

Het basisonderwijs zoals Anna Bosman, Erik Meester en Norma Montulet dat voor ogen hebben, vereist veel van degene die voor de klas staat: die moet diverse rollen vervullen en van allerlei domeinen kennis hebben. ‘De opdracht lijkt welhaast onmogelijk. Toch kan een goed ontwikkeld pabocurriculum een belangrijke basis leggen.’

Wat moet je leren op de pabo en waarom?

Het belang van een goede leerkracht

Anna M.T. Bosman, Erik Meester & Norma Montulet

Radboud Universiteit, Nijmegen

W

at moet je leren op de pabo (pedagogische academie voor het basisonderwijs) en waarom? Om deze vragen te kunnen beantwoorden, zullen we ons eerst moeten afvragen wat leerlingen in het primair onderwijs volgens ons zouden moeten leren. Het antwoord op die vraag is op zijn beurt weer afhankelijk van het doel dat we voor ogen hebben met het basisonderwijs.

De vraag naar het doel van onderwijs kan niet door de wetenschap worden beantwoord, maar vereist het innemen van een normatief standpunt (Imelman, 2017). Wat zijn volgens ons belangrijke dingen die leerlingen zouden moeten leren en waarom? Als we van mening zijn dat het basisonderwijs primair gericht zou moeten zijn op ‘karaktervorming’, ziet het onderwijs er namelijk anders uit dan wanneer we vinden dat het primaire doel ‘kritisch denken en problemen oplossen’ is.

Een gedegen verantwoording van *ons* standpunt inzake het doel van het basisonderwijs valt buiten het bestek van dit artikel en daarom formuleren wij dit doel zonder nadere toelichting of verantwoording. Het basisonderwijs in Nederland vormt de opstap naar het middelbaar onderwijs. Om succesvol te kunnen doorstromen naar dat onderwijs is het belangrijk dat leerlingen beschikken over een aantal essentiële basisvaardigheden. Ze moeten kunnen lezen, spellen, schrijven en rekenen, ze moeten kennis van de

wereld vergaren en leren hoe ze moeten leren. En dat betekent nogal wat voor zowel de leerkracht in het basisonderwijs als voor de opleiding tot leerkracht.

Kennis en kunde

Het door ons geformuleerde doel van het basisonderwijs vereist veel van een leerkracht: niet alleen kennis van een groot aantal domeinen, maar ook een hoog niveau van handelingsbekwaamheid. Hierbij merken we op dat kennis een noodzakelijke, maar niet voldoende voorwaarde is om adequaat les te kunnen geven.

Vakkennis

Het staat buiten kijf dat een leerkracht die iets wil onderwijzen zelf veel kennis dient te hebben van dat onderwerp. Dit betekent dat een leerkracht in het basisonderwijs zelf uitstekend moet kunnen lezen, spellen, schrijven en rekenen. Het minimaal vereiste referentieniveau is 4F (SLO, 2023). Daarnaast moet deze veel kennis hebben van een aantal relevante domeinen, waaronder geschiedenis, aardrijkskunde, techniek en biologie, kunst en cultuur. Zonder inhoudelijke kennis kan een leerkracht leerlingen niet onderwijzen noch begeleiden bij het verwerven van die kennis (Shulman, 1987; zie ook Hirsch, 2016).

Vakdidactische kennis

Om een goede leerkracht te worden is kennis over een onderwerp niet voldoende; je moet ook weten hoe je een ander die vaardigheid of kennis aanleert. Dit betekent dat een leerkracht die leerlingen wil leren lezen en spellen, kennis moet hebben van de structuur van het Nederlandse schriftstelsel, welke aspecten je éerst moet leren (fonemisch analyseren en synthetiseren) en wat vervolgens (letter-klankkoppelingen) om ten slotte woorden te kunnen lezen. Voor rekenen geldt iets vergelijkbaars: hoe leer je leerlingen getallen op te tellen of te vermenigvuldigen, en welke manier is het effectiefst? Kennis bijbrengen van bijvoorbeeld geschiedenis vraagt van de leerkracht dat die zich bewust is van het grotere doel van geschiedenisonderwijs: de leerlingen historisch bewustzijn bijbrengen. De leerkracht moet bij elk geschiedenisonderdeel lesgeven met dat in zijn achterhoofd. Vakdidactiek kent, met andere woorden, specifieke kenmerken die allemaal op de pabo aan bod moeten komen.

Algemene didactische kennis

Naast vakdidactische kennis dient een goede leerkracht ook kennis te hebben van algemenere principes die ten grondslag liggen aan het onderwijzen. Rosenshine formuleerde in 2010 tien 'principes van instructie': 1) begin met het activeren van de voorkennis, 2) bied nieuwe stof in stapjes aan en oefen elke stap, 3) stel veel vragen en controleer de antwoorden, 4) doe het zelf voor, 5) begeleid het oefenen van de leerling, 6) ga na of leerlingen de stof begrijpen, 7) zorg voor een hoge succesfactor, 8) zorg voor ondersteuning bij moeilijke taken, 9) eis en monitor zelfstandige verwerking en 10) toets de vorderingen geregeld (zie Lemov, 2022 voor een nadere uitwerking en illustraties).

Op basis van deze tien principes en de verworven vak-kennis wordt een leerkracht geacht onderwijs te kunnen ontwerpen, geven en toetsen. De effectiefste manier om de basisvaardigheden aan te leren is aan de hand van directe instructie. Een helder uitgewerkt methode hiervoor is het Expliciete Directe Instructie-model (EDI) van Hollingsworth & Ybarra (2020). Ook voor de opbouw van kennis

**Vakdidactiek kent
specifieke kenmerken**

**die op de pabo aan
bod moeten komen**

**Zo blijkt denken
best lastig, terwijl dat
precies is wat we
van leerlingen vragen**

is het EDI-model een effectieve manier, maar daarnaast is het voor het verwerven van diepgaande kennis en begrip ook belangrijk dat leerkrachten zich bekwamen in het aanleren van zogenoemde generatieve leerstrategieën (Fiorella & Mayer, 2016) en strategieën voor onderzoekend leren (Van Baren-Nawrocka & Dekker, 2019). Deze laatste didactische principes kun je echter pas toepassen als leerlingen over een zekere basiskennis en redeneervaardigheid beschikken (Brod, 2020; Dunlosky et al., 2013; Witherby & Carpenter, 2022).

Een goed opgeleide leerkracht maakt verder effectief gebruik van de schoolmaterialen, waaronder de methodes en het school- of digibord (Schmeier, 2020). Ook weet de leerkracht daarnaast te versnellen, te vertragen of af te wijken indien de omstandigheden daarom vragen. Verder doen er zich in een klas natuurlijk situaties voor waarbij de leerkracht eerst pedagogisch moet handelen. Dit alles vraagt een grote mate van flexibiliteit (Bennet, 2022).

Onderwijzen vereist ook dat we nagaan of leerlingen datgene wat we hebben onderwezen ook echt hebben geleerd. Daarvoor is kennis van toetsen en vaardigheid in het ontwikkelen van toetsen van belang en moeten leerkrachten de resultaten op zinvolle wijze kunnen analyseren en interpreteren. Ze moeten het onderscheid kennen tussen formatief, summatief en evaluatief toetsen:

- formatief toetsen geeft inzicht in de wijze waarop het leerproces verloopt en waar de leerkracht wel of geen aandacht aan moet besteden;
- summatief toetsen laat zien wat leerlingen na een bepaalde periode hebben geleerd;
- het doel van evaluatief toetsen is bepalen hoe leerlingen en de school het doen in vergelijking met een (nationale) norm (Wiliam, 2004).

De taak van de leerkracht is om de leerlingen naar een steeds grotere mate van zelfstandigheid te begeleiden, indachtig het aan Maria Montessori toegeschreven adagium 'leer mij het zelf te doen'. Dit is overigens niet alleen van toepassing op cognitief leren; ook wat sociale relaties betreft is het belangrijk dat leerlingen leren in toenemende mate van zelfstandigheid onderlinge conflicten zelf op te lossen.

Lerarenopleidingen – Nederland

De hier genoemde vakonafhankelijke didactische kennis is relevant en noodzakelijk voor alle onderwezen domeinen in het basisonderwijs.

Onderwijspsychologische kennis

Naast vakkennis, vakdidactische kennis en algemene didactische kennis is er de kennis van de wijze waarop leerlingen leren. Deze onderwijspsychologische kennis ligt ten grondslag aan de eerder geformuleerde didactiek en vormt daarmee een verklaring voor haar effectiviteit (Didau & Rose, 2016; Willingham, 2021¹). De cognitieve psychologie heeft belangrijke inzichten opgeleverd waarmee het onderwijs zijn voordeel kan doen. Zo blijkt denken best lastig te zijn, terwijl dat precies is wat we op school van leerlingen vragen. Om te begrijpen wat er zich in het hoofd van een leerling afspeelt als die moet nadenken, laat de psychologie ons zien hoe ons geheugen werkt. Dit bestaat grofweg uit een werkgeheugen, waarin we korte tijd informatie kunnen opslaan, en een langetermijngeheugen, waarin we alles vastleggen. Omdat het werkgeheugen zeer beperkt is, moet je als leerkracht weten hoe je de lesstof zodanig structureert dat leerlingen deze kunnen begrijpen en onthouden. De psychologie laat ook zien dat beginners op een andere manier denken dan experts; door dit te weten voorkom je verkeerde keuzes in de didactiek. Verder is duidelijk geworden dat de manier waarop leerlingen leren behoorlijk identiek is; er zijn hooguit verschillen in de snelheid waarmee leerlingen iets leren. Dit is een belangrijk gegeven, omdat het laat zien dat vrijwel alle leerlingen, met en zonder leerproblemen, baat hebben bij dezelfde effectieve didactiek.

Onderwijspedagogische kennis

Onderwijzen in het basisonderwijs gebeurt in de meeste gevallen klassikaal. Een groot deel van de scholen hanteert daarbij een leerstofjaarklassensysteem. Dit betekent dat een leerkracht onderwijs verzorgt aan leerlingen in een groep, op basis van hun leeftijd. Dit vereist inzicht in groepsprocessen en de wijze waarop je daarin pedagogisch adequaat handelt. Zo is het belangrijk dat een leerkracht regels en routines met de leerlingen ontwikkelt, die bij voorkeur schoolbreed worden gehanteerd. Daarnaast is kennis van positieve en corrigerende feedback essentieel voor een goed klassenklimaat.

Een belangrijke voorwaarde voor een ordelijk, plezierig en veilig klassenklimaat is de pedagogische relatie tussen leerkracht en leerlingen. De leerkracht moet kennis hebben van de sociale processen die zich in een klas kunnen afspelen, en daar adequaat naar handelen. Tevens is het van belang dat de leerkracht weet dat het leerlingen motiveert om te leren en dat ze zelfvertrouwen ontwikkelen als ze zich competent voelen. Motivatie is namelijk het gevolg van competentie, en niet andersom (Toste et al., 2020). De leerkracht dient, met andere woorden, kennis te hebben van allerlei verworven inzichten op het gebied van onderwijspedagogiek (Bennett, 2022; Marzano et al., 2015; Ros et al., 2023).

Onvermijdelijk onderdeel

In het voorgaande hebben we uitsluitend de vereiste kennis en vaardigheden geschetst die voortvloeien uit het sober geformuleerde doel van het basisonderwijs. Onderwijs is uiteraard geen geïsoleerde activiteit die buiten het dagelijkse leven staat; integendeel, het is een belangrijk en onvermijdelijk onderdeel van het leven van jonge kinderen en hun ouders en verzorgers. Een leerkracht heeft daardoor met een groot aantal ‘derden’ te maken en zal zich dus ook professioneel moeten ontwikkelen in een aantal daarmee gepaard gaande rollen.

Teamlid

In de meeste scholen geeft één leerkracht (of geven twee leerkrachten) les aan een klas. Een belangrijk deel van het werk vindt plaats in de beslotenheid van het klaslokaal. Dat wil niet zeggen dat het onderwijs een soloactiviteit is. In veel gevallen heeft een leerkracht slechts één jaar de verantwoordelijkheid over een groep leerlingen; in het jaar ervoor en het jaar erna is een ander verantwoordelijk voor die groep. Dit betekent dat het handelen van een leerkracht directe consequenties heeft voor de leerkracht die de klas het jaar erop krijgt toegewezen. Onderwijzen is daarmee altijd een teamactiviteit. Een goed opgeleide leerkracht functioneert als volwaardig lid in een zogenoemde professionele leergemeenschap (DuFour et al., 2016). In een leergemeenschap werken leerkrachten, de schoolleider en andere professionals binnen de school samen om het onderwijs te optimaliseren door gezamenlijke doelen te formuleren, expertise uit te wisselen en samen te blijven professionaliseren. Een goede leerkracht draagt bij aan het succes van die leergemeenschap.

Gesprekspartner

De belangrijkste gesprekspartners van de leerkracht zijn de ouders of verzorgers van de leerlingen. De leerkracht weet dat ouderbetrokkenheid een belangrijke bijdrage levert aan het leren door leerlingen en investeert in de relatie met ouders (Bakker et al. 2013; De Vries, 2023). Een goed

**Onderwijs is een
onvermijdelijk onderdeel
van het leven van
kinderen en hun ouders**

Lerarenopleidingen – Nederland

opgeleide leerkracht kan vertrouwen op de opgedane kennis en vaardigheden, en is daarmee een gelijkwaardige gesprekspartner van de ouders.

De leerkracht kan ook te maken krijgen met moeilijke gezinsomstandigheden waarbij jeugdzorg, politie en de gemeente gesprekspartners zijn. Sinds de Wet op het passend onderwijs uit 2014 zijn scholen verplicht om zorg te dragen voor leerlingen met ontwikkelings- of gedragsproblemen. Dit betekent dat de leerlingenpopulatie in veel gevallen complexer is geworden en dat de leerkracht geacht wordt samen te werken met diverse instanties (Haasen et al., 2022). Kennis van ontwikkelings- en gedragsproblemen is een voorwaarde om een gelijkwaardige gesprekspartner te zijn.

Onderzoeker

Ten slotte stippen we de wellicht lastigst te omschrijven rol aan die een leerkracht ook zou moeten kunnen vervullen, namelijk die van de reflectieve onderzoeker. Hiermee bedoelen we expliciet niet die van een wetenschappelijk onderzoeker. Het gaat erom dat een leerkracht iemand is die kan reflecteren. Een opleiding heeft daarom de taak om haar studenten te leren altijd de waarom-vraag te stellen: waarom geven we het onderwijs op deze manier vorm? Zijn daarvoor wetenschappelijke argumenten, en zo ja, welke? Als een wetenschappelijke basis ontbreekt, welke praktische overwegingen rechtvaardigen dan de keuze van de gevolgde didactiek en pedagogiek et cetera.

Een leerkracht beschikt over instrumenten om op zinvolle wijze te reflecteren op het eigen handelen en dat van collega's, en als gevolg van die reflectie het handelen bij te stellen. Ook is de leerkracht bereid de eigen opvattingen en overtuigingen ter discussie te stellen. In een school krijgt elke leerkracht immers te maken met verschillen van inzicht, met verschillende opvattingen van wat het juiste is, het goede, het nuttige, het nastrevenswaardige en ook het mogelijke. Zo bestaat er nog allerminst eensgezindheid over de ontwikkelbaarheid van intelligentie (Nisbett, 2009) en het daaraan gerelateerde hebben van hoge verwachtingen van leerlingen (Rubie-Davis, 2015), een overtuiging die

**Een leerkracht in
het basisonderwijs
moet van zeer veel
markten thuis zijn**

**Leerlingen worden slimmer
door naar school te gaan,
maar dan wel naar
een goede school**

echter wel degelijk consequenties heeft voor het handelen in de klas en de school. Een goede leraar is bereid over deze zaken een open gesprek te voeren en laat zich informeren door de wetenschap en de overwegingen van anderen.

Leerkrachtvaardigheden verkrijgt je niet alleen vanuit de leerboeken; het daadwerkelijk lesgeven in een klas levert een minstens zo belangrijke bijdrage. Om het succes van een opleiding te optimaliseren is een goede inhoudelijke en organisatorische samenwerking tussen opleiding en stage-school van cruciaal belang². Studenten zijn gebaat bij een goede inhoudelijke afstemming tussen stageplek en opleiding (Kroeze, 2014). In die samenwerking bepalen beide partijen op basis van een gezamenlijke visie op het beroep (het beroepsbeeld) hoe de leeromgeving eruitziet, hoe ze de stage organiseren en hoe ze de kwaliteit van die gezamenlijke inspanning beoordelen.

Belangrijke basis

Het bovenstaande overziend is er slechts één conclusie mogelijk: een leerkracht in het basisonderwijs moet van zeer veel markten thuis zijn. Deze beschikt over kennis van een groot aantal verschillende domeinen, kan lesgeven op basis van algemene en vakdidactische kennis en heeft inzicht in groepsprocessen om pedagogisch adequaat te kunnen handelen. Daarnaast is de leerkracht bereid om met teamleden en andere betrokkenen te reflecteren op het eigen handelen en in dialoog van anderen te leren, om zo voortdurend te professionaliseren. Zo geformuleerd lijkt deze opdracht welhaast onmogelijk. Toch schijnt het ons toe dat een goed ontwikkeld pabo-curriculum een belangrijke basis kan en moet leggen, zodat een leerkracht gekwalificeerd en startbekwaam afstudeert.

Waarom is het belangrijk dat er een *goede* leerkracht voor de klas staat? Deze vraag lijkt een open deur en dat is het voor een deel ook. Immers: hoe beter de leerkracht, des te meer de leerlingen leren; daar is genoeg bewijs voor (Hattie, 2003). Een goede leerkracht is voor de ene leerling echter belangrijker dan voor de andere. Vooral leerlingen die van

Lerarenopleidingen – Nederland

huis uit minder vaardigheden en kennis meekrijgen, zijn wat hun succes op school betreft sterk afhankelijk van de leerkracht (OESO, 2012). Ook in Nederland is de kansonegelijkheid tussen leerlingen uit lagere sociaal-economische milieus en die uit hogere nog altijd aanzienlijk (Denessen, 2017). Een goede leerkracht kan de verschillen in kennis en vaardigheden waarmee leerlingen de school binnenkomen verkleinen door kwalitatief hoogwaardig onderwijs te verzorgen. Leerlingen worden namelijk wel degelijk slimmer door naar school te gaan, maar dan wel naar een goede school (Didau, 20023; Nisbett, 2009). Bovendien verbetert een goed opgeleide bevolking het welzijn en de sociaal-economische positie van een land (OESO, 2022). Daarom verdient elke leerling een goede leerkracht, en verdient elke toekomstige leerkracht een goede opleiding.

Anna M.T. Bosman

is hoogleraar pedagogiek, grondlegger van en docent bij de bacheloropleiding *Pedagogische wetenschappen van primair onderwijs en docent bij de masteropleiding Curriculumontwikkeling voor primair onderwijs aan de Radboud Universiteit*

Erik Meester

is bevoegd leerkracht primair onderwijs. Hij is als onderwijsontwikkelaar verbonden aan de bacheloropleiding *Pedagogische wetenschappen van primair onderwijs en is grondlegger van de masteropleiding Curriculumontwikkeling voor primair onderwijs aan de Radboud Universiteit*

Norma Montulet

is bevoegd leerkracht primair onderwijs met ruim twintig jaar ervaring in het basisonderwijs. Ze is als docent verbonden aan de bacheloropleiding *Pedagogische wetenschappen van primair onderwijs aan de Radboud Universiteit*

Literatuur

- Bakker, J., Denessen, E., Dennissen, M. & Oolbekking-Marchand, H. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid. Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen*. NRO. hdl.handle.net/2066/121840
- Baren-Nawrocka, J. van & Dekker, S. (2019). *Leidraad onderzoekend leren. Wetenschappelijke doorbraken de klas in*. Radboud Universiteit. www.wetenschapdeklasin.nl/uploads/boeken/Leidraad/Leidraad%20tweede%20druk-digitale%20versie.pdf
- Bennett, T. (2022). *Regie in de klas* (G. Verbrugghen, bewerking en vertaling). Phronese.
- Brod, G. (2020). Generative learning: Which strategies for what age? *Educational Psychology Review*, 33, 1295-1318. doi.org/10.1007/s10648-020-09571-9
- Denessen, E. (2017b). Ongelijke kansen in het onderwijs: verklaringen en voorstellen voor beleid. In K. Hoogeveen, IJ. Jepma & F. Studulski (red.), *Kansen bieden in plaats van uitsluiten* (pp. 19-38). Sardes.
- Didau, D. (2023). *Kinderen slimmer maken. Een pleidooi om de verschillen te verkleinen* (J. Tishauer, bewerking en vertaling). Phronese.
- Didau, D. & Rose, N. (2016). *Psychologie in de klas* (J. Tishauer, bewerking en vertaling). Phronese.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. & Many, T. (2016). *PLG: leraren leren samen* (M. van Blijswijk, bewerking en vertaling). Bazalt.
- Dunlosky, J., Rawson, K.A., Marsh, E.J., Nathan, M.J. & Willingham, D.T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1),

- 4-58. doi.org/10.1177/1529100612453266
- Fiorella, L. & Mayer, R.E. (2016). Eight ways to promote generative learning. *Educational Psychology Review*, 28, 717-741. doi.org/10.1007/s10648-015-9348-9
- Haasen, M., Leenders, H., Diemel, K., Delsing, M. & Bergh, L. van den (2022). *Jeugdhulpverlening in de school: Samen praten en vooral samen doen*. NRO. www.nro.nl/sites/nro/files/media-files/definitief_eindrapport_jeugdhulpverlening_in_de_school.pdf
- Hattie, J.A.C. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Congresspresentatie ACER Research Conference, 19-21 oktober 2003, Melbourne. research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/
- Hirsch Jr., E.D. (2016). *Why knowledge matters. Rescuing our children from failed educational theories*. Harvard Education Press.
- Hollingsworth, J. & Ybarra, S. (2020). *Expliciete Directe Instructie 2.0. Tips en technieken voor een goede les* (M. Schmeier, bewerking en vertaling). Pica.
- Imelman, J.D. (2017). Over cultuur, onderwijzen en leren. In J.D. Imelman, H. Wagenaar & W. Meijer (red.), *Cultuurpedagogiek, onderwijspolitiek en de staat van het onderwijs* (pp. 7-48). Van Gorcum.
- Kroeze, C.J.A. (2014). *Georganiseerde begeleiding bij opleiden in de school: Een onderzoek naar het begeleiden van werkpleklers van leraren in opleiding* [Academisch proefschrift]. Tilburg University. pure.uvt.nl/ws/portalfiles/portal/2860230/Kroeze_georganiseerde_comple
- Lemov, D. (2022). *Teach like a champion 2.0: 63 technieken waarmee je je leerlingen laat excelleren*. CED-Groep.
- Marzano, R.J., Marzano, J.S. & Pickering, D.J. (2015). *Pedagogisch handelen & klassenmanagement. Evidence-based strategieën voor iedere leerkracht*. Bazalt.
- Nisbett, R.E. (2009). *Intelligence and how to get it. Why schools and cultures count*. Norton.
- OESO (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing. dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en
- OESO (2022). *Education GPS. The world of education at your fingertips. Economic & social outcomes*. gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#?node=41761&filter=all
- Ros, B., Baars, M., Janssen, J. & Koomen, H. (2023). *Gedrag in de school. Praktische inzichten uit onderzoek over omgaan met leerlingen in het po*. Didactief. newsroom.didactiefonline.nl/uploads/PDF/DEF%20TBU23_BOEK_Gedrag%20in%20de%20school%20165x240%20ZW_links_C.pdf
- Rosenshine, B. (2010). *Principles of instruction*. www.ibe.unesco.org/en/document/principles-instruction-educational-practices-21
- Rubie-Davies, C. (2015). *Becoming a high expectation teacher. Raising the bar*. Routledge.
- Schmeier, M. (2020). *Bordwerk en aantekeningen. Slow teaching in de 21e eeuw*. Pica.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. doi.org/10.3102/0013189X015002004
- SLO (2023). *Taal en rekenen. Stichting Leerplan Ontwikkeling*. www.slo.nl/thema/meer/taal-rekenen
- Toste, J.R., Didiou, L., Peng, P., Filderman, M.J. & McClelland, A.M. (2020). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K-12 students. *Review of Educational Research*, 90, 420-456. doi.org/10.3102/0034654320191352
- Vries, P. de (2022). *Handboek ouderbetrokkenheid 3.0*. CPS.
- Wiliam, D. (2004). *Keeping learning on track: Integrating assessment with instruction*. Lezing, International Association for Educational Assessment, 30th annual conference, juni 2004, Philadelphia. www.dylanwiliam.org/Dylan_Wiliams_website/Papers_files/IAEA%2004%20paper.pdf
- Willingham, D.T. (2021). *Why don't students like school*. Wiley.
- Witherby, A.E. & Carpenter, S.K. (2022). The rich-get-richer effect: Prior knowledge predicts new learning of domain-relevant information. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 48(4), 483-498. doi.org/10.1037/xlm0000996

Noten

- 1 In het najaar van 2023 verschijnt bij uitgeverij Gompel & Svacina een Nederlandse vertaling van dit boek, met de titel *Waarom leren niet vanzelf gaat*.
- 2 Zie www.platformsamenoopleiden.nl