Zo is Patricia Kruit op dit moment bezig met een promotieonderzoek waarin leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs door middel van de didactiek van het onderzoekend leren ('Inquiry Based Learning') kritische denk- en onderzoeksvaardigheden krijgen aangeleerd. Daartoe wordt een nadere operationalisatie van deze vaardigheden gegeven en worden betrouwbare en valide meetinstrumenten ontwikkeld. Vervolgens worden de effecten van een experimentele serie lessen over wetenschap en techniek onderzocht. In deze lessen worden uiteenlopende onderwerpen behandeld en doen de leerlingen zelf onderzoek. De leraren worden daarbij getraind in het verzorgen van instructie, het begeleiden van de leerlingen en het toepassen van formatieve evaluaties bestaande uit het stellen van diagnoses en het geven van ondersteuning en feedback.

Omgaan met gedragsproblemen

Een tweede thema betreft de invloed van gedragsmatige aspecten op het onderwijsleerproces en de wijze waarop de leraar daar adequaat op kan inspelen. Uit onderzoek is bekend dat ernstige gedragsproblemen voorkomen bij een kleine 10% van de kinderen en adolescenten (vgl. Bongers et al., 2004). Het gaat dan om fysieke agressie, vandalisme, spijbelen of van huis wegllopen. Leraren worden daarnaast geconfronteerd met allerlei gedragsproblematiek die wellicht minder ernstig van karakter is, maar daarmee niet minder ingrijpend in de dagelijkse werksituatie.

In 2010 heeft de Onderwijsraad een rapport uitgebracht over de omgang met probleemgedrag. De belangrijkste aanbevelingen zijn dat de school niet alleen moet zorgen voor structuur en duidelijke regels, maar dat er ook ruimte moet zijn voor een goede relatie tussen leerkracht en leerlingen. Het gaat hier om factoren waarvan diverse onderzoeken hebben aangetoond dat ze essentieel zijn om ongewenst gedrag in de klas en op school te verminderen. In haar rapport richt de Onderwijsraad zich voor een belangrijk deel op ongewenst gedrag van leerlingen met gediagnosticeerde gedragsproblemen. Veel ongewenst gedrag wordt echter gepleegd door gewone leerlingen, in gewone klassen, op gewone scholen. De meest voorkomende vormen zijn verstorend gedrag tijdens de les, zoals niet meedoen of kletsen, niet aan het werk gaan of allerlei excuses aandragen om opdrachten niet te hoeven doen. Daar-

naast komt ongewenst gedrag voor dat persoonsgericht is, zoals het uitschelden of belachelijk maken van leraren of medeleerlingen (Koerhuis & Oostdam, 2013). Het is dan ook niet verwonderlijk dat het goed kunnen omgaan met gedragsproblemen bij veel leraren bovenaan het lijstje met aandachtspunten staat.

Zoals hiervoor besproken, is het realiseren van een goed klassenmanagement een belangrijke voorwaarde om adequaat te kunnen inspelen op verschillen tussen leerlingen. Een centrale factor daarbij betreft het omgaan met gedragsproblemen. Leerlingen met gedragsproblemen hebben bij uitstek een grote impact op het onderwijsleerklimaat en doen een sterk beroep op de pedagogisch-didactische kwaliteiten van de leraar. Het is daarom van groot belang voor scholen en opleidingen om inzicht te krijgen in de oorzaken van probleemgedrag, de invloed ervan op het onderwijsleerproces, en effectieve interventies om dergelijk gedrag te voorkomen of te doorbreken.

Gedragsproblemen kunnen al op jonge leeftijd invloed hebben op de ontwikkeling van kinderen. Om die reden wordt in buitenlands onderzoek naar de effecten van de voor- en vroegschoolse educatie (VVE) de laatste jaren in toenemende mate aandacht besteed aan de invloed van gedragsproblematiek. Zo onderzochten Bulotsky-Shearer en Fantuzzo (2011) in een longitudinaal onderzoek bij een cohort vierjarigen de invloed van gedrags- en aanpassingsproblemen op de ontwikkeling van hun geletterdheid en taalvaardigheid tijdens de transitieperiode naar de lagere school. De onderzoeksresultaten wijzen op een consistent patroon van negatieve relaties tussen gedrags- en aanpassingsproblemen, en de taalontwikkeling. Ook eerder onderzoek had al laten zien dat vroege gedragsproblemen in gestructureerde leersituaties slechte(re) resultaten op cognitieve schoolprestaties voorspellen (vgl. Raver & Knitzer, 2002; Klein & Knitzer, 2007; Bulotsky-Shearer et al., 2008). Deze uitkomsten onderstrepen hoe belangrijk het is om rekening te houden met de emotionele en gedragsmatige problemen van kinderen die deelnemen aan voor- en vroegschoolse programma's.

Tot op heden zijn de effecten van VVE-programma's in Nederland teleurstellend (vgl. Nap-Kolhoff et al., 2008; Schooten & Slegers, 2008; Tavecchio & Oostdam, 2013). Bij de aangedragen verklaringen voor uitblijvende effecten ligt de nadruk op gebreken in de uitvoering (vooral op een gebrekkige programma-integriteit) en onderzoekstechnische beperkingen. Wat in deze verklaringen echter ontbreekt, is aandacht voor kindkenmerken en de kwaliteit van de relatie tussen kinderen en (professionele) opvoeders (Tavecchio, 2008, 2010). Niet-opgeloste of onopgemerkte gedrag- en aanpassingsproblemen staan de bereidheid en het vermogen tot leren in de weg (vgl. Howes et al., 2008). Als daarmee niet, te weinig, of te laat rekening wordt gehouden, is het

zeer de vraag of de VVE-programma's in Nederland het beoogde en zo sterk gewenste effect zullen kunnen sorteren. Het is daarom hard nodig dat ook in Nederlands onderzoek de (eenzijdige) nadruk op cognitieve schoolrijpheid afneemt ten gunste van meer aandacht voor gedragsaspecten (Tavecchio & Oostdam, 2013).

Met betrekking tot preventie van gedragsproblemen gedurende de basisschoolperiode zijn in Nederland verschillende interventieprogramma's beschikbaar. Slechts twee van deze programma's zijn zowel binnen als buiten Nederland onderzocht op hun effectiviteit (Lier et al., 2004; Lier, Vuijk & Crijnen, 2005; Louwe & Overveld, 2008). Het ene programma heet 'Taakspel' (Sar & Goudswaard, 2001; Sar, 2004), dat in het Engels bekendstaat onder de naam 'Good Behavior Game' (Barish, Saunders & Wolfe, 1969; Dolan et al., 1989). Het andere betreft het 'Programma Alternatieve Denkstrategieën' (Greenberg, Kusché & Mihalic, 1998; Greenberg et al., 2005).

Taakspel is in essentie een programma voor klassenmanagement. Het biedt leerkrachten een krachtig middel om een gestructureerd en veilig klasklimaat te creëren, onder andere door het scheppen van een heldere en positieve structuur, het bevorderen van een goede interactie tussen leerkracht en leerling en het versterken van positieve relaties tussen leerlingen onderling. Taakspel biedt leerlingen echter niet de mogelijkheid sociale vaardigheden aan te leren. Het Preventieprogramma Alternatieve Denkstrategieën (PAD) doet dat wél. Het leert leerlingen emoties te herkennen en effectieve prosociale en emotionele vaardigheden toe te passen.

Door hun verschillende aanpak, maar dankzij een overlap in hun uiteindelijke doelen zijn de twee programma's complementair. Taakspel creëert een context waarin leerlingen zich veilig voelen en zich pro sociaal kunnen gedragen, terwijl PAD kinderen vaardigheden aanleert die nodig zijn om gedragsproblemen te voorkomen. In een lopend promotieonderzoek van Myrthe Haster, dat plaatsvindt in samenwerking met het Kohnstamm Instituut, de afdeling Ontwikkelingspsychologie van de Vrije Universiteit en het Seminarium voor Orthopedagogiek van de Hogeschool Utrecht, wordt gekeken of het inzetten van Taakspel in combinatie met PAD in de groepen drie en vier van het primair onderwijs tot een grotere reductie van gedragsproblemen leidt dan het toepassen van Taakspel alleen of een controleconditie waarin geen interventieprogramma wordt toegepast.

De eerste resultaten lijken de bevindingen te bevestigen van het onderzoek van Bulotsky-Shearer en Fantuzzo (2011) dat gedragsproblematiek een negatieve impact kan hebben op de taalontwikkeling van kinderen. Daarmee groeit het bewijs dat gedragsproblemen op (zeer) jonge leeftijd negatief sa-

menhangen met de (latere) cognitieve ontwikkeling, en dat vroegtijdige interventies van belang zijn.

Samen werken aan leren

Een derde onderzoeksthema betreft het educatief partnerschap tussen ouders en school. Zoals hiervoor is aangegeven, is de gezins- en thuissituatie waarin kinderen opgroeien een belangrijke factor in relatie tot het onderwijsleerproces. Het gaat dan niet alleen om verschillen in het opleidingsniveau van ouders, maar ook om hun attitudes en percepties ten aanzien van maatschappij en onderwijs. Zo weten we uit onderzoek dat het combineren van ontwikkelingsstimulering op school en in de thuissituatie bij jonge kinderen een positief effect heeft op hun cognitieve ontwikkeling (vgl. Blok et al., 2005). Ook is bekend dat het bevorderlijk is voor de leerprestaties en ontwikkeling van kinderen wanneer zij thuis worden ondersteund, gestimuleerd en gemotiveerd (vgl. Epstein, 2001; Smit et al., 2007; Steensel et al., 2011; Oostdam & Hooge, 2013). Met name in de basisschoolleeftijd kan een positief effect uitgaan van betrokkenheid van ouders bij de ontwikkeling van hun kinderen.

Tientallen jaren van veranderingen in de structuur en samenstelling van gezinnen hebben ertoe bijgedragen dat kinderen steeds meer opgroeien in allerlei alternatieve gezinsvormen en daarbij veel wisselingen en overgangssituaties meemaken. De resultaten uit onderzoek (vgl. Kleisner Walker & MacPhee, 2011; Sun & Li, 2011) laten zien dat zowel de gezinssamenstelling als de overgangssituatie waarin het gezin verkeert, samenhangen met de onderwijsprestaties van kinderen en dat kinderen uit instabiele gezinnen zwakker presteren (vgl. Cavanagh, Schiller & Riegle-Crumb, 2006). Dergelijke bevindingen onderstrepen de noodzaak om het onderwijsleerproces van kinderen in een breder ecologisch kader te plaatsen: wat gebeurt er thuis, hoe ziet het gezin eruit, hoe (in)stabiël is het, hoe wordt er opgevoed, worden de kinderen voorbereid op school en, zo ja, hoe? De sterke nadruk op het leveren van prestaties in het huidige onderwijsbeleid heeft de focus vaak sterk verengd tot het stimuleren en meten van cognitieve vaardigheden ten koste van de zo essentiële aandacht voor tal van belangrijke en invloedrijke factoren in de gezins- en thuissituatie.

Scholen en leraren vervullen een sleutelpositie als het gaat om het bevorderen van ouderbetrokkenheid en een goede uitwisseling van informatie over wat er op school en thuis gebeurt (Smit, Sluiter & Driessen, 2006; Vries, 2010). Daarbij moet dan niet gedacht worden aan het benaderen van ouders om actief te worden in een medezeggenschapsraad, behulpzaam te zijn bij het organiseren van een schoolreisje, of te helpen bij het onderhouden van de

schooltuin. Veel belangrijker is het actief betrekken van ouders bij het onderwijsleerproces van hun kind op school (vgl. Oostdam & Loo, 2011; Oostdam & Hooge, 2013). Ouders worden meestal geïnformeerd over het functioneren van hun kind door middel van rapportgesprekken en informatieavonden, maar daarnaast ondernemen de meeste scholen niet zo veel om ouders te betrekken bij de ontwikkeling van hun kind.

De afgelopen jaren is een onderzoeksproject uitgevoerd waarbinnen een theoretisch raamwerk is ontwikkeld om meer grip te krijgen op het vraagstuk van samenwerking tussen ouders en school (Menheere & Hooge, 2011; Hooge & Oostdam, 2012; Oostdam & Hooge, 2013). Binnen dit project zijn diverse vormen van samenwerking tussen school en ouders gedefinieerd. Voor het betrekken van ouders bij het onderwijsleerproces van hun kind op school is de term 'educatief partnerschap' gekozen. Daaronder wordt het gezamenlijk optrekken van school en ouders ten aanzien van pedagogische en didactische vraagstukken verstaan.

Op dit moment worden verschillende onderzoeken uitgevoerd om te kijken in hoeverre een educatieve samenwerking tussen ouders en school een positieve bijdrage kan leveren aan de taalontwikkeling van kinderen binnen de voor- en vroegschoolse educatie en het basisonderwijs. De benadering binnen de VVE is op dit moment vooral centrum- of schoolgericht en de aandacht voor de rol van de ouders is relatief beperkt. Dat is een ongewenste situatie, omdat de invloed die ouders hebben op de talige, geletterde, cognitieve en sociaalemotionele ontwikkeling van hun kind juist in deze vroege fase het grootst is. Het vergroten van de betrokkenheid van ouders bij de ontwikkeling van kinderen lijkt daarom zeker in de voor- en vroegschoolse periode van belang te zijn. Bovendien laat internationaal onderzoek zien dat combinaties van centrum- en gezinsgerichte programma's de grootste effecten vertonen – effecten die bovendien ook op de langere termijn behouden blijven (vgl. Blok et al., 2005).

Mede gezien de hiervoor reeds besproken tegenvallende effecten van VVE-programma's tot nu toe is het zinvol om na te gaan of de combinatie van een centrum- en gezinsgerichte aanpak de werking van het huidige aanbod kan versterken. Daarnaast wordt gekeken op welke wijze een thuisprogramma voor de ontwikkeling van geletterdheid kan worden doorgezet in het basisonderwijs, door ouders actief te betrekken bij het voortgezet technisch leesonderwijs in de groepen vier, vijf en zes. Daartoe wordt onder andere onderzoek gedaan naar de effectiviteit van een cursus leeshulp voor ouders, met praktische werkvormen en tips, waarmee ze hun kind thuis kunnen ondersteunen en stimuleren (Blok, Oostdam & Boendermaker, 2012; Blok & Oostdam, 2013).

Tot slot

In deze rede heb ik in vogelvlucht de verschuiving omtrent het denken over onderwijsleerprocessen weergegeven – een verschuiving die ik heb getypeerd als een overgang van onderwijzen naar leren, van leren als een passief en extern gestuurd proces, aangeduid met het trechtermodel, naar leren als een actief proces waarbij elke lerende vanuit zijn eigen persoonlijke ervaringen en interpretaties kennis, inzichten en vaardigheden verwerft.

Uit onderzoek is het nodige bekend over verschillende factoren die van invloed zijn op het onderwijsleerproces. Een groot deel daarvan heeft betrekking op omgevings- en achtergrondkenmerken van de leerlingen, alsook op hun persoonlijke attributen. Het betreft hier factoren waarop vanuit de school over het algemeen slechts in beperkte mate invloed kan worden uitgeoefend. Tegelijkertijd is onderbouwd dat goed onderwijs er wel degelijk toe doet en dat de kwaliteit van de leraar en een goede interactie met de leerlingen daarbij van doorslaggevend belang zijn. Voor een groot deel is het onderwijs zo goed als de leraren voor de klas.

Kijken we meer specifiek naar het functioneren van de leraar, dan komt uit onderzoek naar voren dat de overgrote meerderheid van de leraren in het primair en voortgezet onderwijs de benodigde basisvaardigheden in voldoende mate beheerst. Dat wil niet zeggen dat er helemaal geen zorgen zijn voor de juffen en meesters. Vooral het werken op hogere interventieniveaus, waarbij het onderwijs meer wordt afgestemd op verschillen tussen leerlingen, blijft een belangrijk aandachtspunt. Uit diverse onderzoeken en inspectierapporten blijkt dat veel leraren moeite hebben met het toepassen van deze complexe vaardigheden. Dat dit met name voor beginnende leraren een knelpunt is, zal geen verbazing wekken. Pas afgestudeerde leraren doorlopen na hun eerste ‘onderdompeling’ in de praktijk verschillende stadia voordat ze een goed beeld hebben van de eisen die het beroep aan hen stelt. Een goede begeleiding en nadere professionalisering van beginnende leraren is om die reden van groot belang om te voorkomen dat ze het onderwijs verlaten.

Hoewel de nodige verbeterpunten zijn aan te wijzen voor de onderwijspraktijk is er vanuit nationale en internationale peilingsonderzoeken geen ondersteuning voor de stelling dat het slecht gaat met ons onderwijs. Wel kan gesteld worden dat er sprake is van stabilisering van de kwaliteit en dat het verzorgen van afstemmend onderwijs voor de betere en excellente leerlingen meer aandacht verdient. Desondanks wordt er vanuit de overheid nadrukkelijk en in toenemende mate ingezet op het verhogen van de leerprestaties voor *alle* leerlingen, in het bijzonder voor kernvakken als Nederlands, Engels en rekenen/wiskunde.

Een sterke nadruk op cognitieve prestatie-maten gaat uit van een beperkt perspectief op onderwijskwaliteit en brengt grote risico's met zich mee. In deze rede heb ik gesteld dat nadruk op almaar beter presteren uiteindelijk niet zal leiden tot kwaliteitsverbetering van het onderwijs, maar eerder tot verslechtering en verschraling. In beginsel is er niets mis met aandacht voor het verbeteren van de leerprestaties, maar in het onderwijs gaat het om veel meer dan uitsluitend efficiënt werken en almaar beter presteren. Het gaat om het betekenisvol leren van leerlingen gericht op hun persoonlijke ontwikkeling, maatschappelijk-culturele vorming en wereldoriëntatie. In dat opzicht laat kwaliteit van onderwijs zich niet eenvoudig en eenduidig vangen in scores op cognitieve prestatie-metingen. Belangrijk is een integrale kijk op de kwaliteit van het onderwijsleerproces waarbij ook algemene leer- en ontwikkeldoelen centrale criteria zijn.

Wanneer gekeken wordt naar de verschuiving in het denken over onderwijsleerprocessen, dan is steeds meer nadruk komen te liggen op de vraag op welke wijze het individuele leerproces van leerlingen zo goed mogelijk kan worden ondersteund en begeleid. Tijdens die paradigmaverschuiving van 'behaviorisme' naar 'cognitivism', oftewel van onderwijzen naar leren, is de fundamentele en sturende rol van de leraar echter een constante factor gebleven. Zonder goede juf en mees geen goed onderwijs. Het kan niet vaak genoeg worden gezegd: verbetering van de kwaliteit van het onderwijs is onlosmakelijk verbonden met het verbeteren van de kwaliteit van de leraar. Dat is een belangrijke zorgtaak voor de educatieve opleidingen die toekomstige leraren voorbereiden, en het legt ook een grote verantwoordelijkheid bij het onderwijsonderzoek van waaruit inzichten, effectieve didactieken en praktische handvatten moeten worden aangereikt voor het oplossen van problemen waarmee leraren geconfronteerd worden.

Ten slotte heeft de overheid eveneens een cruciale taak in dezen. Juist vanwege de alles bepalende rol van de leraar in het onderwijsleerproces mag van beleidsmakers verwacht worden dat ze goed zorgen voor onze juffen en meesters. Dat kan beter gebeuren door de inhoudelijke kwaliteit van het onderwijsleerproces te ondersteunen dan door het stimuleren en in stand houden van een cultuur van prestatiedenken waarin de kwaliteit van onderwijs in de eerste plaats wordt afgemeten aan toetsresultaten. Kwalitatief goed onderwijs is namelijk zoveel meer dan onderwijzen en leren zoveel meer dan cognitief presteren.

Dankwoord

Aan het eind gekomen van mijn rede sluit ik af met enkele woorden van dank. Het College van Bestuur van de Universiteit en Hogeschool van Amsterdam en het bij de leerstoel ingestelde curatorium wil ik dankzeggen voor het in mij gestelde vertrouwen. Ook wil ik de voormalige voorzitter van het Domein Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam, Marjan Freriks, bedanken voor haar inzet en enthousiasme bij het realiseren van deze leerstoel.

Ik ben nu ruim anderhalf jaar werkzaam bij het domein Onderwijs en Opvoeding als lector ‘Maatwerk in Leren en Instructie’ en onderzoeksdirecteur van het Kenniscentrum. De unieke combinatie met de leerstoel Onderwijsleerprocessen bij de Universiteit van Amsterdam biedt mij de mogelijkheid te profiteren van het beste van twee werelden en mij in te zetten voor nadere samenwerking. De synergie die daarmee wordt nagestreefd, kan het onderzoeksklimaat op zowel de hogeschool als de universiteit stimuleren en versterken door integratie van wetenschappelijke theorievorming en praktijkgerichte toepassing.

Vanzelfsprekend wil ik hier mijn vele nieuwe collega’s van het domein Onderwijs en Opvoeding noemen. Ik heb mijn komst als een warm bad ervaren en voelde mij vanaf het eerste moment welkom. Bijzondere dank gaat uit naar de nieuwe domeinvoorzitter Ietje Veldman en mijn naaste collega-lectoren van het kenniscentrum: Marco Snoek, Arie Wilschut, Ed van den Berg en Ruben Fukkink. Ik prijs mezelf gelukkig met jullie te mogen samenwerken. Ook Louis Tavecchio mag ik niet onvermeld laten. Hoewel formeel geen lector bij ons kenniscentrum en als hoogleraar reeds met emeritaat, profiteer ik nog volop van zijn bevoegdheid en kennis.

Als onderzoeksdirecteur krijg je te maken met managementtaken, kwesties rond beleid en organisatie, begrotingen en jaarplanningen, en ga zo maar door. Dat zou zonder Petra Smulders als manager van het kenniscentrum allemaal niet te combineren zijn met onderzoeks- en onderwijsactiviteiten. Wat is het toch prettig om te horen dat zaken al geregeld worden of afgehandeld zijn. Petra, dank voor de fijne samenwerking en al je ondersteuning en inzet. Ook Marieke Pit, Rosa Appels en Irene van Gessel van het secretariaat zijn voor mij onmisbaar. Het regelen van een bloemetje voor een gastspreker, het bijhouden van de website, het archiveren van stukken, het plannen van afspraken, het beheren van agenda’s, het verrichten van onderzoeksondersteuning – alles wordt door jullie efficiënt en effectief afgehandeld. En natuurlijk mogen alle collega’s en promovendi die inmiddels binnen het kenniscentrum actief zijn op diverse projecten hier niet onvermeld blijven. Het mag

duidelijk zijn dat jullie inzet, nieuwsgierigheid en enthousiasme een belangrijke bron en voedingsbodem zijn voor het realiseren van een onderzoekscultuur.

Uiteraard noem ik hier ook mijn collega's van de afdeling Pedagogiek, Onderwijskunde en Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam. Een aantal van jullie ken ik al heel lang en ik zie uit naar verdere samenwerking. Mijn oud-collega's van het Kohnstamm Instituut bedank ik voor de vele inspirerende onderzoeksjaren die ik met hen heb beleefd. Het instituut heeft heel wat bewogen periodes meegemaakt, maar staat gelukkig nog steeds fier overeind. Het zal voor altijd een beetje 'mijn' instituut blijven. Uiteindelijk heeft daar mijn wetenschappelijke wieg gestaan en ben ik daar opgegroeid. Gelukkig werk ik nog steeds met een aantal Kohnstammers samen en ik hoop dat in de toekomst ook te blijven doen.

Ten slotte noem ik hier in willekeurige volgorde de kritische meelezers van mijn rede: Ietje Veldman, Monique Volman, Marjan Freriks, Marco Snoek, Ed van den Berg, Arie Wilschut, Ruben Fukkink en Louis Tavecchio. Jullie waardevolle, constructieve en kritische reflecties hebben mij gescherpt bij het schrijven van deze rede.

Goed functioneren op het werk kan voor mij niet zonder een goede kwaliteit van het thuisfront. Yvonne en mijn twee zonen Quinten en Roeland vormen de basis die aan alles betekenis geeft. En met een schoolleider als vrouw is 'zorgen voor de juf en mees' nooit ver weg en regelmatig onderwerp van gesprek en discussie. Ik ben Yvonne ongelooflijk dankbaar voor haar inhoudelijke inbreng en het kritisch meelezen bij het afronden van deze rede, maar ook voor haar liefdevolle ondersteuning en relativeringsvermogen. Werk is maar werk. Waar het echt om gaat, laat zij mij elke dag weer zien en ervaren.

Ik heb gezegd.

Literatuur

- Admiraal, W. (2013). Academisch docentschap; Naar wetenschappelijk praktijkonderzoek door docenten. Leiden: Universiteit Leiden
- Arthur, W., W. Bennett, P.S. Edens & S.T. Bell (2003). Effectiveness of training in organizations; A meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied Psychology* 88 (2), 234-244
- Barish, H.H., M. Saunders & M.D. Wolfe (1969). Good Behavior Game; Effects of individual contingencies for group consequences and disruptive behavior in the classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 271-283
- Berg, E. van den (2013). Kijken naar kinderen; het leerproces volgen. In: E. van den Berg, P. Bom, I. Frederik, J. Marell (red.), *Onderzoeken en ontwerpen met 4- tot 14-jarigen*. Nederlandse Vereniging voor Onderwijs in de Natuurwetenschappen (NVON)
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten; Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom, Lemma
- Black, P., C. Harrison, C. Lee, B. Marshall & D. Wiliam (2004). Working inside the black box; Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86 (1), 8-21
- Black, P. & D. Wiliam (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education; Principles, Policy & Practice*, 5, 7-75
- Blok, H. (2004). Adaptief onderwijs. Betekenis en effectiviteit. *Pedagogische Studiën*, 81 (1), 5-27
- Blok, H. (2009). Geen leerstandaarden zonder flexibele leertijd. *Didaktief*, 4, 26-27
- Blok, H. & I. Breetvelt (2002). *Adaptief onderwijs. Betekenis en effectiviteit*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut
- Blok, H. & E. van Eck (2008). *Leer- of verbeternetwerken in het basisonderwijs; een eerste verkenning*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut
- Blok, H., R.G. Fukkink, E.C. Gebhardt & P.P.M. Leseman (2005). The relevance of delivery mode and other program characteristics for the effectiveness of early childhood intervention with disadvantaged children. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 35-47
- Blok, H. & R. Oostdam (2013). *Samen werken aan lezen; Handleiding lees cursus voor ouders*. Amsterdam: Gemeente Amsterdam
- Blok, H., R. Oostdam & C. Boendermaker (2012). Effecten van begeleid hardop lezen van teksten op technisch lezen, begrijpend lezen, woordenschat en leesplezier bij zwakke lezers in de leerjaren vier tot en met zes. *Pedagogische Studiën* 89 (2), 88-103
- Blok, H., P. Slegers & S. Karsten (2008). Looking for a balance between external and internal evaluation of school quality; evaluation of the SVI model. *Journal of Education Policy*, 23 (4), 379-395
- Boekaerts, M. & P.R.J. Simons (2012). *Leren en instructie*. Assen: Van Gorkum
- Bolhuis, S. (2001). *Leren en veranderen bij volwassenen. Een nieuwe benadering*. Bussum: Coutinho

- Bongers, I.L., H.M. Koot, J. van der Ende & F.C. Verhulst (2004). Developmental trajectories of externalizing behaviors in childhood and adolescence. *Child Development*, 75, 1523-1537
- Borko, H., J. Jacobs & K. Koellner (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. *International Encyclopedia of Education part, 7*, 548-556. Oxford: Elsevier Scientific Publishers
- Bronfenbrenner, U. & P.A. Morris (1998). The ecology of developmental processes. In: W. Damon (red.), *Handbook of child psychology; Theoretical models of human development* (5de druk, deel 1) [p. 993-1028]. New York, NY: Wiley
- Bulotsky-Shearer, R.J. & J.W. Fantuzzo (2011). Preschool behavior problems in classroom learning situations and literacy outcomes in kindergarten and first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 61-73
- Bulotsky-Shearer, R.J., J.W. Fantuzzo & P.A. McDermott (2008). An investigation of classroom situational dimensions of emotional and behavioral adjustment and cognitive and social outcomes for Head Start children. *Developmental Psychology*, 44, 139-154
- Castelijns, J., M. Segers & K. Struyven (2011). *Evalueren om te leren; Toetsen en beoordelen op school*. Bussum: Coutinho
- Cavanagh, S.E., K.S. Schiller & C. Riegler-Crumb (2006). Marital transitions, parenting, and schooling; Exploring the link between family-structure history and adolescents' academic status. *Sociology of Education*, 79, 329-354
- Coddington, C. (2009). *The effects of constructs of motivation that affirm and undermine reading achievement inside and outside of school on middle school students' reading achievement*. College Park, MD: University of Maryland
- Collins, A., J.S. Brown & S.E. Newman (1989). Cognitive apprenticeship; Teaching students the craft of reading, writing and mathematics. In: L.B. Resnick (red.), *Knowing, learning and instruction; Essays in honour of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Commissie-Dijsselbloem (2008). *Tijd voor onderwijs; Eindrapport van de commissie parlementair onderzoek Onderwijsvernieuwingen*. Den Haag: Tweede Kamer der Staten Generaal
- Creemers, B.P.M. (1994). *The Effective Classroom*. Londen: Cassel
- Crone, E. & R.E. Dahl (2012). Understanding adolescence as a period of social-affective engagement and goal flexibility. *Nature Reviews Neuroscience*, 13, 636-650
- Dale, L. (2007). De bijdrage van feedback aan het leren van studenten. In: M. Snoek (red.), *Eigenaar van Kwaliteit; Veranderingsbekwame leraren en het publieke onderwijsdebat*. Hogeschool van Amsterdam: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding
- Dam, G. ten (1999). *Pedagogisch geleerd*. Amsterdam: Vossiuspers UvA
- Darling-Hammond, L. (2004). Standards, Accountability, and School reform. *Teachers College Record*, 106 (6), 1047-1085
- Darling-Hammond, L. (mei 2007). Evaluating 'No Child Left Behind'. *The Nation*, 11-18
- Darling-Hammond, L. & J. Bransford (2007). *Preparing teachers for a changing world; What teachers should learn and be able to do*. Francisco: John Wiley & Sons

- Day, C., A. Kington, G. Stobart & P. Sammons (2006). The personal and professional selves of teachers; stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32 (4), 601-616
- Day, C., P. Sammons, G. Stobart, A. Kington & Q. Gu (2007). *Teachers Matter*. Maidenhead: McGraw Hill
- Dijkstra, A.B. (2012). *Sociale opbrengsten van onderwijs*. Amsterdam: Vossiuspers
- Dolan, L.J., T. Jaylan, L. Werthamer & S. Kellam (1989). *The Good Behavior Game Manual*. Baltimore, MD: The John Hopkins Prevention Research Center
- Epstein, J.L. (2001). *School, family and community partnerships; preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview
- Essink, M. (2007). *Excellente scholen in het basisonderwijs*. Enschede: Universiteit Twente
- Expertgroep doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met Taal en Rekenen*. Enschede: SLO
- Frost, D. (2012). From professional development to system change; Teacher leadership and innovation. *Professional Development in Education*, 38 (2), 205-227
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers' College Press
- Fuller, F.F. & O. Brown (1975). Becoming a teacher. In: K. Ryan (red.), *Teacher Education* [p. 25-52]. Chicago: University of Chicago Press
- Greenberg, M.T., C.A. Kusché, R. Calderon & R. Gustafson (2005). *Programma Alternatieve Denkstrategieën; het PAD leerplan*. Utrecht: FODOK & Seminarium voor Orthopedagogiek
- Greenberg, M.T., C.A. Kusché & S.F. Mihalic (1998). *Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)*. Boulder, CO: Center for the Study and prevention of Violence
- Griffioen, D. (2013). *Research in higher professional education; A staff perspective*. Enschede: Gildeprint
- Grift, W. van de (2007). Quality of teaching in four European countries; A review of the literature and an application of an assessment instrument. *Educational Research*, 49 (2), 127-152
- Grift, W. van de (2009). Reliability and validity in measuring the value added of schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 20 (2), 269-285
- Grift, W. van de (2010). *Ontwikkeling in de beroepsvaardigheden van leraren*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen
- Grift, W. van de & J.F. Lam (1998). Het didactisch handelen in het basisonderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 23 (3), 224-241
- Grift, W. van de, M. van der Wal & M. Torenbeek (2011). Ontwikkeling in de pedagogisch-didactische vaardigheid van leraren in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 88 (6), 416-432
- Guthrie, J.T., C.S. Coddington & A. Wigfield (2009). Profiles of reading motivation among African American and Caucasian students. *Journal of Literacy Research*, 41, 317-353
- Guthrie, J.T., A. Mason-Singh & C.S. Coddington (2012). Instructional effects of Concept-Oriented Reading Instruction on motivation for reading information text in

- middle school. In: J.T. Guthrie, A. Wigfield & S.L. Klauda (red.), *Adolescents' engagement in academic literacy*. Sharjah, UAE: Bentham Science Publishers
- Guthrie, J.T., A.C. McRae & S.L. Klauda (2007). Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42, 237-250
- Hargreaves, A. & D. Shirley (2009). *The fourth way; The inspiring future for educational change*. Washington, DC: Sage Publications Inc.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning; A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londen/New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers; Maximizing impact on learning*. Londen/New York: Routledge
- Hattie, J. & H. Timperley (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112
- Hawley, W.D. & L. Valli (1999). The essentials of effective professional development; A new consensus. In: L. Darling-Hammond & G. Sykes (red.), *Teaching as the Learning Profession; Handbook of Policy and Practice* [p. 127-150]. San Francisco: Jossey-Bass
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55-88
- Hooge, E. & R. Oostdam (2012). Actief ouderschap doet ertoe voor de schoolse ontwikkeling van kinderen. *Cascade, tijdschrift voor onderwijs, onderzoek en ontwikkeling*, 9, 11-13
- Howes, C., M. Burchinal, R. Pianta, D. Bryant, D. Early, R. Clifford & O. Barbarin (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23 (1), 27-50
- Huberman, M., C.L. Thompson & S. Weiland (1997). Perspectives on the teaching career. In: B.J. Biddle, T.L. Good & I.F. Goodson (red.), *International Handbook of Teachers and Teaching* [p. 11-77]. Dordrecht/Boston/Londen: Kluwer
- Inspectie van het Onderwijs (2008). *Basisvaardigheden rekenen-wiskunde in het basisonderwijs. Een onderzoek naar het niveau van rekenen-wiskunde in het basisonderwijs en naar verschillen tussen scholen met lage, gemiddelde en goede reken-wiskunderesultaten*. De Meern: Inspectie van het Onderwijs
- Inspectie van het Onderwijs (2009a). *De sterke basisschool; Definitie en kenmerken*. De Meern: Inspectie van het Onderwijs
- Inspectie van het Onderwijs (2009b). *Analyse en waarderingen van opbrengsten. Primair onderwijs*. De Meern: Inspectie van het Onderwijs
- Inspectie van het Onderwijs (2009c). *De staat van het onderwijs; Onderwijsverslag 2007-2008*. De Meern: Inspectie van het Onderwijs
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *Opbrengstgericht werken in het basisonderwijs; een onderzoek naar opbrengstgericht werken bij rekenen-wiskunde in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs
- Inspectie van het Onderwijs (2013). *De staat van het onderwijs; Onderwijsverslag 2011-2012*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs
- Janssens, F. (2008). *Een andere kijk op toetsen*. Utrecht/Enschede: Inspectie van het Onderwijs/Universiteit Twente

- Jennings, P.A. & M.T. Greenberg (2009). The prosocial classroom; Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525
- Jolles, J. (2011). *Ellis en het verbreinen; Over hersenen, gedrag en educatie*. Amsterdam: Neuropsych Publishers
- Kennedy, M. (1998). *Form and substance in in-service teacher education* (deel 13). Arlington VA: National Science Foundation
- Klein, L. & J. Knitzer (2007). *Promoting effective early learning; What every policymaker and educator should know*. New York, NY: National Center for Children in Poverty
- Kleisner Walker, A. & D. MacPhee (2011). How home gets to school; Parental control strategies predict children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 355-364
- Knapp, M. S. (2003). Professional development as a policy pathway. *Review of Research in Education*, 27, 109-157
- Koerhuis, M. & R. Oostdam (2013). Ongewenst gedrag van gewone jongens op gewone scholen. *Bij de Les*, 9 (mei), 30-32
- Koninklijke Nederlandse Academie van Wetenschappen (2003). *Ontwikkeling van talent in de tweede fase*. Advies van de KNAW-klankbordgroep voortgezet onderwijs. Amsterdam: KNAW
- Koninklijke Nederlandse Academie van Wetenschappen (2009). *Rekenonderwijs op de basisschool; Analyse en sleutels tot verbetering*. Amsterdam: KNAW
- Kwakman, K. (2002). Continue professionele ontwikkeling tijdens de beroepsuitoefening. In: B.P.M. Creemers (red.), *De professionalisering van de leraar*. Onderwijskundig Lexicon [derde druk, p. 93-114]. Alphen aan den Rijn: Samson
- Lagerweij, N. & J. Lagerweij-Voogt (2004). *Anders kijken; De dynamiek van een eeuw onderwijsverandering*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant
- Ledoux, G., H. Blok & M. Boogaard (2009). *Opbrengstgericht werken; over de waarde van meetgestuurd onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut
- Lienden, S. van (2013). *Het karakter tussen personalities en robotbreinen. Kohnstamm-lezing*. Amsterdam: Vossiuspers UvA
- Lier, P.A.C. van, B.O. Muthén, R.M. van der Sar & A.A.M. Crijnen (2004). Preventing disruptive behavior in elementary schoolchildren; Impact of a universal, classroom based intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72 (3), 467-478
- Lier, P.A.C. van, P. Vuijk & A.A M. Crijnen (2005). Understanding mechanisms of change in the development of antisocial behavior; The impact of a universal intervention. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33 (5), 521-535
- Little, J.W. (2006). *Professional community and professional development in the learning-centered school*. Washington, DC: National Education Association
- Louwe, J.J. & C.W. van Overveld (2008). *Een PAD naar minder agressie*. Utrecht: Agiel
- MacKinsey and Company (2007). *How the World's best-performing school systems come out on top*. Londen: MacKinsey and Company
- Mainhard, M.T., M. Brekelmans, P. den Brok & T. Wubbels (2011). The development of the classroom social climate during the first months of the school year. *Contemporary educational psychology*, 36 (3), 190-200

- Marzano, R.J. (2007). *Wat werkt op school. Research in actie. Meta-analyse van 35 jaar onderwijsresearch direct toepasbaar in beleid en praktijk*. Middelburg: Bazalt
- Marzano, R. & W. Miedema (2013). *Leren in dimensies; Moderne didactiek voor het voortgezet onderwijs* [6de geheel herziene druk]. Assen: Van Gorcum
- Meelissen, M.R.M., A. Netten, M. Drent, R.A. Punter, M. Droop & L. Verhoeven (2012). *PIRLS- en TIMSS-2011; Trends in leerprestaties in Lezen, Rekenen en Natuuronderwijs*. Nijmegen/Enschede: Radboud Universiteit Nijmegen/Universiteit Twente
- Meirink, J. (2007). *Individual teacher learning in a context of collaboration in teams* (dissertatie). Leiden: Leiden University Graduate School of Teaching
- Menheere, A. & E.H. Hooge (2011). Parental involvement in children's education; A review study about the effect of parental involvement on children's school education with a focus on the position of illiterate parents. *Journal of the European Teacher Education Network (JETEN)*, 6, 144-157
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011a). *Actieplan PO 'Basis voor beter presteren'*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011b). *Actieplan VO 'Beter presteren; Opbrengstgericht en ambitieus'*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2013). *Lerarenagenda 2013-2020; De leraar maakt het verschil*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
- Mourshed, M., C. Chijjoke & M. Barber (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Londen: MacKinsey and Company
- Nap-Kolhoff, E., T. van Schilt-Mol, M. Simons, L. Sontag, R. van Steensel & T. Vallen (2008). *VVE onder de loep. Een studie naar de uitvoering en effectiviteit van voor- en vroegschoolse educatieve programma's*. Tilburg: IVA
- Neisser, U., G. Boodoo, T.J. Bouchard, A.W. Boykin, N. Brody, S.J. Ceci, D.F. Halpern, J.C. Loehlin, R. Perloff, R.J. Sternberg & S. Urbina (1996). Intelligence; Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51, 77-101
- OECD (2011). *Building a high-quality teaching profession; Lessons from around the world*. Parijs: Organisation for Economic Co-operation and Development
- Onderwijsraad (1999). *Zeker weten; Leerstandaarden als basis voor toegankelijkheid*. Den Haag: Onderwijsraad
- Onderwijsraad (2010). *De school en leerlingen met gedragsproblemen*. Den Haag: Onderwijsraad
- Onderwijsraad (2011). *Naar hogere leerprestaties in het voortgezet onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad
- Onderwijsraad (2013). *Leraar zijn; Meer oog voor persoonlijke professionaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad
- Oostdam, R.J. (2009). *Tijd voor dikke leerkrachten; Over maatwerk als kern van goed onderwijs*. Amsterdam: Amsterdam University Press
- Oostdam, R., K. van den Branden & G.A. Spaans (2011). *Programmeringsstudie taalonderzoek in het primair onderwijs*. Den Haag: NWO-PROO

- Oostdam, R. & E. Hooge (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. & T. van Loo (2011). Educatief partnerschap; Evalueren om te leren met ouders. In: J. Castelijns, M. Segers & K. Struyven (red.), *Evalueren om te leren; Toetsen en beoordelen op school*. Bussum: Coutinho
- Parreren, C.F. van (1988). *Ontwikkelend onderwijs*. Leuven-Amersfoort: Acco
- Peetsma, T. & I. van der Veen (2011). Relations between the development of future time perspective in three life domains, investment in learning, and academic achievement. *Learning and Instruction*, 21 (3), 481-494
- Phillips, D.C. (1995). The good, the bad, and the ugly; The many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 24 (7), 5-12
- Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686
- Pol, J. van de (2012). *Scaffolding in teacher-student interaction; Exploring measuring, promoting, and evaluating scaffolding*. Dissertatie Universiteit van Amsterdam
- Pol, J. van de, M. Volman & J. Beishuizen (2010). Scaffolding in teacher-student interaction; A decade of research. *Educational Psychological Review*, 22, 271-296
- Raver, C.C. & J. Knitzer (2002). *Ready to Enter; What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and four-year-old children*. New York, NY: National Center for Children in Poverty
- Reezigt, G.J., A.A.M. Houtveen & W. van de Grift (2002). *Ontwikkelingen in en effecten van adaptief onderwijs in de klas en integrale leerlingenzorg op schoolniveau*. Groningen: GION
- Roorda, D.L., H.M.Y. Koomen, J.L. Spilt & F.J. Oort (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement; A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81 (4), 493-529
- Ryan, M.R. & E. L. Deci (2000). Intrinsic and extrinsic motivations; Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67
- Sar, A.M. van der (2004). *Met Taakspel lukt het wel. Een tussenrapportage over de effecten van Taakspel op taakgericht en regelovertrekend gedrag in de klas*. Rotterdam: Pedologisch Instituut, CED Groep.
- Sar, A.M. van der & M. Goudswaard (2001). *Docenthandleiding Taakspel voor basisonderwijs*. Rotterdam: Pedologisch Instituut, CED Groep
- Scheerens, J. (2007). *Een overzichtsstudie naar school- en instructie-effectiviteit*. Enschede: Universiteit Twente
- Scheerens, J. & R.J. Bosker (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Scheerens, J., H. Luyten & J. van Ravens (2010). *Visies op onderwijskwaliteit, met illustratieve gegevens over de kwaliteit van het Nederlandse primair en secundair onderwijs*. Enschede: Universiteit Twente, Vakgroep Onderwijsorganisatie en -management
- Scheerens, J., T. Seidel, B. Witziers, M. Hendriks & G. Doornekamp (2005). *Positioning and validating the supervision framework*. Enschede: Universiteit Twente

- Scheltens, F., B. Hemke & J. Vermeulen (2013). *Balans van het reken- wiskundeonderwijs aan het einde van de basisschool* [PPON-reeks nummer 51]. Arnhem: Cito
- Schmoker, M. (1999). *Results; The key to continuous school improvement* [2de druk]. Alexandria: ASCD
- Schoot, F. van der (2008). *Onderwijs op peil?; Een samenvattend overzicht van 20 jaar PPO*. Arnhem: Cito
- Schooten, E. van & P. Slegers (2008). *Onderzoek naar de effectiviteit van VVE- en peuterspeelzalen in Oosterhout en Den Bosch*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut
- Schraw, G. (2010). No School Left Behind. *Educational Psychologist*, 45 (2), 71-75
- Shepard, L.A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 4-14
- Shepard, L.A. (2005). Linking formative assessment to scaffolding. *Educational Leadership*, 63, 66-70
- Simons, R.J., J. van der Linden & T. Duffy (2000). *New learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- Skinner, E.A., Th.A. Kindermann, J.P. Connell & J.G. Wellborn (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In: K.R. Wentzel & A. Wigfield (red.), *Handbook of motivation at school* [p. 223-246]. New York, NY: Routledge
- Slavin, R.E., C. Lake, B. Chambers, A. Cheung & S. Davis (2009). Effective reading programs for the elementary grades; A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 79 (4), 1391-1466
- Slavin, R.E., C. Lake, S. Davis & N. Madden (2011). Effective programs for struggling readers; A best-evidence synthesis. *Educational Research Review*, 6 (1), 1-26
- Smeets, E. & N. Poullisse (2003). *Leerlingenzorg en het werken met ken- en stuurgetallen. Dieptestudies bij de WSNS-monitor 2003*. Nijmegen: ITS
- Smit, F., R. Sluiter & G. Driessen (2006). *Literatuurstudie ouderbetrokkenheid in internationaal perspectief*. Nijmegen: ITS
- Smit, F., G. Driessen, R. Sluiter & M. Brus (2007). *Ouders, scholen en diversiteit; Ouderbetrokkenheid en - participatie op scholen met veel en weinig achterstandsleerlingen*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen
- Snoek, M. (2011a). Raising the professionalism of teachers?; Content elements for post-initial master's level programs. In: E. Eisenschmidt & E. Löfström (red.), *Developing quality cultures in teacher education; Expanding horizons in relation to quality assurance*. Tallinn: Teacher Education Policy in Europe Network
- Snoek, M. (2011b). The Impact of Organizational Climate in Schools on the Transfer of Post-initial Master Studies. In: M.A. Flores (red.), *Back to the Future; Legacies, Continuities and Changes in Educational Policy, Practice and Research*. Conference proceedings of the ISATT conference 2011 [p. 362-372]. Braga (Portugal): University of Minho
- Snoek, M. & E. Moens (2011). The impact of teacher research on teacher learning in academic training schools in the Netherlands. *Professional Development in Education*, 37 (5), 817-835
- Spilt, J.L., H.M.Y. Koomen & J.T. Thijs (2011). Teacher Wellbeing; The Importance of Teacher-Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23 (4), 457-477

- Steensel, R. van, N. McElvany, J. Kurvers & S. Herppich (2011). How effective are family literacy programs? Results of a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 81, 69-96
- Steensel, R. van, R. Oostdam & A. van Gelderen (2013). Vermijding en frustratie; Het belang van negatieve motivaties voor de leesvaardigheid van vmbo'ers. In: D. Schram (red.), *De aarzelende lezer over de streek; Recente wetenschappelijke inzichten* [p. 105-122]. Delft: Eburon
- Stevens, L. (september 2003). Dit onderwijs werkt niet. *Balans Belang*, 1-4
- Stiggins, R. (2004). New assessment beliefs for a new school mission. *Phi Delta Kappan*, 86 (1), 22-27
- Stuurgroep Profiel Tweede Fase (1993). *De tweede fase vernieuwt*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
- Sun, Y. & Y. Li (2011). Effects of family structure type and stability on children's academic performance trajectories. *Journal of Marriage and Family*, 73, 541-556
- Tavecchio, L. (2008). Succesfactoren in programma's op het gebied van voor- en vroegschoolse educatie. *Kind en Adolescent Review*, 15 (3), 362-365
- Tavecchio, L. (2010). Terecht veel aandacht voor gedragsaspecten van schoolrijpheid in Head Start-onderzoek. *Kind en Adolescent Review*, 17 (1), 110-113
- Tavecchio, L. & R. Oostdam (2013). Niet elk kind is ontvankelijk voor vroegtijdige stimuleringsprogramma's; De invloed van onderliggende factoren van schoolrijpheid in relatie tot de voor- en vroegschoolse educatie. *Pedagogiek*, 33 (1), 37-48
- Taylor, P.C.S. (1993). Collaboration to reconstruct teaching; The influence of researchers beliefs. In: K. Tobin (red.). *The Practice of Constructivism in Science Education* [p. 267-299]. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Tillema, H. & G.J. van der Westhuizen (2006). Knowledge Construction in collaborative enquiry among teachers. *Teachers and Teaching*, 12 (1), 51-67
- Veen, I. van der & T. Peetsma (2009). Motivatie en leren. In: R. Klarus en R.J. Simons (red.), *Bijdragen uit de psychologie; Wat is goed onderwijs?* [p. 67-85]. Den Haag: Lemma.
- Veen, K. van, R. Zwart, J. Meirink & N. Verloop (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: Universiteit Leiden
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178
- Volman, M. (2011). *Kennis van betekenis; Betrokkenheid als kwaliteit van leerprocessen en leerresultaten*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam
- Vries, P. de (2010). *Handboek ouders in de school*. Amersfoort: CPS
- Walberg, H. J. & G.D. Haertel (1992). Educational psychology's first century. *Journal of Educational Psychology*, 84 (1), 6-19
- Wiliam, D. (2010). Standardized testing and school accountability. *Educational Psychologist*, 45(2), 107-122
- Wiliam, D., C. Lee, C. Harrison & P. Black (2004). Teachers developing assessment for learning; Impact on student achievement. *Assessment in Education; Principles, Policy & Practice*, 11 (1), 49-65
- Wilschut, A. (2013). *De taal van burgerschap*. Amsterdam: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding

- Wilschut A., B. van der Hoek, H. Keissen, H. Nieuwelink & I. Pauw (2012). *Burgerschapsvorming en de maatschappijvakken*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken/Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding
- Winter, M. de (2013). *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding; Vanachter de voordeur naar democratie en verbinding*. Amsterdam: SWP
- Wubbels, T. & M. Brekelmans (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43 (1-2), 6-24
- Zwart, R., K. van Veen & J. Meirink (2012). *Onderzoek in de school ter discussie; doelen, criteria en dilemma's*. Leiden: Universiteit Leiden