

Broodje aap, noot, mies

Vier mythes over onderwijs



Rede uitgesproken bij het aanvaarden van het ambt van bijzonder hoogleraar

Algemene Onderwijskunde

aan de Inter-Continental University of the Caribbean
op 19 maart 2015

door:

Prof. dr. F.J.G. Janssens

Voor Rudy Naaldijk

Mijnheer de Rector Magnificus, leden van het College van bestuur, beste collega's, studenten, familie, vrienden en andere belangstellenden,

Zeer gewaardeerde toehoorders,

Inleiding

Als onderwijskundige heb je het soms lastig in deze wereld omdat iedereen verstand heeft van onderwijs. Wij hebben allemaal op school gezeten en hebben vaak ook nog schoolgaande kinderen. Daarom heeft ook iedereen opvattingen en theorieën over het onderwijs: over goede en slechte scholen, goede en slechte leraren, hoe je het beste kunt leren, etc. Sommige van die opvattingen en theorieën kloppen omdat ze via onderzoek zijn bewezen, andere zijn dat niet. In het laatste geval wordt in het Nederlands wel gesproken van een '*Broodjeaapverhaal*'¹ of kortweg '*Broodje Aap*'².

Onderwijskunde is een wetenschapsgebied dat zich op leren en instructie richt en dit binnen een grote variatie aan situaties, toepasbaar op alle leeftijdsgroepen en in traditionele en alternatieve contexten, zoals binnen en buiten scholen en onderwijsinstellingen (Valcke, 2010). Wetenschap is een kennissysteem dat betrekking heeft op algemeen geldende waarheden of op algemeen geldende wetten, in het bijzonder de waarheden en wetten die zijn beproefd via deugdelijk wetenschappelijk onderzoek. Wanneer we conclusies trekken zonder de waarheid of geldigheid te toetsen, spreken we van vooronderstelling, een persoonlijke mening of een pseudowetenschappelijke bewering (Kirschner & Van Merriënboer, 2013). We spreken van **mythes** als dergelijke beweringen voortkomen uit onze goed bedoelde pogingen om onze persoonlijke ervaringen te begrijpen en te generaliseren (Berliner & Glass, 2014). Maar helaas zijn onze persoonlijke ervaringen een slechte bron om tot algemeen geldende kennis te komen. We hebben onze zoon of dochter een keer in de 3e klas laten zitten en daarna gingen de prestaties omhoog. Maar als we op basis van deze ervaring concluderen dat zittenblijven een goede maatregel is, dan dragen we bij aan de mythe dat zittenblijven grote voordelen heeft.

Sommige mythes over onderwijs en hoe het onderwijs te verbeteren zijn gebaseerd op volkswijsheden: kennis opgedaan door ervaring die door overlevering in stand wordt gehouden. De Nederlandse taal kent vele van dit soort wijsheden, zoals 'Jong geleerd is oud gedaan' of 'Kennis is macht'. Volkswijsheden zijn net zo vaak waar als niet-waar. Naast oude volkswijsheden en broodjeaapverhalen zijn er ook moderne mythes, zoals beweringen

¹ Een broodjeaapverhaal is een (grotendeels) verzonnen verhaal dat als waar gebeurt wordt doorverteld en daardoor aan overtuigingskracht wint. Bronnen ontbreken meestal; wie het verhaal (door)vertelt, heeft het van iemand anders gehoord die op zijn beurt de oorspronkelijke verteller evenmin kent. Ook ontbreken exacte data, locaties en namen van personen. Ook pseudowetenschappelijke onzin valt onder het broodjeaapverhaal in ruime zin.

² Het begrip broodjeaapverhaal raakte in Nederland in zwang nadat de schrijfster Ethel Portnoy in 1978 een aantal van dergelijke verhalen had gebundeld in het boekje *Broodje Aap: de folklore van de postindustriële samenleving*. De titel is ontleend aan het verhaal dat in een bepaald restaurant broodjes met apenvlees te koop zouden zijn.

als 'Particuliere scholen zijn beter dan reguliere scholen'. Dergelijke beweringen komen niet alleen voort uit volkswijsheden, 'boerenverstand' of borrelpraat, maar ze zijn soms ook gebaseerd op theorieën die nog niet bewezen zijn. Ook daar moeten we dus voorzichtig mee zijn.

Leraargericht versus leerlinggericht onderwijs

Sinds 1900 zijn er twee onderwijskundige stromingen die in Europa en in de VS van grote invloed zijn geweest op zowel het primair als het voortgezet onderwijs. De ene stroming is vooral gericht op het *gestructureerd leren* waarin de leraar een centrale plaats inneemt, terwijl de andere stroming meer gericht is op de ontwikkeling en de motivatie van leerlingen. Daarin staat *de leerling centraal* en heeft de leraar veel meer een intermediaire rol. De eerste stroming kennen we in het Nederlandse taalgebied onder benamingen als beheersingsleren, de effectieve school en het directe instructiemodel. De tweede stroming vindt in Europa zijn oorsprong in het Montessori-onderwijs, het Jenaplan-onderwijs en de Vrije scholen.

Voorstanders van de *leerlinggerichte benadering* zien leren als een intrinsieke kwaliteit en als een bron van plezier. Als het leren niet te veel wordt gecontroleerd door scholen, leraren en ouders, is het te beschouwen als een natuurlijk proces. De op deze *constructivistische*³ ideeën gebaseerde onderwijsaanpakken zijn terug te voeren tot de ideeën van denkers als John Dewey (1859-1952) en Jerome Bruner (1915-heden).

Voorstanders van de *leraargerichte benadering* zien leren als een verantwoordelijkheid van zowel de leerling als de leraar. Door middel van onderwijs, training en discipline verwerven leerlingen kennis, vaardigheden en houdingen die uiteindelijk - zoals wordt verondersteld - het volwassen denken en handelen sturen. Beroemd geworden onderwijsinnovaties, die in belangrijke mate zijn gebaseerd op het behaviorisme⁴, zijn *mastery learning* en *directe instructie*.

De ideeën van de voorstanders van de *leerlinggerichte benadering* hebben in de loop van de 20ste eeuw hun weg gevonden in het onderwijs. Om wat voor soort ideeën gaat het dan? Een van de meest bekende principes van de leerlinggerichte stroming is de opvatting dat er een bepaalde periode is waarin leren (en dus ook onderwijzen) het meest succesvol is omdat de leerling er dan 'rijp' voor is. Deze *rijpheidstheorie* vinden we bijvoorbeeld terug in het Montessori-onderwijs en in de Vrije scholen.

Evenzo populair is de opvatting dat leerlingen goede prestaties behalen als ze zelf mogen kiezen wat ze leren en in welk tempo. Het niet geven van huiswerk op de basisschool ('*We don't give homework - we believe that children should enjoy themselves*') vindt zijn

³ Het constructivisme gaat ervan uit dat het verwerven van kennis en vaardigheden niet zozeer het gevolg is van een directe overdracht van kennis door de docent, maar eerder het resultaat van denkactiviteiten van de leerlingen zelf. Omdat elke leerling allerlei eigen soorten van voorkennis betreft bij het construeren van een nieuw kennisniveau, is het niet mogelijk voor anderen om het koppelingsproces over te nemen. Iedere leerling leert op zijn eigen manier.

⁴ Onderwijsaanpakken die gebaseerd zijn op het behaviorisme kenmerken zich door dat de leerstof in kleine betekenisvolle eenheden wordt aangeboden, gebaseerd zijn op meetbare leerdoelen, dat de leerling (van de leraar) informatieve feedback krijgt over het getoetste leerresultaat, eventueel gevolgd door verdiepings- of verbredingsstof.

oorsprong in de leerlinggerichte stroming. Ontdekkend en probleemoplossend leren zijn aanpakken die veelvuldig worden gepropageerd door voorstanders van de leerlinggerichte stroming. Dit geldt ook voor de opvatting dat een leraar eerder een procesbegeleider is dan een 'onderwijzer' (*'The less the teacher teaches, the better the student learn'*).

Ofschoon bovenstaande ideeën over de leerlinggerichte benadering wereldwijd voor een breed publiek (conferenties, opleidingen, artikelen en boeken) zijn gepresenteerd is er - opmerkelijk genoeg - nauwelijks of geen onderzoek beschikbaar waaruit blijkt dat deze leerlinggerichte benadering tot betere onderwijsresultaten leidt dan de leraargerichte benadering (zie bijv. Van der Werf, 2005). In feite is hier dus ook sprake van mythevorming.

Niet alleen in de onderwijskunde

Mocht u denken dat handelen op basis van (nog) niet bewezen theorieën alleen voorkomt in de sociale wetenschappen, de onderwijskunde in het bijzonder, dan heeft u het mis. Medisch specialisten brengen in kaart welke behandelingen geen bewezen werking hebben. Zo maakte de Volkskrant op 22 februari 2014⁵ bekend dat medisch specialisten een lijst gaan maken van behandelingen die beter niet kunnen worden uitgevoerd. Als voorbeeld noemt de krant de behandeling van een gescheurde achillespees. Er is geen bewijs dat patiënten die een operatie ondergaan beter af zijn dan patiënten die afwachten.

De lijst waar o.a. kno-artsen, gynaecologen, neurologen aan werken is volgens de koepel van universitaire medische centra (NFU) hard nodig. Volgens de koepel stoelt de helft van de medische behandelingen niet op onderzoek maar op intuïtie, empathie of gezond verstand. Soms kan een behandeling zelfs uit bedrijfseconomische redenen worden verklaard: "Een investering in apparatuur moet immers wel worden terugverdiend"⁶.

Ook in het onderwijs hebben we te maken met zeer populaire en hardnekkige mythes en dat brengt zowel de kwaliteit van ons onderwijs als de geloofwaardigheid van de onderwijskunde in gevaar. Door de populariteit van zulke mythes - ook onder onderwijskundigen - lijkt de onderwijskunde kwakzalverij te worden en dat maakt het vervolgens steeds moeilijker om waardevolle vernieuwingen te realiseren in het onderwijs (Kirschner & Van Merriënboer, 2013). Daarom moeten deze mythes ontmaskerd worden.

Mythes kunnen ontmaskerd worden door het geven van tegenargumenten, door de gegevens waarop ze zijn gebaseerd te bekritisieren of door geloofwaardige tegengestelde bewijzen te leveren. Er is zelfs in de VS een wetenschappelijk instituut dat zich geheel wijdt aan het ontmaskeren van mythes in gezaghebbende invloedrijke onderwijspublicaties: *National Education Policy Center* van de *University of Colorado*⁷. Jaarlijks worden door dat

⁵ <http://www.volkskrant.nl/dossier-zorg/specialisten-komen-met-lijst-onzinbehandelingen~a3601450/>

⁶ Als voorbeeld wordt de operatierobot van een miljoen euro genoemd die inmiddels bij zeventien ziekenhuizen in gebruik is. Het zou niet voldoende zijn aangetoond dat patiënten daar baat bij hebben. De helft van de 800 miljoen euro die jaarlijks in de gynaecologie wordt uitgegeven gaat naar behandelingen waarvan niet zeker is of ze echt helpen, zegt hoogleraar gynaecologie Ben Willem Mol in de krant.

⁷ De missie van the National Education Policy Center is 'to produce and disseminate high-quality, peer-reviewed research to inform education policy discussions. We are guided by the belief that the democratic governance of public education is strengthened when policies are based on sound evidence'. Zie <http://nepc.colorado.edu>

instituut ook prijzen uitgereikt voor publicaties die misleidend, niet-wetenschappelijk verantwoord zijn of die de plank volledig hebben misgelopen: de zgn. *Bunkum Awards*⁸.

Het is niet mogelijk om op deze plaats alle mythes te ontmaskeren, want dat zijn er te veel (zie bijv. Goorhuis-Brouwer, Van Essen, Levering & Van der werf, 2008 en Berliner & Glass, 2014). Ik beperkt me tot de meest hardnekkige die ook nog tamelijk populair zijn in het onderwijs.

1. De leraar is de meest belangrijke factor in de schoolloopbaan;
2. Zittenblijven heeft nut;
3. Huiswerk draagt bij aan betere leerprestaties, en
4. Leerlingen indelen in tempo- of niveaugroepen is efficiënt en effectief.

Mythe #1

De leraar is de meeste belangrijke factor in de schoolloopbaan

Natuurlijk zijn leraren belangrijk. Ze geven les en ondersteunen hun leerlingen emotioneel en sociaal. Ze zijn vaak scheutig met hun tijd omdat ze ook buiten schooltijd nog van alles voor de school en hun leerlingen doen. Het gaat hier om een mythe die de leraar op een voetstuk plaatst, maar die hen wel een onrealistische verantwoordelijkheid op hun schouders legt. Het belang van het leraarsberoep is gemythologiseerd tot een punt dat het een zware last wordt en die sommige leraren doet besluiten het onderwijs te verlaten.

De mythe dat de leraar de meest belangrijke factor is in de schoolloopbaan van een kind stamt uit het onderzoek naar het effect van onderwijzen op de leerprestaties (zie o.a. Brophy & Good, 1986; Muijs et al. 2014; Rosenshine, 2010). Goede leraren maken het verschil in de ontwikkeling van leerlingen, terwijl slechte leraren deze ontwikkeling vertragen of zelfs tenietdoen. Dat is natuurlijk geen nieuws. Als een leraar er niet toe zou doen, kunnen we leerlingen net zo goed in een bibliotheek zetten en ze voor zichzelf laten leren. Vrijwel niemand zal dit een geschikte constructie vinden om onze kinderen iets bij te brengen. Wat leraren doen is belangrijk voor de ontwikkeling van onze leerlingen.

⁸ The Bunkum Awards highlight nonsensical, confusing, and disingenuous education reports produced by think tanks. They are given each year by the Think Twice Think Tank review project to think tank reports judged to have most egregiously undermined informed discussion and sound policy making. According to the *MacMillan English Dictionary Magazine*, the word bunkum became synonymous with "nonsense" around 1820. It was originally spelled "buncombe," after Buncombe County, North Carolina, home of Representative Felix Walker, who delivered a seemingly endless speech which many in his audience felt to be meaningless and irrelevant. Walker refused to stop talking, declaring himself to be determined to deliver a speech "for Buncombe." Thus, bunkum became a term for long-winded nonsense of the kind often seen in politics, and from there progressed to the more general meaning of just plain "nonsense."

Hoe voor de hand het ook ligt het belang van de leraar te onderstrepen, onderzoek maakt ook duidelijk dat de leraar niet de meest doorslaggevende factor is in het schoolsucces van leerlingen. Het meeste onderzoek laat zien dat minder dan 30% van het schoolsucces van een leerling is toe te schrijven aan het effect van de school (Rivkin, Hanushek & Kain, 2005; Sirin, 2005; Furgason & Ladd, 1996). De invloed van de leraar wordt echter slechts door een deel van dat schooleffect verklaard, waarschijnlijk is dit niet eens het belangrijkste deel. Hierdoor wordt de noodzaak om over goede leraren en goede scholen te beschikken, alleen maar belangrijker. Martin Luther King had het in 1976 al bij het rechte eind: *“The job of the school is to teach so well that family background is no longer an issue”*.

Leerprestaties worden dus in belangrijke mate beïnvloed door buitenschoolse factoren. De meest invloedrijke variabele is de sociaal-economische status van het gezin, gevolgd door de buurt waaruit de leerling komt, de taal die thuis gesproken wordt en door de pedagogische kwaliteit van de thuissituatie, met toegang tot boeken en activiteiten die voorbereiden op school. Deze buitenschoolse factoren hebben niets van doen met de competenties van de leraren en hebben minstens twee keer zoveel invloed op de voorspelling van het schoolsucces, dan school-interne factoren, waarvan de leraar slechts een onderdeel is (Rothstein, 2011; Berliner, 2012). De belangrijkste veroorzaker van prestatieverschillen tussen verschillende groepen leerlingen (de zogenaamde Achievement Gap⁹) is *armoede* (Ravitch, 2014).

Over de hele wereld horen we politici en onderwijshervormers zeggen dat die buitenschoolse factoren buiten de invloedssfeer van het beleid liggen, of dat het onrealistisch is ervan uit te gaan dat we de sociale omstandigheden die samenhangen met etnische en klasseverschillen kunnen veranderen. Voor hen is er maar een optie om het onderwijs te verbeteren en dat is om de leraar daar primair verantwoordelijk voor te maken. Dat zou redelijk zijn als de leraar inderdaad de meeste bepalende factor voor schoolsucces is. Leraren hebben echter nauwelijks tot geen invloed op de levensomstandigheden van hun leerlingen buiten de school, terwijl daar wel de sleutel tot succes ligt.

Maar ook binnen de school hebben leraren soms maar weinig invloed als het gaat om beslissingen die een positieve invloed op het schoolsucces van hun leerlingen kunnen hebben. Voor de inrichting van hun klassen, de beschikbaarheid van faciliteiten en op de grootte van klassen, zijn ze meestal afhankelijk van de beslissingen van anderen, zoals het management en het schoolbestuur. Al deze factoren zijn wel van belang voor de kwaliteit van de lessen.

Door deze mythe wordt de leraar eigenlijk in een ongemakkelijke positie geplaatst. Ze moeten vele problemen zien te overwinnen waarover ze geen of weinig controle hebben. Als de druk op de leraar om betere leerprestaties te boeken toeneemt, wordt de verleiding groter om te frauderen met toets- en examenresultaten (zie bijv. Nichols & Berliner, 2007; Ravitch, 2010). In een omgeving waarin leraren worden beoordeeld op basis van uitkomsten waarover ze nauwelijks controle hebben, leidt dit mogelijk tot angst en eventueel tot het besluit het leraarsberoep aan de wilgen te hangen.

⁹ De Achievement Gap slaat op de grote verschillen tussen leerprestaties van leerlingen met een hoge versus lage sociaal-economische status.

Natuurlijk is dit geen pleidooi dat een leraar nergens meer voor verantwoordelijk is. Als de invloed van buitenschoolse factoren op schoolsucces zo groot is, dan wordt de rol van de leraren eigenlijk steeds belangrijker. Leraren verschillen van elkaar in kwaliteit. Er zijn nu eenmaal leraren die een grotere impact hebben op de leerprestaties, maar we weten ook dat dit effect van jaar tot jaar kan verschillen vanwege veranderingen in de samenstelling van hun klassen (Baker, 2012). Het heeft grote voordelen dergelijke leraren op te sporen en anderen potentieel goede leraren te stimuleren hun voorbeeld te volgen. Maar we moeten ook de mythe achter ons laten over de mate waarin een leraar controle heeft over leerprestaties. Er zijn ook andere partijen die verantwoordelijk zijn voor leerprestaties, zoals gezinnen, schoolbesturen, de overheid en de maatschappij in het algemeen. Om van leraren te vragen voor meer verantwoordelijk te zijn dan hen kan worden aangerekend, is schadelijk. Dat betekent overigens ook dat er instrumenten ontwikkeld en gebruikt moeten worden waarmee leraren op een eerlijke manier beoordeeld kunnen worden, vooral voor die factoren waarvoor ze primair de verantwoordelijkheid dragen (zie bijv. Kane, Kerr & Pianta, 2014), zoals de kwaliteit van hun lessen.

Mythe #2

Zittenblijven bevordert de leerprestaties

Stel je hebt kinderen en je droomt over hun toekomstig succes in het leven, zoals alle ouders doen. Stel dat ze graag naar school gaan, maar dat ze ook een beetje moeite hebben om in alle vakken goed te presteren. En dan op een dag, zeg in eerste of de derde klas, meldt de leraar dat je kind 'achter blijft' of 'moeite' met rekenen of taal heeft. Na enige aarzeling accepteer je de mening van de professionals - de toegewijde leraar, het betrokken schoolhoofd of de leerlingbegeleider. Ze vertellen je allemaal dat je kind 'langzaam' is, 'moeite heeft om mee te komen' of 'nog niet rijp genoeg' is. Ze hebben het erover dat het kind 'meer tijd' nodig heeft. Daarom stellen ze voor dat je kind hetzelfde leerjaar nog eens overdoet, dus 'blijft zitten', zodat je zoon of dochter ook in de gelegenheid wordt gesteld om goed te kunnen lezen of rekenen. Ze vertellen je dat door het zittenblijven je kind beter beslagen ten ijs zal komen. Misschien wordt je ook nog wel verteld dat, doordat jouw kind blijft zitten, de leraar van het volgende leerjaar beter onderwijs kan geven omdat ze geen extra aandacht hoeft te geven aan kinderen voor wie dat leerjaar eigenlijk te moeilijk is.

In dit voorbeeld blijf je natuurlijk evenveel van je kind houden, maar het kan wel je relatie met je kind voor altijd veranderen. Nadat je gehoord hebt dat je kind niet goed kan meekomen, een zwakke leerling is, kan het gebeuren - dat ligt voor de hand - dat je ook minder van je kind verwacht. Het zal niet meevallen om dat gevoel over de jaren heen te onderdrukken.

Er zijn verschillende zaken op te merken over bovenstaand scenario waarmee jaarlijks vele ouders worden geconfronteerd. Een leerling 'een jaar over laten doen' is:

1. bijna altijd ineffectief;
2. niet eerlijk verdeeld over leerlingen;
3. geldverspilling;
4. mogelijk ook schadelijk.

Zittenblijven komt niet overal ter wereld voor. Bijvoorbeeld in Noorwegen en IJsland is zittenblijven verboden en start de leerplicht pas bij 6 jaar. In sommige landen is sprake van een jaarklassensysteem waarin beperkte ruimte is voor differentiatie naar mogelijkheden van individuele kinderen (bijvoorbeeld Nederland), terwijl in andere landen het onderwijs explicieter is afgestemd op het niveau van het kind (bijvoorbeeld Finland).

In de VS blijft jaarlijks - naar schatting - 10% van de leerlingen zitten in het funderend en het voortgezet onderwijs. Dat zijn jaarlijks meer dan 5 miljoen leerlingen (Warren & Saliba, 2012). Volgens het CPB (Van Vuuren & Van der Wiel, 2015) blijkt dat in Nederland bijna de helft van alle leerlingen minimaal één keer blijft zitten in het basis- en voortgezet onderwijs. Van alle leerlingen die in 2012 een diploma in het voortgezet onderwijs haalden, deed 45 procent langer over de school dan de duur die ervoor staat. Het percentage zittenblijvers piekt aan het begin van de basisschool ('verlengd kleuteren') en in het voor-examenjaar op de middelbare school.

De gevolgen van zittenblijven voor de leerprestaties van Nederlandse kinderen zijn niet bekend. Om de kosten en baten van zittenblijven te kunnen meten, is een effectmeting nodig, die (nog) niet voorhanden is. Inzicht in de gevolgen van zittenblijven moet daarom worden ontleend aan buitenlandse studies, met name uit de VS.

In 1975 werden in de VS 44 studies over het effect van zittenblijven geheranalyseerd en dat leverde geen bewijs op dat zittenblijven een gezonde maatregel is. Tien jaar later werd via een review met daarin ook nieuwe onderzoeken, onderzocht of er verschillen waren tussen leerlingen met vergelijkbare leerprestaties waarvan het ene deel een jaar over had gedaan en het andere deel bevorderd was. De leerlingen die over waren gegaan bleken hogere prestaties te hebben, een betere ontwikkeling te hebben doorgemaakt en positiever over school te denken, dan de leerlingen die waren blijven zitten maar aanvankelijk hetzelfde prestatieniveau hadden. Zeventien jaar na deze studie onderzocht een andere onderzoeker nogmaals de oude en ook de nieuwste studies. Hij concludeerde dat de meeste vergelijkingsstudies geen significant verschil lieten zien op het terrein van de leerprestaties en de sociale ontwikkeling tussen leerlingen die waren blijven zitten en leerlingen die bevorderd waren (Jimerson, 2001; Jimerson & Renshaw, 2012). Echter de studies die wel verschillen lieten zien, toonden aan dat leerlingen die bevorderd waren beter af waren wat betreft hun leerprestaties.

De rode lijn in het empirisch onderzoek lijkt te zijn, (Van Erp, Gerritsen, Heijnen & Van der Wiel, 2014):

1. dat zittenblijven wel op korte termijn een positief effect heeft, maar dat zittenblijvers het op de lange termijn voor wat betreft hun leerprestaties niet significant beter of slechter doen dan hun bevorderde groepsgenoten.
2. dat de effecten van zittenblijven kunnen verschillen naar het leerjaar waarin zittenblijven plaatsvindt. Zittenblijven in hogere klassen lijkt een grotere kans op vroegtijdig schoolverlaten te kennen en zittenblijven in groep 5 van het funderend onderwijs lijkt gedurende een langere periode positieve effecten op leerprestaties te geven dan zittenblijven later in de onderwijsloopbaan.
3. dat de gevonden effecten gelden voor de groep kinderen die rond de grens zitten van wel/niet zittenblijven.

Waarom is zittenblijven zo populair ofschoon het bewijs dat het werkt zelden positief is? De school ziet bij zittenblijvers op de korte termijn meestal prestatieverbetering en groei, hetgeen nogal logisch is omdat de leerling een jaar ouder is geworden en dezelfde leerstof herhaald krijgt. Het punt is alleen dat de school geen idee heeft hoe de prestaties van die leerling geweest zouden zijn, als de leerling was overgegaan. Onderzoek vertelt echter een ander verhaal. Als twee leerlingen uit het funderend onderwijs met vergelijkbare leerprestaties met elkaar worden vergeleken, de een is blijven zitten en de ander is bevorderd, dan presteert de bevorderde leerling meestal beter op toetsen uit het volgende leerjaar, of ze doen het allebei ongeveer even goed. Hieruit blijkt dat zittenblijven meestal geen prestatiebevorderende maatregel is. Voorstanders van zittenblijven komen ook nog op een andere manier bedrogen uit. Enkele studies laten zien dat zittenblijven in het funderend- en voortgezet onderwijs de prestaties voor de korte termijn positief beïnvloedt, maar dat houdt op de lange termijn geen stand. Dat wordt meestal niet opgemerkt door de school die beslissing nam een leerling te laten zitten.

Zittenblijven werkt niet (altijd)

De onderzoeksresultaten wijzen niet altijd dezelfde richting uit maar laten wel een patroon zien. De beslissing om een leerling te laten zitten resulteert vaak in relatief meer negatieve uitkomsten op alle schoolvakken en in de sociaal-emotionele gebieden zoals, relaties met leeftijdgenoten, zelfbeeld en gedrag in de klas. Voor de hand ligt ook dat zittenblijvers, vaker dan andere leerlingen, een hekel aan school krijgen, meer schoolverzuim laten zien waardoor het nog moeilijker wordt op school goed te presteren (Brophy, 2006; Shephard & Smith, 1989; Van Vuuren & Van der Wiel, 2015).

Zittenblijven is dus niet de meest effectieve maatregel om zwakke leerlingen of leerlingen met leerproblemen te helpen. Van andere aanpakken mag meer worden verwacht, zoals zomerscholen, peer-tutoring, voor- en vroegschoolse educatie (VVE) bedoeld om jonge kinderen met een taal- en ontwikkelingsachterstand voor te bereiden op de basisschool¹⁰ en kleinere klassen in de onderbouw.

Een alternatieve optie voor verlengd kleuteren is een uniformering van de onderwijstijd van kinderen in het 1ste en 2e leerjaar van het funderend onderwijs. Nu kan er tussen kinderen die regulier in het 3e leerjaar instromen, een verschil van maximaal 40 weken onderwijstijd optreden. Door augustus- en septemberkinderen, en wellicht ook oktober-, november- en decemberkinderen, al direct na de zomervakantie te laten starten in de 1ste klas wordt dit verschil iets minder groot. Dit kan vooral voor achterstandskinderen - allochtone kinderen en kinderen met laagopgeleide ouders - positieve effecten opleveren. Deze onderwijsverlenging zou daarom het best op deze groep leerlingen gericht kunnen worden (Van Leuven et al., 2010)¹¹.

¹⁰ Het is nog de vraag of deze aanzienlijke positieve effecten van VVE-programma's in de Verenigde Staten naar de Nederlandse en Curaçaose situatie vertaald mogen worden. Er zijn grote verschillen in programma's en het type leerlingen (Van Vuuren & Van der Wiel, 2015).

¹¹ Een studie van Leuven c.s. (2010) maakt gebruik van de optredende verschillen in onderwijstijd in het 1ste en 2e leerjaar (ook veroorzaakt door de zomervakantie) om het effect van een maand onderwijstijd op toetscores te laten zien. Zij tonen aan dat van iedere maand extra onderwijstijd in leerjaar 1 en 2 de scores op toetsen van achterstandskinderen met 5-6% van een standaarddeviatie toenemen. De leerprestaties van andere kinderen werden niet door de extra onderwijstijd beïnvloed.

Als alternatief voor zittenblijven in het funderend- en in het voortgezet onderwijs is een gerichte verlenging van de onderwijstijd een voor de hand liggende optie. In het funderend onderwijs hebben we het dan bijvoorbeeld over een intensivering van het vroegschoolse-educatieprogramma. Dit betekent individuele of kleinschalige scholing van kinderen met een vroege achterstand door specifiek opgeleide leerkrachten. Voorbeelden van gerichte verlenging van de onderwijstijd in het voortgezet onderwijs zijn bijspijkertrajecten, weekendscholen en zomerscholen. Hierbij krijgt de leerling individueel of in een kleine groep extra onderwijs op zijn of haar probleemvak (Kidron & Lindsay, 2014; zie ook Driessen, Klaassen & Smit, 2010)¹².

Het gangbaarder maken van deelcertificaten in het voortgezet onderwijs (bijvoorbeeld vwo-diploma met havo natuurkunde) is een manier om de harde eindexameneisen per schoolniveau gedeeltelijk naar beneden bij te stellen. Er zullen waarschijnlijk minder leerlingen blijven zitten als er op deelgebieden lagere drempels worden gehanteerd. Alhoewel het voor de hand ligt dat deelcertificaten zittenblijven in het VO zullen terugdringen, is hier geen wetenschappelijk bewijs voor. Er is simpelweg in de praktijk nauwelijks gevarieerd met deze mogelijkheid.

Zittenblijven is niet (altijd) eerlijk

Niet alle zwakke leerlingen of leerlingen met leerproblemen blijven even vaak zitten. Uit de onderzoeksliteratuur komt naar voren dat jongens vaker blijven zitten dan meisjes. Dat geldt ook voor leerlingen die op school een tweede taal spreken, leerlingen uit arme gezinnen en kinderen uit een-oudergezinnen. Zittenblijvers verzuimen vaker school, laten een trage ontwikkeling zien, hebben aandachtsproblemen, hebben vaker een conflict met hun leraren en leeftijdgenoten en hebben een lager zelfbeeld.

De beslissing om een leerling te laten zitten kan rationeel lijken, zelfs kindvriendelijk, omdat de school het kind meer onderwijstijd gunt. En het is waar dat dit voor sommige kinderen opgaat. Maar ook waar is dat veel kinderen, vooral jongens, gestraft worden door slecht onderwijs en weinig ondersteuning van hun ouders krijgen in vergelijking met - in dat opzicht - meer bevoorrechte kinderen. Voor veel kinderen geldt dat zittenblijven geen voorrecht is en gelijk staat aan 'in je broek plassen' of 'betrappt worden op stelen'. Er zijn maar twee dingen die deze leerlingen veel erger vonden: de dood van een ouder en blind worden (Yamamoto & Byrnes, 1987).

Zittenblijven kost geld

Zittenblijven is een ingrijpende beslissing. Het kan directe en indirecte leerwinsten opleveren, maar de kosten zijn hoog, voor zowel individuen als voor de overheid. Een kind ondergaat voor alle vakken een extra jaar instructie, terwijl de achterstand meestal betrekking heeft op een deel van de schoolvakken.

Onderzoekers hebben uitgerekend dat leerlingen die een keer zijn blijven zitten 20-30% meer kans hebben drop-out te worden dan leerlingen waarvoor dit niet het geval is. Er is

¹² Een meta-analyse van Kidron en Lindsay (2014) toont aan dat de opzet van een verlenging van de onderwijstijd cruciaal is. Positieve effecten op reken- en taalvaardigheid werden het meest gevonden als de leraren gekwalificeerd zijn, het onderwijs traditioneel en klassikaal is, en het om basisschoolleerlingen ging. Zie ook Driessen et al.(2010).

bijna 100% kans dat leerlingen die twee keer blijven zitten, de school verlaten voordat ze het voortgezet onderwijs afgerond hebben (Shepard & Smith, 1990).

Zittenblijven kost de Nederlandse schatkist jaarlijks circa 500 miljoen euro, ofwel 3% van de uitgaven aan het primair- en voortgezet onderwijs. Daarnaast zijn er indirecte kosten. Doordat zittenblijvers later de arbeidsmarkt betreden, missen zij inkomen. Hierdoor derft de overheid ook belasting- en premie-inkomsten. Volgens een berekening van het CPB ligt dit bedrag in de orde van 900 miljoen euro per jaar.

Zittenblijven is niet de meest effectieve manier om zwakke leerlingen te helpen. Er zijn alternatieven die zich specifiek richten op de zwakke plekken van (potentiële) zittenblijvers. Dit leidt tot minder verspilling. In het primair onderwijs kan bijvoorbeeld vaker worden voorkomen dat jonge kinderen met een achterstand het onderwijs instromen. In het voortgezet onderwijs kan een gerichte verlenging van de onderwijstijd effectief zijn, bijvoorbeeld via zomerscholen of bijspijkercurussen.

Mythe #3

Huiswerk bevordert de leerprestaties

Ook daar moeten we geen hoge verwachtingen van hebben! We hebben er allemaal mee te maken gehad. In onze schooltassen zaten de schriften waarin we het huiswerk van onze leraren aan de keukentafel, in de bus en op de bank mochten maken. Allemaal onder het toezicht van onze ouders. De meeste ouders roepen voor of na het eten 'Heb je huiswerk al af?' als een dagelijkse huishoudelijke routine. Sommige ouders hebben ook wel eens het huiswerk voor hun kinderen gemaakt, als de nood aan de man kwam. Dit doen ouders dus niet omdat ze gek zijn op huiswerk. In tegendeel, aan huiswerk heeft iedereen een hekel. De leerling om hij of zij het moet maken, de ouder omdat het de sfeer in het gezin beïnvloedt (soms verpest) en de leraar omdat huiswerk ook gecontroleerd en nagekeken moet worden.

Ouders vinden huiswerk wel belangrijk omdat ze van mening zijn dat kinderen die flink hun best op het huiswerk doen, ook goede cijfers zullen halen. Maar klopt dit wel? Heeft het thuis maken van oefeningen, opdrachten en werkstukken wel zo'n enorme invloed op toets- en de examenresultaten? Er is meer negatief dan positief bewijs voor het effect van huiswerk op leerprestaties.

De aard van het huiswerk is in de loop der jaren behoorlijk veranderd. Ruim 100 jaar geleden bestond huiswerk uit rekenen/wiskunde/natuurkunde, spelling en het leren van geschiedenis- en aardrijkskunde feiten en kwam het meest voor in het voortgezet onderwijs. Tegenwoordig wordt ook in het funderend onderwijs huiswerk gegeven en is het hoeveelheid huiswerk ook flink toegenomen en speelt ook ICT en internet een grote rol.

Scholen in het funderend onderwijs mogen zelf bepalen of ze hun leerlingen huiswerk opgeven en hoeveel dat is. Van die vrijheid maken ze op uiteenlopende manieren gebruik. Sommige scholen beginnen al in leerjaar 5 met huiswerk meegeven. Voor andere scholen is leerjaar 8, ter voorbereiding op de middelbare school, vroeg genoeg. Ook de hoeveelheid

huiswerk wisselt sterk. Is de ene leerling met twintig minuten huiswerk per week klaar, op een andere school krijgen de leerlingen soms wel voor een half uur tot drie kwartier werk per dag mee.

Er zijn ook scholen die principieel geen huiswerk geven. Meestal betekent dit dat de leerlingen hun huiswerk op school moeten maken¹³.

In Frankrijk woede een verhitte discussie over de zin en onzin van huiswerk. Ouders in Frankrijk hebben opgeroepen tot een boycot van huiswerk¹⁴. Officieel is huiswerk op de basisschool in Frankrijk afgeschaft. Toch is het er heel gebruikelijk dat de kinderen extra taken mee naar huis krijgen. Zo spenderen leerlingen in het funderend onderwijs toch nog elke dag een half uur aan extra opdrachten.

Het debat over het nut van huiswerk is net zo oud als het verschijnsel huiswerk zelf. De discussie gaat steeds over twee vragen:

1. Is het wel in het belang van de gezondheid van onze kinderen om huiswerk te geven (ze zijn in de groei en hebben dus ook rust en ontspanning nodig)?
2. Wat is het effect van huiswerk op de schoolprestaties?

Harris Cooper en collega's (zie bijv. Cooper, Robinson & Patall, 2006) deden veelvuldig onderzoek naar de relatie tussen huiswerk en schoolprestaties en vonden inderdaad 50 maal een positief en 19 keer een negatief verband tussen huiswerk en prestaties. De positieve verbanden waren in het voortgezet onderwijs weliswaar bescheiden en waren hoger voor oudere dan voor jongere leerlingen. Voor leerlingen in de basisschoolleeftijd werd geen enkel betekenisvol effect gevonden van huiswerk op leerprestaties.

De positieve verbanden die Cooper c.s vonden hadden hoofdzakelijk betrekking op de relatie tussen de tijd besteed aan huiswerk en de prestaties op de eigen proefwerken van leraren. Dat is ook aannemelijk omdat leraren vaak huiswerk geven dat gekoppeld is aan hun proefwerken. Cooper c.s vonden geen relatie tussen huiswerk en de prestaties op gestandaardiseerde toetsen en examens. Leerlingen die blokken voor zo'n toets of een examen zien dat dus niet direct terug in de resultaten.

Ook in recent Nederlands onderzoek (Hendriks, 2014) is geen significant effect gevonden van huiswerk op leerprestaties, wel tussen de tijd in de klas besteed aan instructie en verwerking (time-on-task) en de leerprestaties.

De meeste studies over huiswerk zijn correlatieve van aard. Als er een positief verband is, blijft het onduidelijk of dat nu betekent dat meer tijd besteden aan huiswerk leidt tot hogere prestaties of dat de betere leerlingen meer tijd aan huiswerk besteden. In dat laatste geval is eerder de motivatie van de leerling een verklarende factor van het positieve effect dan het huiswerk op zich.

In Finland, dat in internationaal onderzoek vaak op de eerste plaats eindigt, behalen leerlingen betere prestaties maar krijgen weinig of geen huiswerk en hebben kortere

¹³ http://www.schoolaanzet.nl/thematische-inhoud/detail/?tx_sazcontent_article%5Barticle%5D=419&tx_sazcontent_article%5Baction%5D=show&tx_sazcontent_article%5Bcontroller%5D=Article&cHash=cf15033dc4

¹⁴ <http://www.hln.be/hln/nl/959/Bizar/article/detail/1414201/2012/03/26/Franse-ouders-roepen-op-tot-boycot-van-huiswerk.dhtml>

schooltijden. In Korea, daarentegen, krijgen leerlingen dagelijks stapels huiswerk. Korea behaalde recent de tweede plaats.

Moeten we dan helemaal geen huiswerk meer geven? Er zijn soms goede redenen om dat toch te doen, bijvoorbeeld om door de leerstof heen te komen, de leerlingen enige huiswerkdiscipline bij te brengen als voorbereiding op het hoger onderwijs, maar we moeten niet de illusie hebben dat huiswerk een grote invloed heeft op de schoolprestaties.

Mythe #4

Leerlingen in tempo- of niveaugroepen indelen is een effectieve manier om het onderwijs te organiseren

Op veel scholen worden leerlingen ingedeeld in niveau- of tempogroepen, bijvoorbeeld in een snelle, een gemiddelde en een langzame groep, ofschoon ze zo officieel niet worden genoemd. De groepen krijgen een nummer, een letter of een naam van een dier. De hoop is dat, door deze leerlingen op basis van hun leertempo of -vermogen, in groepen in te delen, zowel de leerling als de leraar daarvan profiteren. Dit wordt ook wel *homogeen groeperen* genoemd. Voor de leraar wordt het makkelijker omdat er maar op drie niveaus lesgegeven hoeft te worden en ruim aandacht gegeven kan worden aan iedere groep. 'Goede' leerlingen raken, omdat ze in een 'snelle' groep zitten, minder snel verveeld. In een ongedeelde klassesituatie zouden deze leerlingen op de anderen moeten 'wachten'. De leerlingen in de twee andere groepen krijgen apart instructie op hun eigen niveau. Ze raken dus niet verder achterop omdat de leraar zich niet tot de hele klas hoeft te wenden, inclusief de goede leerlingen. Dit zou dus een win-win-situatie moeten zijn.

Helaas ligt het - wetenschappelijk gezien - geheel anders. Onderzoek laat zien dat tempo- en niveaugroepen voor de zwakkere leerlingen funest zijn en dat hooguit de snellere leerlingen er een beetje baat bij hebben (Carbonaro, 2005; Oakes, 1985). Uit een review van Marzano e.a. (2001) blijkt dat het werken met niveaugroepen niet effectief is. Veel onderzoek laat zien, dat bij het werken met vaste niveaugroepen de verschillen tussen de groepen alleen maar groter worden. De groepen met zwakke leerlingen raken steeds meer achterop. Mogelijk dat hier een uitzondering gemaakt moet worden voor zeer hoogbegaafde leerlingen (Winner, 1997), maar voor de grote meerderheid van de leerlingen die op school worden geïdentificeerd als 'begaafd', 'goed presterend' of als een 'snelle leerling' werken niveaugroepen niet zo goed als wel wordt gedacht.

Werken met niveaugroepen beperkt het aantal factoren waarmee leraren in hun lessen rekening moeten houden overigens maar in zeer geringe mate. Elke groep leerlingen, of ze nu hoog of laag presteren, kent vele leerstijlen en varieert sterk in de mate waarin ze snel iets van een les oppikken. Was het nu maar zo dat een indeling in niveaugroepen alleen het tempo waarin ze leren of het niveau van de leerstof min of meer homogeniseert, maar er variëren ook andere leerlingkenmerken mee. Volgens Oakes en Wells (1996) belanden met name blanke kinderen van welvarende ouders in de hogere groepen en gekleurde kinderen

van ouders met een lage socio-economische status in de lage groepen. De sociaal-economische achtergrond van leerlingen of het spreken van een tweede taal hangen samen met laag- of hoog presteren (zie mythe #1 en #2). Een homogene groep "zwakke lezers" bestaat dikwijls uit leerlingen met een grote verscheidenheid aan problemen, zoals verschillen in leestempo, decodeervaardigheid, leesbegrip, het gebruik van leesstrategieën, enz.

Bij de 'lage' homogene groepen gaat het bijna altijd om kinderen afkomstig uit risicogroepen. Omdat de indeling in niveaugroepen, in ieder geval voor de zwakste leerlingen, niet werkt, wordt hierdoor de ongelijkheid tussen leerlingen ook nog eens onderstreept en vergroot (Gamoran, 1992; Oakes, 1985; Oakes & Wells, 1996). Mocht niet de cognitieve maar de taalontwikkeling een factor zijn waarom een leerling laag wordt ingedeeld, dan gaan de schoolprestaties daar uiteindelijk onder leiden. Niet iedere leerling is zwak vanwege een trage cognitieve ontwikkeling, maar wordt uiteindelijk wel een leerling die achterblijft omdat deze niet het leerstofaanbod krijgt wat hij of zij aan zou kunnen. Sommige leerlingen worden door de school 'zwak' gemaakt. Er worden voor deze leerlingen in het algemeen lagere doelen gesteld dan voor betere leerlingen. Dat wordt veroorzaakt doordat leraren doorgaans lagere verwachtingen hebben over de vooruitgang en de mogelijkheden van leerlingen die in lagere groepen geplaatst zijn.

Er zitten voor leerlingen ook negatieve psychologische kosten aan de indeling naar tempo en niveau (Ansalone, 2003; Chiu et al., 2008). Leerlingen zijn zich bewust van het criterium op basis waarvan ze in groepen zijn ingedeeld, ook al zitten ze in de groep 'de leeuwen'. Als je als leerling in een 'langzame' groep zit dan levert dat negatieve ervaringen op en als je daar lang in blijft zitten, en dat is niet ondenkbaar, dan knaagt dat aan je zelfbeeld. Dat roept ook het beeld op dat de school je weinig te bieden heeft (Oaks, 1985; Page, 1995). Leerlingen uit een zwakke groep stromen vrijwel nooit door naar een hoger niveau.

Verskillende aanpakken om met verschillen tussen leerlingen om te gaan blijken niet effectief te zijn voor risicoleerlingen. Homogeen groeperen en geïndividualiseerd onderwijs – dikwijls *divergente differentiatie* genoemd - hebben voordelen, maar creëren ook eigen problemen. Problemen die dikwijls de voordelen teniet doen. Divergente differentiatie is volgens Bosker (2005) problematisch omdat deze invulling van differentiatie alleen maar leidt tot grotere verschillen tussen leerlingen. Ook tempodifferentiatie kan als een vorm van divergente differentiatie worden gezien. In de praktijk betekent divergente differentiatie, dat goede leerlingen sneller door de leerstof heen gaan dan zwakke leerlingen, waardoor de verschillen tussen leerlingen alleen maar groter worden. Volgens Dronkers (2007) bouwen bepaalde vormen van interne differentiatie de ongelijke aanvangsverschillen van leerlingen zelfs uit, waardoor ongelijke onderwijskansen worden vergroot.

Omgaan met verschillen tussen leerlingen is een complexe aangelegenheid, waarbij moet worden voorkomen, dat de keuze voor een bepaalde aanpak negatieve effecten voor risicoleerlingen heeft. Onderzoek uit de afgelopen decennia heeft duidelijk gemaakt dat risicoleerlingen het beste in heterogeen samengestelde groepen leren en met name meer instructie- en leertijd nodig hebben. De mate van effectiviteit van onderwijs is bovenal afhankelijk van de beschikbare tijd voor zowel het geven van instructie als voor het leren van de stof (zie Dronkers, 2007).

Een kenmerk van een effectieve aanpak is juist de risicoleerlingen zoveel mogelijk bij de hele groep te houden. Daardoor trekken ze ook met de goede leerlingen op. *Convergente differentiatie*¹⁵ heeft de minst negatieve effecten voor risicoleerlingen, zowel op cognitief als sociaal-emotioneel gebied. Dit houdt in dat er doelgericht onderwijs wordt gegeven om alle leerlingen in de groep minstens de gestelde minimumdoelen te laten bereiken. Daarbij is het streven dat alle leerlingen profiteren van de groepsinstructie, maar dat er tijdens de verwerking rekening wordt gehouden met de verschillen tussen leerlingen. Bijvoorbeeld goede en gemiddelde leerlingen gaan dan zelfstandig of in duo's aan het werk met verdiepingsstof en zwakke leerlingen krijgen verlengde, meer intensieve instructie in een groepje van 3 – 5 kinderen. Deze aanpak staat bekend als het *Directe instructiemodel* (Engelmann & Carnine, 1991).

Dankwoord

In de eerste plaats dank ik de leden van het College van Bestuur van deze universiteit en de benoemingsadviescommissie voor het in mij gestelde vertrouwen. Ik ben voornemens samen met de weledelgeleerde heer Sydney Justiana een master Onderwijskunde op te zetten die qua inhoud en niveau aansluit bij wat elders in de wereld gebruikelijk is, maar die ook is toegesneden op de behoeften aan onderwijskundigen in een Caribische context.

Hooggeleerde Marcha, Beste Valdemar,

Ofschoon ik al meer dan 20 jaar werkzaam ben op de voormalige Nederlandse Antillen, Curaçao in het bijzonder, hebben we elkaar pas recent ontmoet. Ik denk met veel plezier terug aan de gesprekken die wij hebben gevoerd ter voorbereiding van de oprichting van deze leerstoel. Ik zal samen met jou mijn uiterste best doen deze universiteit op de wetenschappelijke kaart te zetten.

Hooggeleerde Cijntje, Beste Gilbert,

Onze samenwerking startte in 2005 bij de MBA-opleiding Educational Management, toen nog onder de hoede van de UNA. Ik denk met bijzonder veel genoegen terug aan die pionierstijd en aan de studenten die met veel enthousiasme op deze studie hebben geworpen. Het is ook jouw verdienste dat binnen de ICUC nu een master Onderwijskunde kan worden aangeboden. Ik heb er het volste vertrouwen in dat jij ook nu weer de studenten voldoende methodologisch-statistische kennis zult bijbrengen.

Weledelgeleerde Naaldijk, Beste Rudy,

Jou ken ik veel langer. Onze professionele samenwerking dateert uit het eind van de jaren tachtig. Daarna heb ik verschillende malen met jou en de andere leden van Nederlands-Antilliaanse Academie, de heer Paul de Rooy en de heer Philip Nieuw, gesproken over het onderwijs op dit eiland en de behoefte aan nieuwe opleidingsmogelijkheden. Aan die gesprekken bewaar ik bijzonder goede

¹⁵ Bij convergente differentiatie wordt er een minimumdoel voor de groep als geheel gesteld. Alle kinderen doen mee aan de groepsinstructie en profiteren zodoende van de uitleg van de leerkracht en van elkaar. Na de groepsinstructie gaat de groep de leerstof zelfstandig verwerken, waardoor de leerkracht tijd heeft om de risicoleerlingen extra instructie te geven. Dit wordt ook wel 'begeleide oefening' genoemd. Risicokinderen krijgen dus groepsinstructie én verlengde instructie. De instructietijd wordt zodoende enorm vergroot voor deze leerlingen. Voor de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong is er verdiepingsstof die aansluit op het leerdoel van de les.

herinneringen. Jullie vriendschap is voor mij van onschatbare waarde. Zonder jullie steun was deze leerstoel niet tot stand gekomen.

Beste Rudy, aan jou draag ik mijn oratie op. In de eerste plaats ben je '*a gentleman and a scholar*' (- J.D. Salinger, *The Catcher in the Rye*) en in de tweede plaats heb je het nu ook na al die jaren voor elkaar dat je als voorzitter van het College van bestuur van deze universiteit ook nog eens mijn baas bent geworden. Ik ben blij dat je dat nog een tijd zult blijven.

Ik heb gezegd.

Literatuur

- Ansolone, G. (2003). Poverty, tracking, and the social construction of failure: International perspectives on tracking. *Journal of Children and Poverty*, 9(11), 3-20.
- Baker, B. (2012). On the stability (or not) of being irreplaceable. *School Finance* 101. Gedownload van tinyurl.com/o3qnpb8.
- Berliner, D.C. (2012). Effects of inequality and poverty vs teachers and schooling on America's youth. *Teachers College Record*, 116(1). Retrieved from tinyurl.com/q3qfkyt.
- Berliner, D.C., Glass, G.V. & associates (2014). *50 mythes and lies that threaten America's public schools: the real crisis in education*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Bosker, R. (2005). *De grenzen van gedifferentieerd onderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen. (diss.)
- Brophy, J. (2006). *Grade Repetition*. Brussels: International Academy of Education (Education Policy Series #6).
- Brophy, J., & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* (pp. 328 – 375). New York: Macmillan.
- Carbonaro, W. (2005). Tracking students' effort, and academic achievement. *Sociology of Education*, 78, 27-49.
- Chiu, D. Yodit, B, Watley, E et al. (2008). Influences on math tracking on seventh-grade students' self-beliefs and social comparisons. *The Journal of Educational Research*, 102(2), 125-136.
- Cooper, H., Robinson, J.G. & Patall, E.A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62.
- Driessen, G., Klaassen, A. & Smit, F. (2010). *Variatie in Schooltijden*. ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Dronkers, J. (2007). *Ruggengraat van ongelijkheid*. Amsterdam: Mets & Schilt en Wiardi Beckman Stichting.
- Engelmann, S., & Carnine, D. (1991). *Theory of instruction: Principles and applications*. Eugene, OR: ADI Press.
- Ferguson, R.F. and Ladd, H.F. (1996). "How and Why Money Matters: An Analysis of Alabama Schools." In Helen Ladd (ed.). *Holding Schools Accountable*, pp. 265-298. Washington, D.C.: Brookings Institution.
- Gamaron, A. (1992). Access to excellence: Assignment to honors classes in the transition from middle to high school. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(3), 185–204.
- Goorhuis-Brouwer, S, Van Essen, N, Levering, B. & Van der Werf, G. (red.) (2008). *Mythes in het onderwijs*, Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Hendriks, M. (2014). *The influence of school size, leadership, evaluation, and time on student outcomes*. Enschede: Universiteit Twente. (diss.)
- Jimerson, S. (2001). Meta-analysis of grade retention research: implications for practice in the 21st century, *School Psychology Review*, 30, 420-437.
- Jimerson, S. & Renshaw, T.T. (2012) Retention and social promotion. *Principal Leadership*, 13(1), 12-16.
- Kane, K., Kerr, K. and Pianta, R. (2014). *Designing Teacher Evaluation Systems: New Guidance from the Measures of Effective Teaching Project*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kidron, Y. en T. Lindsay (2014). *The effects of increased learning time on student academic and nonacademic outcomes: Findings from a meta-analytic review* (REL 2014–015), Washington.
- Kirschner, P.A. & Van Merriënboer. J.J.G. (2013). Wetenschap of persoonlijke overtuiging. *Onderwijsinnovatie*, 1, 126-28.

- Leuven, E., M. Lindahl, H. Oosterbeek en D. Webbink, (2010). Expanding schooling opportunities for 4-year-olds, *Economics of Education Review*, vol. 29: 319-28.
- Marzano, R. et al. (2001). *Classroom Instruction That Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement*. Alexandria, VA: ASCD.
- Muijs, D., Kyriakides L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H. & Earl, L. (2014) State of the art – teacher effectiveness and professional learning, *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25:2, 231-256.
- Nichols, S.N. & Berliner, D.C. (2007). *Collateral damage: how high-stakes testing corrupts America's schools*. Cambridge, M.A.: Harvard Education Press.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: how schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Oakes, J. & Wells, A. S. (1996). *Beyond the technicalities of school reform: Policy lessons from detracking schools*. Los Angeles, CA: UCLA Graduate School of Education and Information studies.
- Page, J.A. (ed.)(1995). *Beyond Tracking. Finding Success in Inclusive Schools*. Bloomington/Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermine education*. New York: Basic Books.
- Ravitch, D. (2014). *Reign of Error: The hoax of the privatization movement and the danger to America's public schools*. New York: Alfred A. Knopf.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*. 73(2), 417-458.
- Rosenshine, B. (2010). *Principles of Instruction*. International Academy of Education, UNESCO. Geneva: International Bureau of Education.
- Rothstein, R. (2011). *How to fix our schools*. Economic Policy Institute, October 14, 2010
- Shepard, L.A. & Smith, M.L. (1989). *Flunking grades: research and policies on grade retention*. New York: Falmer Press.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75, 417-453.
- Van Erp, F., Gerritsen, S. Heijnen, S. & Van der Wiel, K. (2015). *Zittenblijven in perspectief*. Den Haag: Cultureel Planbureau. CPB Policy Brief 2015/01.
- Van Vuuren, D. & Van der Wiel, K. (2015). *Zittenblijven in het primair en voortgezet onderwijs: Een inventarisatie van de voor- en nadelen*. Den Haag: Centraal Planbureau. CPB Policy Brief 2015/01.
- Van der Werf, M.P.C. (2005). *Leren in het studiehuis: consumeren, construeren of engageren?* Groningen: Rijksuniversiteit Groningen (oratie).
- Valcke, M. (2010). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap - Een inleiding voor ontwikkelaars van instructie en voor toekomstige leerkrachten*. Gent: Academia Press.
- Warren, J.R. & Saliba, J. (2012) First - through eight grade - retention rates for all 50 states: a new method and initial results. *Educational Researcher*, 41(8), 320-329.
- Winner, E. (1997). Exceptionally high intelligence and schooling. *American Psychologist*, 52(10), 1070-1081.
- Yamamoto, K. & Byrnes, D. (1987). Primary's children's ratings of stressfulness of experiences. *Journal of Research in Childhood Education*, 2. 117-121.